

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ЦіКО Ігор Григорович

УДК 373.5.016:82(1-87)

**ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література)

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник : доктор педагогічних наук, професор

Клименко Жанна Валентинівна

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1	МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	
1.1.	Філософські, культурологічні, літературознавчо-перекладознавчі аспекти вивчення художніх творів у етнокультурному контексті	13
1.2.	Психолого-педагогічні основи формування етнокультурної компетентності підлітків	30
1.3.	Проблеми формування етнокультурної компетентності в історії розвитку методичної теорії й практики	49
1.4.	Результати констатувального експерименту з формування етнокультурної компетентності учнів у процесі викладання літератури	93
	Висновки до розділу 1	114
РОЗДІЛ 2	МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У 5–7 КЛАСАХ	
2.1.	Теоретичне обґрунтування методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури в 5–7 класах	117
2.2.	Види уроків, спрямовані на формування етнокультурної компетентності учнів	143
	Висновки до розділу 2	167

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА ПРОБЛЕМОЮ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Розробка програми формувального експерименту та його організаційно-технологічне забезпечення	169
3.2. Хід формувального експерименту	175
3.3. Порівняльна характеристика результатів експериментально-дослідного навчання та їх узагальнення	222
Висновки до розділу 3	227
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	229
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	234
ДОДАТКИ	268

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах переосмислення українською громадськістю принципів суспільного життя, потреби докорінних змін у стратегіях реформування вітчизняної науки і освіти проблема розвитку особистості в контексті становлення національно- та етнокультурної самосвідомості набуває вкрай важливого значення.

Сучасний літературний освітній простір не мислимий без внутрішніх та міжпредметних інтеграційних процесів, що є запорукою цілісного бачення педагогом ролі мистецтва слова у формуванні успішної особистості школяра, здатної до творчого самовираження в умовах поліетнічного соціального середовища. Розуміння ж ваги національних цінностей у процесі розвитку та виховання учня як носія світогляду XXI століття закладено в чинному Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти [60].

Проте на сьогодні недостатньо створено педагогічних умов для якісної реалізації моделі шкільного курсу зарубіжної літератури, такої, що надає можливість українському школяреві реалізувати ексклюзивне право повномірно долучитись до «іншої світоглядної системи» (Ю. Руденко, [182, с. 57]), одночасно зберігаючи національну ідентичність. Ця ідея має стати основоположною в концепціях розвитку країни, у якій проживають представники понад 130 національностей, народностей та етнічних спільнот і яка прагне зберегти свою державотворчу ідентифікацію на засадах українськості (української ідентичності) й полікультурного плюралізму. У контексті сказаного виразною є думка сучасного американського дослідника з питань мультикультурної літературної освіти підлітків, професора університету штату Огайо Р. Бішоп, яка віддає перевагу визначенню *«паралельна культура»*, «адже в ньому, на відміну від «національної меншини», – усвідомлення того, що всі культури рівноцінні» [276, с. 1]. Така позиція не те що не суперечить світоглядним установкам українського народу, а, навпаки, є однією з визначальних ментальних рис та підкреслює його готовність до рівноправного міжкультурного та міжетнічного діалогу.

Базовими для нашого дослідження є наукові розвідки з *філософії, культурології, державознавства й українознавства*, у яких закладено основи гармонійного становлення та розвитку особистості з урахуванням етнокультурної різноманітності світу, усвідомлення власної національної ідентичності (М. Бахтін, О. Бердник, В. Біблер, Г. Гачев, Г. Гегель, Геродот, Й. Гердер, Л. Гумільов, М. Драгоманов, С. Єфремов, І. Кант, С. Кримський, В. Крисаченко, Г. Лозко, С. Лур'є, Ю. Лотман, М. Монтень, М. Обушний, Платон, Е. Роттердамський, Г. Сковорода, Е. Сміт, М. Степико, Й.-Г. Фіхте, Ф. Шеллінг, А. Шопенгауер та ін.)

Розв'язати проблему допомагають *літературознавчі* праці П. Білоуса, О. Вертія, В. Матвіїшина, Л. Мацевко-Бекерської, І. Франка, Б. Шалагінова (національний та інтерпретаційний аспекти) й *перекладознавчі* А. Азова, М. Гаспарова, Р. Зорівчак, Т. Кияка, М. Лановик, К. Мальцевої, А. Науменка, О. Огуя, О. Потебні, М. Рильського, М. Стріхи, І. Ющука, О. Чередниченка та ін. (про націєтворчу функцію художнього перекладу, репрезентацію в ньому національної культури автора / перекладача й читача).

Значний інтерес також становлять *психолого-педагогічні* дослідження щодо наукового досвіду навчання та виховання школярів, особливо в період підліткового віку, з етнопедagogіки, полікультурної освіти, в умовах національної школи (Х. Алчевська, І. Бех, А. Дістервег, Г. Дмитрієв, Е. Еріксон, Я. Коменський, В. Куєвда, О. Лук'яненко, Я. Мамонтів, О. Мусін-Пушкін, Ю. Руденко, С. Русова, Б. Ступарик, В. Сухомлинський, К. Юнг та ін.). Ураховано ідеї, що стосуються питань національної ідентичності, етнопсихологічного розвитку особистості, висловлені в працях І. Беха, В. Куєвди, Ж. Піаже, Ю. Шайгородського та ін., а також проблема формування етнокультурної компетентності в педагогічній науці, представлена в дослідженнях Н. Арзамасцевої, А. Афанасьєвої, О. Бабунової, О. Гуренко, Л. Коновалової, А. Корнієнко, Н. Лисенко, Л. Маєвської, Г. Палаткіної, Т. Поштарьової, Л. Супрунової, Т. Фогель та ін.

Положення щодо можливостей формування етнокультурної компетентності в школярів підліткового віку розроблялися вченими-

педагогами та науковцями-методистами А. Алфьоровою, Н. Кольчиковою, О. Купавською, З. Мавлютовою, Т. Поштарьовою, Є. Тарасовою та ін.

Однак вивчення наукової та навчально-методичної літератури дає підстави стверджувати, що проблема поки що не досліджена комплексно. Наразі формування етнокультурної компетентності як процесу пізнання окремих та цілісних явищ з урахуванням міжкультурних соціальних взаємовпливів і комунікацій набуває визначального характеру й трактується як необхідна складова навчальної діяльності в контексті розумінні «коду національної свідомості» різних народів й етносів (К. Юнг, [271, с. 79]).

Сучасна методика викладання зарубіжної літератури також відпрацьовує концептуальні засади переходу від «малого діалогу культур» (тобто від осмислення окремих творів у межах певних тем та проблем) до опанування «великого діалогу» часу й культур, де учень повинен усвідомити роль кожного конкретного явища літератури як у творчій спадщині окремого митця, так і в межах певного літературного напрямку, і в контексті національної і світової культури взагалі.

Саме цей «великий діалог» є найважчим як для вчителя, так і для його учнів. Щоб стати в «проміжок культур», учень має оволодіти навичками етнокультурологічного аналізу твору, а вчитель – сучасним педагогічним інструментарієм.

За більш як двадцятирічний термін існування шкільного курсу зарубіжної літератури виплекано нове молоде покоління, спроможне подолати стереотипні уявлення про культурну інакшість як явище меншовартісне. Проте сьогодні важливим є розуміння творчої спадщини окремого митця – представника інокультури – у проекції *етнопсихологічного коду* учня української школи, з одного боку. З другого ж, – коли говоримо про «діалог культур», важливо, щоб світовий літературний процес був репрезентований на рівні якісного полікультурного розвитку дитини-читача.

З огляду на вказані вище чинники вважаємо етнокультурну компетентність визначальною в осмисленні художнього світу автора на основі індивідуального читацького досвіду. З методичного погляду поняття

«етнокультурна компетентність» розцінюємо як необхідний компонент якісної шкільної літературної освіти.

Окремі аспекти окресленої проблеми вже перебували в колі наукових інтересів українських та зарубіжних учених-методистів: обґрунтовані етнокультурний і країнознавчий принципи (А. Лісовський, Л. Мірошніченко, С. Пультер, С. Сафарян, Ю. Султанов та ін.), акмеологічний, культурологічний, полікультурний, краєзнавчий, національно-культурний і етнокультурний контексти вивчення літератури в сучасній школі (І. Волинець, В. Гладишев, Г. Гогіберідзе, В. Доманський, С. Жила, Ж. Клименко, А. Мельник, Т. Недайнова, М. Черкезова та ін.), специфіка вивчення рідної та інокультурної літератури українськими школярами у взаємозв'язках та на засадах текстоцентризму, читацькоцентризму, дитиноцентризму, діалогічності, естетизму (Н. Волошина, А. Градовський, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Мартинець, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.), аналітичної та інтерпретаційної діяльності учнів-читачів (А. Вітченко, О. Ратушняк, А. Ситченко та ін.) формування компетентностей *полікультурної* (Р. Бішоп, А. Гопалакрішнан, Р. Дітріх, С. Колбі, А. Ліон, Д. Нортон та ін.), *міжкультурної* (К. Давидовські та М. Якубаніс, Я. Мікота, І. Хонеф-Бекер, І. Цвік та ін.), *етнокультурної* (Г. Гогіберідзе, Т. Дятленко, Ж. Клименко, О. Семенов, В. Уліщенко та ін.).

Більшість із галузей культурології, літературознавства, лінгвістики, історії, психології, педагогіки оперують поняттями «етнокультура» й «етнокультурна компетентність». Та попри важливу роль для становлення особисті учня-читача, названа компетентність ще не була об'єктом окремого науково-методичного дослідження, не розроблялася методична система формування етнокультурної компетентності школярів-підлітків на основі вивчення інокультурної оригінальної й перекладної літератури.

Розуміння суті всього вищезначеного пояснює вибір теми дослідження: **«Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури».**

Зв'язок дисертації з науковими програмами, планами, темами.

Роботу виконано в межах планової наукової теми кафедри методики викладання та світової літератури НПУ ім. М. П. Драгоманова «Зміст і методика вивчення зарубіжної літератури за державними стандартами в умовах 11-річної загальноосвітньої школи» (реєстраційний № 0100U000046). Тему дисертації затверджено вченою радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 26 листопада 2010 р.) та узгоджено радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 9 від 21 грудня 2010 р.).

Об'єкт дослідження – процес вивчення зарубіжної літератури в 5–7 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми, види й форми навчальної діяльності, спрямовані на формування етнокультурної компетентності школярів на уроках зарубіжної літератури в 5–7 класах та в позаурочній діяльності.

Гіпотеза дослідження: процес формування етнокультурної компетентності школярів на уроках зарубіжної літератури та в позаурочній діяльності буде ефективним за умов, якщо:

- етнокультурні знання, уміння та навички, ціннісні орієнтації усвідомлюватимуться учнями як необхідна складова їхнього літературного розвитку;
- процес формування етнокультурної компетентності матиме системний характер і відбуватиметься поетапно;
- під час формування етнокультурної компетентності використовуватимуться різні методи, прийоми та види навчальної діяльності, спрямовані на вивчення художнього твору з позицій «діалогу культур» автора, перекладача та читача;
- робота щодо формування етнокультурної компетентності учнів буде важливим компонентом під час використання елементів аналітичної та інтерпретаційної діяльності учнів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка ефективності методики формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Мета дослідження передбачала розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати філософські, культурологічні, літературознавчо-перекладознавчі, психолого-педагогічні джерела з проблеми.
2. Вивчити науково-методичні праці та досвід учителів щодо формування етнокультурної компетентності в літературній освіті школярів.
3. Розробити критерії щодо визначення рівня сформованості етнокультурної компетентності в процесі читання та опрацювання художнього тексту.
4. Встановити рівень сформованості етнокультурної компетентності в учнів 5–7 класів.
5. Обґрунтувати методичну систему формування етнокультурної компетентності в учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.
6. Перевірити ефективність розробленої методичної системи, визначити її роль у літературній освіті школярів.

Методи дослідження. *Теоретичні*: методи аналізу й синтезу, обробки та інтерпретації джерел спрямовано на вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних праць за проблемою дослідження, нормативної бази в галузі освіти; методи порівняння, аналогії, систематизації й узагальнення – використано з метою формування теоретичних засад; методи індукції й дедукції застосовано для обґрунтування окремих наукових положень дослідження; *емпіричні*: спостереження за навчальним процесом, анкетування вчителів і учнів, методи діагностування стали основою для визначення стану формування етнокультурної компетентності читачів-підлітків у сучасній школі; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) – для перевірки ефективності пропонуваної методичної системи; методи *математичної статистики* (описової статистики, статистичних висновків) застосовано для кількісного та якісного аналізу

емпіричних даних, обробки інформації, визначення достовірності експериментальних результатів дослідження.

Етапи дослідження:

I етап (2009–2010 рр.) – визначено мету, завдання, об’єкт і предмет дослідження. Проаналізовано філософські, літературознавчо-перекладознавчі, психологічні, педагогічні й науково-методичні праці з проблеми. Проведено констатувальний зріз з метою визначення стану готовності педагогів до формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів і якості цього процесу в читацькій діяльності підлітків.

II етап (2010–2013 рр.) – створено й упроваджено в навчальний процес експериментальну програму та методику роботи на уроках зарубіжної літератури в 5–7 класах, проведено формувальний експеримент, у ході якого перевірялась доцільність використання положень програми та розробленої методики.

III етап (2013–2016 рр.) – здійснено експериментальну перевірку створеної методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, узагальнено статистичні дані дослідження, проаналізовано його результати, сформульовано висновки, завершено роботу над дослідженням та оформлено його у вигляді дисертації.

База дослідження: Дослідження здійснювалось на базі загальноосвітніх навчальних закладів: м. Києва, Донецька, Костянтинівки, Бахмутського, Олександрівського р-нів Донецької обл., Малинського р-ну Житомирської обл., м. Олександрії Кіровоградської обл., м. Барвінкового Харківської обл., Старокостянтинівського р-ну Хмельницької обл. та на базі Донецького, Луганського, Миколаївського обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, інституту післядипломної педагогічної освіти Київського міського педагогічного університету ім. Б. Грінченка.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* методичну систему формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі

вивчення зарубіжної літератури; *уточнено* зміст поняття «етнокультурна компетентність», а також специфіку літературного розвитку учнів основної школи з урахуванням етнолінгвістичних, етнопсихологічних, лінгвокультурних особливостей, відображених у художньому тексті; *визначено* критерії сформованості етнокультурної компетентності; *подано докладну характеристику* процесу формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів під час вивчення зарубіжної літератури; *установлено* найважливіші умови ефективності процесу формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів засобами мистецтва слова; *дістала подальший розвиток* методика вивчення інонаціональної літератури в сучасній українській школі.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані на заняттях з методики викладання літератури для студентів-філологів, курсах підвищення кваліфікації вчителів зарубіжної літератури в інститутах післядипломної педагогічної освіти, в урочній та позаурочній діяльності вчителя-практика. Положення та висновки дисертації відкривають нові можливості для вдосконалення концепції та змісту шкільних програм і підручників, створення методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо читацької діяльності учнів-підлітків. Результатом може стати видання навчального посібника з методики формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Вірогідність і достовірність результатів дослідження забезпечується теоретичним обґрунтуванням вихідних положень та практичним використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті й завданням; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, що забезпечило, крім теоретичного обґрунтування проблеми, її втілення в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Особистий внесок здобувача полягає в розробці авторської методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у

процесі вивчення зарубіжної літератури, практична ефективність й освітня результативність якої підтверджена експериментальними даними. Усі результати, наведені в дисертації, отримані самостійно. У методичному посібнику, опублікованому в співавторстві [177], здобувачеві належить розробка окремих завдань до вивчення програмових тем у 7 класі.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки та результати було представлено й обговорено на таких наукових заходах: Міжнародному науково-методичному семінарі «Проблеми вивчення і викладання російської мови та літератури в полікультурному просторі XXI століття» (до 190-річчя від дня народження Ф. М. Достоевського) (Луцьк, 2011 р.), VII Міжнародній науковій конференції «Російська мова і література в школі та ВНЗ: проблеми вивчення та викладання» (Горлівка, 2012 р.), XXII Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» (Переяслав-Хмельницький, 2016 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах (на пошану пам'яті доктора філологічних наук, професора М. В. Теплінського та доктора філологічних наук, професора В. Г. Матвіїшина), III Султанівських читаннях (Івано-Франківськ, 2013 р.), III Всеукраїнських Волошинських читаннях «Ціннісні парадигми наукової спадщини Ніли Волошиної» (Черкаси, 2015 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в 15 працях, із них 4 статті в наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, що входить до наукометричних баз даних, 6 статей апробаційного характеру, 4 методичних посібника, з яких 1 – у співавторстві.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна праця складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 229 сторінок. У тексті вміщено 17 рисунків, 6 таблиць і 4 діаграми, що займають 10 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 42 сторінках. Список використаних джерел містить 286 найменувань, із них 13 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

1.1. Філософські, культурологічні та літературознавчо-перекладознавчі аспекти вивчення художніх творів у етнокультурному контексті

Питання якості читання та сприймання інонаціональних творів залишаються в полі зору світової наукової думки й у XXI столітті, адже основними пріоритетами сучасного освітнього простору є полікультурний розвиток особистості, що немислимий без «об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу» (Л. Перетяга [164, с. 6]). Як доводить наука, такі уявлення найефективніше формуються шляхом залучення особистості до кращих надбань літератури народів світу.

У сучасних умовах навчання та виховання зростає необхідність збереження самобутності національних здобутків, забезпечення життєдіяльності культурної спадщини для кожної особистості як представника свого народу. І не випадково в загальній частині Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти [60] перед педагогом ставиться завдання формування загальнокультурної компетентності як «здатності учня аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності». У галузі «Мови і літератури», зокрема, ідеться про необхідність «усвідомлення учнями особливостей культури народів, мови яких вивчаються, власної національної культури». У зв'язку з цим особливо зростає роль шкільного курсу зарубіжної літератури, що є джерелом знань та

уявлень про розмаїття етнокультур світу. Чотири лінії літературного компоненту – емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна й компаративна – потребують від учителя-предметника залучення учнів до загальнолюдських цінностей, виховання поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей. Це, у свою чергу, дає підстави акцентувати на необхідності формування в школярів етнокультурної компетентності.

Чітко обумовлена позиція світової громадськості щодо збереження самобутності й неповторності багатонаціонального фонду планети, у ній наголошено на ролі знань про етноси та культури як суттєвого чинника їхнього розвитку [115], адже проблема уявлень про етнокультурні традиції, необхідність оволодіння етнокультурною інформацією задля розуміння чужорідного світу має глибокі корені в історії європейської філософської думки, перші з яких з'являються ще в середині V століття до н. е. в розмислах давньогрецьких софістів про становлення культури власне щодо розвитку людства «від первинного «звіриного» способу життя до цивілізованого» [3, с. 692]. Значна увага античних мислителів була приділена тоді розвитку мови як умови загальнокультурного прогресу людства.

Учення стосовно виникнення та розвитку культури (Антифонт, Гіппій, Горгій, Лікофрон, Продік, Протагор та ін.) пов'язані з моральними нормами, релігією та мовою тогочасного суспільства [3], а філософ-ідеаліст Платон (IV ст. до н. е.) таку інформацію називав достовірними знаннями [167].

Інтерес до етнографічних знань виявляли такі вчені-філософи Давньої Греції та Давнього Риму, як: Гераклід Понтійський, Геродот, Евдокс Кнідський, Посідоній з Апамеї та у своїх працях описували різні країни, народи, що в них проживають, їх генезу, спосіб життя, релігію, звичаї [3].

Ренесансна філософська думка (Ж. Боден, М. Монтень, Е. Роттердамський та ін.) відзначала, що культура доповнила природу, а їх єдність є передумовою прагнень людини як Божого створіння до стрімкої

еволюції. Представник цього часу французький філософ М. Монтень (XVI ст.) свої погляди щодо людського життя вибудовує на природній основі, відкидаючи знання релігії та традицій культури, орієнтуючись на етичну свідомість індивіда [143].

Англійський мислитель XVII ст. Т. Гоббс вирізняє два види знання за походженням, зокрема, є «абсолютне знання факту» і є «знання наслідків», тобто наукового (й умовного) характеру [46, с. 108].

Для українського філософа XVIII ст. Г. Сковорода знання – це не самодостатня категорія без їх реалізації на благо суспільства [198, с. 160], не самоціль, а засіб утвердження гармонійної людини, її вдосконалення. Сам мислитель виступав супроти кількісного накопичення знань, що не матиме належного результату, підкреслював важливість уміти користуватися ними. Одночасно знання Г. Сковородою розцінені як «норма усвідомлення власного «Я», «як сила персоналізації» [80, с. 69]. Тут філософ говорить про вагу чуттєвих знань в освітньому процесі та оперує поняттям «просвітлене серце» [80, с. 78]. Самопізнання ж людини, як визначив Г. Сковорода в «Симфонії про народ», відбувається в трьох аспектах – *загальнолюдському* (визначення рис, які відрізняють людину від живих істот), *національному* (визначення своїх відмінностей як представника етносу) та *індивідуальному* [цит. за: 159, с. 26]. Безумовно, така позиція знаного українського філософа має вирішальне значення для нашого розуміння ролі етнокультурних процесів у духовному поступі особистості.

Достатньо ґрунтовними є праці щодо ролі культури та знань про неї в німецькій філософії XVIII – XIX ст. Й. Гердер вважав, що завдяки культурі людина виходить за межі світу природи [43], І. Кант визначав її позитивну роль у творчому розвитку особистості [80, с. 598], а Ф. Шеллінг називав її «другою природою» людини [266]. Їх співвітчизнику Г. Гегелю належить визначення феномену духовної культури людства, складники якої – наука, мораль, мистецтво, політика, право та релігія – у процесі самопізнання починаються з почуттєво-даних речей і закінчується абсолютними знаннями,

що розкривають закони, які керують процесами духовного розвитку особистості [41]. Уявлення Й.-Г. Фіхте про знання людини визначають цінності самої особистості [229]. А. Шопенгауер виокремлював зовнішні знання про світ, керовані розумом, та процес осягнення світу зсередини, що можливий лише з допомогою волі як рушійної сили [268, с. 74].

Цікавою для нашого наукового дослідження є позиція німецького філософа того часу В. Гумбольдта про те, що некультурна людина «у всій множинності об'єктів» бачить «однорідну, нероздільну масу», а та, що на противагу першій наділена знаннями, спроможна «розглянути цілий світ явищ в одній-єдиній точці» [54, с. 213].

Проблема культуро-етнічного розвитку нації та окремої особистості чіткіше увиразнюється в науковій думці наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, адже в цей час стрімко розвивається *етнологія* – галузь філософських знань, яка розглядає життя людини й суспільства з позицій приналежності їх до певного етносу та його культури. Це питання постає в полі зору наукових філософських досліджень учених М. Бахтіна, С. Гессена, Л. Гумільова, М. Драгоманова, Е. Сміта, Е. Фромма, М. Шелера та ін.

Український учений-філолог та громадський діяч кін. ХІХ – поч. ХХ ст. М. Драгоманов у своїх космополітичних поглядах на природу та розвиток національного визначав його як вторинне по відношенню до загальнолюдського. Науковець підкреслював: «Сама по собі думка про національність ще не може довести людей до волі й правди для всіх і навіть не може дати ради для впорядкування навіть державних справ», а слід шукати «чогоось іншого, такого, що б стало вище над усіма національностями та й мирило їх, коли вони підуть один проти другої» [66, с. 62]. Однак це зовсім не означає, що мислитель був далекий від ідеалів формування особистості й суспільства в контексті національно-культурної самовизначеності (ідентичності). Національне, на глибоке переконання М. Драгоманова, є тільки «грунтом», «формою» й «способом» політичного, соціального й культурного поступу «людини й громади» [66, с. 194].

Німецький філософ XX ст. Е. Фромм як продукт культури розглядав людську натуру з її почуттєвою сферою [234, с. 17], його співвітчизник М. Шелер підкреслював взаємопов'язаність та взаємодоповнюваність культури й почуття «безумовної єдності людини з усім живим» [263, с. 71]. Знання ж культури (освіти) мислителем розглядаються як такі, що формують особистість [263, с. 32]. Важливої ролі в контексті вказаного М. Шелером надається верховенству ціннісного світу в історичному розвитку етносу [263, с. 357].

Британський учений-соціолог Е. Сміт, називаючи основні процеси формування нації (самовизначення, творення історії, символів, традицій і цінностей етноспільноти тощо), підкреслював, що вони не спроможні забезпечити довголіття й сталість народу. Умовою невмирущості нації є «плекання певних культурних ресурсів»: міфів про походження, прив'язаність до батьківщини, збереження та любов до історичної території, жертвовність заради її процвітання [201, с. 74].

Російський учений XX ст. Л. Гумільов чітко розмежовував наповнення й зміст понять «етнос» і «культура». Одним із складників етносу, вважає вчений, є географічний та культурний ландшафти [55, с. 127]. Інший російський філософ і педагог С. Гессен наголошував на тісній взаємодії, взаємообумовленості культури та освіти (освіченості) й на тому, що якісне моральне становлення особистості є невіддільним від культуротворчих чинників [42, с. 27].

Окремої уваги заслуговують філософські дослідження, які стосуються проблеми пізнання інакшої культури. У своїх працях російський філософ XX ст. М. Бахтін визначав явища культури та мови невіддільними одне від одного [10, с. 123]. Для осмислення ролі сформованості етнокультурної компетентності в процесі вивчення інокультурного літературного твору важливими є низка позицій дослідника. *Перша* стосується чужорідності культури, факту непримиренного до неї ставлення. Подолання цієї ворожості – перший крок для її розуміння [10, с. 409]. *Друга* позиція

увиразнює питання заглиблення в інакшу культуру. На думку М. Бахтіна, для кращого розуміння чужої культури недостатньо лише погляду на цю культуру «її ж очима», що не несе «нічого нового», а характеризується «звичайним дублюванням» [10, с. 456]. Важливим тут є «творче розуміння» того, що пізнається, поза часом, простором і самою культурою. «Чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше та глибше», – підкреслював учений і далі розкриває суть самого «діалогу культур»: «Ми ставимо чужій культурі нові питання, які вона сама собі не ставила..., і чужа культура відповідає нам, відкриваючи ... нові свої сторони, нові смислові глибини» [10, с. 457]. Нарешті, останнє (*третє*) положення філософа впливає з попередніх: у ситуації пограниччя культур («діалогічній зустрічі» – М. Бахтін) кожна з них зберігає свою єдність та відкрити цілісність і разом взаємозбагачуються [10, с. 714].

Послідовник ідей М. Бахтіна, російський філософ-культуролог В. Біблер знання визначав складниками культури як цілісного явища. «Знання – лише грань єдиного органону культури й тільки так мають бути представленими в шкільному курсі», – писав дослідник [18, с. 16]. Услід учений-філософ І. Суханов ще за радянських часів відстоював ідею необхідності вивчення національної культури, без розуміння закономірностей якої неефективні будь-які соціальні зрушення, адже вона виконує для поступу соціуму дві значущі функції: «бути засобом стабілізації усталених у конкретному суспільстві стосунків і здійснювати відтворення цих стосунків у житті нових поколінь» [211, с. 10].

У контексті зазначеного російський філософ-культуролог і літературознавець ХХ ст. Г. Гачев наголошував на вихованні усвідомлення рівності всіх культур, «як інструментів світового оркестру», кожен з яких «незамінний у своїй ролі та якості» [40, с. 7]. Такий підхід потребує якомога глибшого проникнення у своєрідність побуту, звичаєвості, мовної картини світу іншого народу розширює спектри пізнання власної національної ідентичності через зіставлення культур [40, с. 8]. За умов усвідомлення цього

відкриваються можливості залучення «арсеналу архетипів і принципів, шкали цінностей», власне які, на думку Г. Гачева, і формують національну ментальність народу, його етнокультуру [39, с. 9]. Поняття **«національний образ світу»** (або **«модель світу»**) дослідником розглядається через призму «національної цілісності» як «особливої структури світу й мислення» [39, с. 18-19] та фіксується в таких його елементах: часопростір; чоловіче й жіноче начало; світ флори та фауни; національний варіант релігійного чуття. Також науковцем чітко виписана роль художньої літератури як виду мистецтва, що має зберегти майбутнім поколінням «нації», «мови», «матерів-батьківщин», «традиції та особливі долі», «історії», «шляхи» та «душі країн» і щоб сам читач цінував час, який він віддає процесу читання [147, с. 205].

У нашому дослідженні розвиватимемо ідеї Г. Гачева [40, с. 7-8], обґрунтовуючи позицію, що художньо-естетична вартість творів зарубіжної літератури, їх соціально-особистісна значущість для підлітка-читача полягає, *по-перше*, у тому, що тут кожне з інокультурних явищ – рівноцінне ріднокультурному власне своєю несхожістю на нього; *по-друге*, якомога глибше проникнення у своєрідність побуту, звичаєвості, мовної картини світу іншого народу не тільки розширює спектри пізнання власної національної ідентичності, а й формує почуття національної гідності; і, *по-третє*, вивчення творів інших народів сприяє вихованню поваги до чужих етнокультур.

Низка вітчизняних філософів кін. ХХ – поч. ХХІ ст. (О. Бердник, Г. Лозко, С. Клепко, В. Кремень, С. Кримський та ін.) розглядають змістове наповнення явищ етносу та нації через категорію знань про минуле свого народу й певні події, пам'ятні дати, фольклор, традиції, обряди та звичаї, духовні чинники.

Так, один із засновників Української Гельсінської групи, письменник і філософ О. Бердник перспективність, поступального розвитку людства пов'язував з «правічним національним коренем» [14, с. 137], а його духовний розвиток розглядав у тріаді «Нація – Людина – Людство» (див. Хартію

Української Духовної Республіки, 1989 р.) (цит. за [14, с. 146-153]). Учений-педагог В. Кремень, який філософськи осмислює проблеми освіти, розглядає знання та й культуру в цілому як результат творчої діяльності людини невід'ємно від процесу формування її національної свідомості [229, с. 6-8]; філософ С. Клепко вказує на роль освіти в становленні культурно-компетентної людини [85, с. 10]. У нашому дослідженні це є опорою для розуміння того, що в процесі викладання мистецтва слова задля створення умов успішного високоінтелектуального та висококультурного розвитку дитини ми не можемо обмежуватися суто літературознавчими знаннями.

Відомий український філософ сучасності С. Кримський наголошував на невіддільності культури й духовності. На його думку, у ХХІ столітті кожна нація виступає як своєрідна, неповторна іпостась людства, а становлення загальнолюдських цінностей не виходить за межі етнокультурного, розкриваючи загальні начала духовності самих націй [99].

Слід також зауважити, що впродовж останніх років у вітчизняній філософській думці (Т. Воропаєва, Г. Лозко, О. Мостяєв, М. Обушний, Л. Чупрій та ін.) особлива увага приділяється питанню *національної ідентичності* особистості, яка «охоплює цілу сукупність визначальних наскрізних ознак» (Т. Воропаєва, [34, с. 85]). У контексті зазначеного універсальною й місткою є дефініція **«українськість»** (українська ідентичність), зміст якої більшість дослідників пов'язує з системою ознак і властивостей, що вирізняють українську людину, українську спільноту й українську культуру з-поміж інших аналогічних об'єктів (феноменів) (Т. Воропаєва, О. Мостяєв, М. Обушний [223, с. 18]) і є «важливим системним чинником колективної ідентифікації українського народу» [34, с. 89] в етнічному, культурно-мистецькому, громадянсько-політичному та ін. виявах [35, с. 81] та має європейську цивілізаційну векторну спрямованість (А. Брацкі, Т. Воропаєва, М. Обушний, Е. Скиба, В. Чабанов та ін. [21, с. 118; 32, с. 120; 154, с. 120; 197, с. 125; 255, с. 223]). Чіткіших обрисів у сучасному філософському дискурсі набуває нова модель

національно-культурного розвитку суспільства («*модерна українськість*» – І. Гулик, І. Федорченко та ін.), що виявляється в почутті «гордості за країну, за її історію, за героїв» [53] та функціонує переважно у формі інтегрованої єдності української етнічності й громадянськості [228, с. 243]. Формування ж *загальнонаціональної ідентичності* українця має ґрунтуватися на засадах «ідеї патріотизму, любові до України як визначальної цінності», «національної самоповаги та поваги до представників інших націй» (П. Гай-Нижник, Л. Чупрій [37, с. 480]) та реалізуватися через національні цінності, інтереси й цілі [260, с. 16-17]. Феномен загальнонаціональної ідентичності розглядається також як основа та безпека державотворчих процесів (П. Гай-Нижник, В. Караваєв, Г. Ковальова, В. Крисаченко, М. Степико, Л. Чупрій та ін. [37; 82; 92; 219; 205; 260]).

Отже, у сучасній вітчизняній філософській думці чітко сформульована позиція щодо культуро-етнічних чинників становлення «Я-особистості» як «громадянина світу» з увиразненням *проукраїнським* національним світоглядом. У такої людини розвиваються риси активної толерантної особистості: повага до всіх етносів, їх культур, народних звичаїв, особливостей національного характеру в усвідомленні повноти української державності.

Суголосну думку зустрічаємо в працях відомого сучасного українського етнолога Г. Лозко [109-112]. Пізнати етнічну культуру різних народів – «значить бути культурною особистістю», – стверджує вчений. Проте «по-справжньому культурною» може бути лише та людина, яка при цьому оволоділа знаннями своєї рідної мови, історії та культури [109, с. 13]. Отже, спочатку учень має пізнавати своє, рідне, національне, а потім уже чуже, багатонаціональне [112, с. 435].

Саму етнокультуру науковець розцінює як таку, що має виразні ознаки *духовно-культурного феномену*, є водночас природним і творчим явищем, виступає одним з обов'язкових, системоутворювальних чинників, що містить усі традиційні види духовної та матеріальної культури, господарства,

календаря, обрядів і звичаїв, художньої та виробничої творчості [109, с. 76]. Важливою особливістю етнокультури є *етнічна самоідентифікація*, критеріями якої виступають: 1) територія, держава, 2) мова, антропологічний тип, 3) етнокультурні ознаки (одяг, національні риси побуту), 4) національна поведінка, зумовлена національним характером, що спирається на традиційну звичаєвість [109, с. 37].

Ця інформація ніби зчитується з фольклорних джерел та літературних творів через автохтонні слова, символи, зображення звичаїв чи обрядів, малюнків та орнаментів на предметах побутового вжитку тощо. Індивід, сприймаючи такі знаки культури, вільно користуючись ними, спроможний вийти на якісний рівень взаєморозуміння з оточенням, адже національні знання будь-якого народу розвиваються одночасно зі становленням цієї етнospільноти. Серед складників етнонаціонального виховання Г. Лозко виділяє рідну мову, історію, міфологію й фольклор, знання та уявлення про родовід своєї сім'ї, етнологенез нації, його антропологію й етнографію, національне мистецтво й символіку та ін. Отже, *етнокультурна компетентність особистості* трактується Г. Лозко як «здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову, «коди», «шифри» цієї етнокультури й вільно творити цією мовою» [110, с. 289].

У цілому, односторонній підхід до розуміння етнокультурної (етнонаціональної) інформації тільки як базису для розуміння основ рідного народу в подальшому ще потребує наукових обґрунтувань і дискурсивного осмислення, адже, з одного боку, потреба в чіткій етноідентифікації підлітка є однією з наріжних проблем української педагогіки та психології нового часу, з другого, – пізнання світу й себе в цьому світі учнем середнього шкільного віку буде недовершеним, якщо процес збереження власного етнонаціонального розвивати в напрямку поступової самоізоляції нації від світового культурного процесу.

Отже, на сьогодні обумовлена царина дефініції «етнокультурна компетентність» – філософської категорії, пов'язаної з глобалізаційними процесами людства як парадигми сучасного культурного розвитку. У витоках цього теоретичне обґрунтування ключових понять: «етнос», «нація», «моделі поведінки етносу», «етнічна картина світу», «етнічна свідомість», «етнічна психологія» «національна (етнічна) ідентичність», що їх досліджували Ф. Барт, Л. Гумільов, Д. Донцов, В. Євтух, С. Єфремов, В. Куєвда, Г. Лозко, С. Лур'є, М. Обушний, М. Пірен, Б. Савчук, Е. Сміт, М. Степико, Л. Шкляр та ін. [55; 65; 68; 70; 71; 101; 102; 110-112, 114; 154; 166; 188; 201; 205; 267; 271].

Особливу увагу приділяємо літературознавчій думці, яка увиразнює найбільш істотні аспекти дослідження.

Так, слідуючи за науковою позицією видатного українського вченого І. Франка, викладеною в трактаті «Із секретів поетичної творчості», підкреслимо важливість естетичного впливу художнього слова на розвиток особистості читача. Учений-філолог і мислитель визначає такі вияви творчої особистості письменника, що зрештою складають основу («об'яви душевного життя» – І. Ф.), як: *пам'ять* (здатність відтворення давніх вражень, імпульсів), *свідомість* (можливість відчуття вражень, імпульсів, «як щось окреме» від внутрішнього «я»), *чуття* (готовність до реагування на зовнішні та внутрішні імпульси), *фантазію* (здатність до комбінування й перетворення образів, збережених у пам'яті), *волю* (реалізація фізичних чи духовних сил у творчості) [232, с. 77-78]. Ці вияви, на думку сучасного вітчизняного літературознавця Г. Клочека, можемо також розглядати й у контексті рецептивного мислення читача як носія певних національно-культурних цінностей, у свідомості якого відтворення тексту певною мірою позначене «індивідуальним досвідом, специфікою внутрішнього світу» [91, с. 15].

Не менш цінними видаються висновки сучасного українського вченого-літературознавця П. Білоуса, який виділяє такі загальні рівні інтерпретації літературного твору, як репродуктивний, декодувальний, рефлекторно-асоціативний [18, с. 301-308]. Так, у контексті формування етнокультурної

компетентності учнів-підлітків *репродуктивний (відтворювальний) рівень інтерпретації* інокультурного твору передбачатиме елементи переказування («індивідуального відтворення») та описової реконструкції етнокультурних компонентів (більшою мірою експліцитних – тих, які «на поверхні»), що так чи інакше опиняються в полі зору дитини під час прочитання зображених автором подій, світу природи, змалювання інтер'єру, ритуалів і обрядових дійств, портрета (зовнішнього та внутрішнього), учинків персонажів тощо. При цьому «деякі елементи можуть випадати, бути спрощені, акцентовані, переставлятися з певною мірою, оцінені» [18, с. 302]. *Декодувальний рівень інтерпретації* дозволить розпізнавати й тлумачити образи з одночасним виявленням окремих імпліцитних етнокультурних компонентів під керівництвом учителя з опорою на фонові відомості етнокультурного змісту, що допомагають повніше зрозуміти національно-культурну природу зображуваних явищ. Процес декодування образів у підлітка-читача значною мірою спиратиметься на систему ріднонаціональних культурних цінностей та світоглядного мислення. Це, у свою чергу, сприятиме якісній реалізації *рефлекторно-асоціативного рівня інтерпретації*, який полягатиме, на нашу думку, в усвідомленні учнем-підлітком власної національної ідентичності в порівнянні з літературним героєм як носієм іншої національної культури, моделюванні ситуації «асоціативної етноідентифікації» з персонажем за умов емпатійного ставлення до нього.

Значною мірою поглибленню інтерпретаційної читацької культури учнів-підлітків під час вивчення інокультурної художньої літератури сприятиме реалізація принципу інтегрованості літературної освіти, який знайшов свою аргументацію в працях вітчизняних та закордонних учених-літературознавців та науковців-методистів А. Алфьорової, Г. Бітківської, І. Волинець, Н. Волошиної, В. Матвійшина та ін. Специфіка ж реалізації шкільної літературної освіти саме в класах з українською мовою навчання вирізняється наявністю двох повноцінних курсів української та зарубіжної літератур. Зокрема, відомий український учений-літературознавець В. Матвійшин

підкреслював: «Тільки за умови інтеграції цих двох предметів можна говорити про певну концепцію зарубіжної літератури в системі національної школи» [124, с. 76]. Науковець переконаний, що такий підхід дає можливість людині об'єктивно пізнавати «свою національну ідентичність та визначити своє місце й роль у розвитку та збагаченні світової духовної скарбниці» [124, с. 76-77].

Саме тому в школі, на переконання відомого вченого-літературознавця Б. Шалагінова, дитина має одержати «уявлення про усталені національні та загальнолюдські цінності» [263, с. 3]. Більш того, підліток-читач має бути психологічно готовим до сприйняття творів художньої літератури, які пропонує йому програма для обов'язкового та додаткового читання. Зрештою, ми підтримуємо позицію науковця в тому, що на прикладі художніх творів суспільної тематики в учнів мають формуватися громадські почуття патріотизму, національного достоїнства, власної культурно-етнічної ідентичності, повага (толерантність) до людини-представника іншої національної культури [263, с. 8].

Сучасний український учений-літературознавець О. Вертій зазначає, що «джерелом будь-якої національної літератури є *національний уклад життя, національна психологія, духовний світ даного народу* [25, с. 124]. Науковець пропонує в методиці викладання літератури оперувати низкою понять, таких як «національний характер», «національний тип героя», «тип національного героя», «національний тип взаємозв'язків героя зі світом», «національний колорит», «національна картина світу», «національні естетичні цінності» та ін. [26].

Звичайно, завдання вчителя-словесника полягає якраз не в тому, що він має до автоматизму відпрацювати з підлітками осмислення специфічних понять. На думку вітчизняного літературознавця Л. Мацевко-Бекерської, новочасний педагог повинен мати методичну підготовку, яка поєднує «глибинне теоретичне знання про літературу як систему, розуміння літератури як цілісного явища культури, мистецтва, психології, історії

тощо» [125, с. 80]. Науковець у самому процесі вивчення «значного пласту культури» бачить об'єднання життєвих досвідів учителя та учнів, що само по собі створює «нову конфігурацію рецепції та інтерпретації літератури» [126, с. 98].

Оскільки процес формування етнокультурної компетентності учнів-підлітків ми розглядаємо на матеріалі вивчення творів зарубіжної літератури, вважаємо за потрібне окреслити питання у світлі перекладознавчої наукової думки.

Ще видатний український учений-мовознавець XIX ст. О. Потебня зазначав, що елементи перекладацької діяльності в школі за умов доброго володіння рідною мовою «виявляються могутнім засобом зміцнення учнів у душі» рідного слова й «самостійної творчості» цією мовою [168]. Знаний вітчизняний теоретик і практик художнього перекладу XX століття М. Рильський обґрунтовував величезне пізнавальне значення перекладної літератури, яка «навчає нас поважати й любити культуру інших народів» [180, с. 267] і «здійснює свою функцію» тоді, коли є «фактом рідної літератури» (розрідження – *М. Р.*) [180, с. 272].

Сучасний російський дослідник А. Азов, розглядаючи історію розвитку світової та вітчизняної (радянської, російської) перекладознавчої думки, аналізуючи погляди відомих теоретиків і практиків перекладу (Л. Венуті, Й. В. Гете, І. Кашкін, Є. Ланн, А. Федоров, Г. Шенгелі та ін.), слідуючи за позицією свого співвітчизника М. Гаспарова, указує на постійну (одвічну) полеміку в підходах до стратегії художнього перекладу: одні митці-інтерпретатори орієнтуються на оригінал автора (з його мовою й культурою, стилістичними особливостями), інші – на читача (з його мовою, культурою та смаками). Тобто художній переклад (його варіанти) як твір-ретранслятор однієї національно-культурної традиції для читача іншої, балансує між «двома мовами», «двома культурами», «двома літературними традиціями» [1, с. 12-13], виявляючи в підсумку ступінь наближеності / віддаленості щодо

автохтонного тексту й першокультури у варіаціях від точного до вільного перекладу.

М. Гаспаров у статті «Брюсов і буквализм» (1971) ставить запитання: «А чи потрібно ... «пересаджувати» читача зі звичного світу своєї культури в незвичний світ чужої...», таким чином визначаючись, який же переклад «більше потрібний», – той, що наближає читача до оригіналу (буквальний, точний), чи, навпаки, оригінал до читача (вільний)? І дає однозначну відповідь, що потрібна «не «золота середина» між ними, а саме обидва типи перекладу **одночасно й на однакових правах**» (виділення наше – *І. Ц.*) [38, с. 108]. Отже, для нашої дисертаційної праці, надзвичайно важливе бачення російських учених А. Азова і М. Гаспарова з огляду на те, що зорієнтовують на застосування елементів порівняльного (зіставного) вивчення на уроках зарубіжної літератури в школі різних художніх перекладів (чи варіантів художнього перекладу), які, з одного боку, більш виразно представляють національну культуру автора (письменника), з другого, – читача (перекладача), а не стирають грані міжнаціонального діалогу культур на основі опрацювання національно «нейтрального» перекладного тексту. Схематично це можна побачити на рис. 1.1.

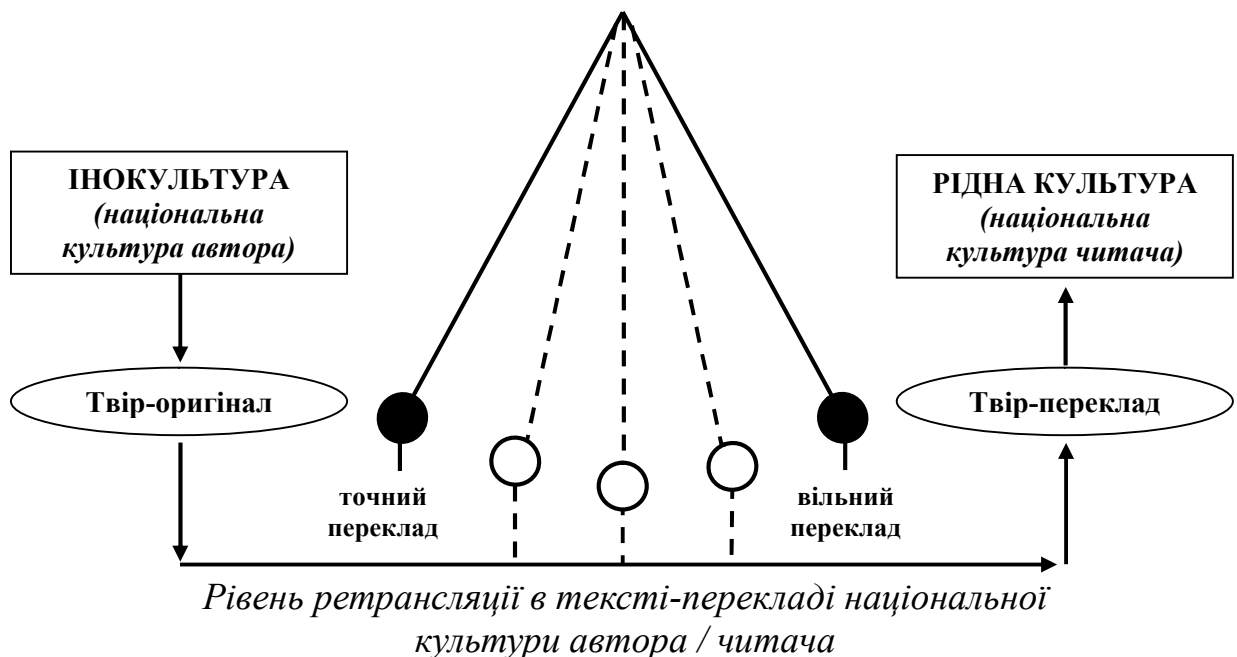


Рис. 1.1. Художній переклад як репрезентант національної культури автора й читача (за А. Азовим та М. Гаспаровим)

Не менш важливою для нас є наукова позиція сучасного вітчизняного вченого-перекладознавця М. Лановик, яка в докторській дисертації «Проблеми художнього перекладу як предмет літературознавчої рефлексії» (Тернопіль, 2006) визначає, що «художній переклад стає діалогом світоглядів, систем світу, трансформацією думки з **одного національного поля в інше** (виділення наше – *І. Ц.*) [106, с. 118]. На переконання науковця, сучасна теорія перекладу «обґрунтовує тезу про поєднання в перекладі окремих національних рис першотвору з рисами, притаманними національній культурі перекладача» [106, с. 118], а сам художній переклад стає основою діалогу між національними літературами, виявляючи багатство й неповторність кожної з них [106, с. 119-120].

Суголосну позицію займає відомий український учений-мовознавець І. Юшук. Ще в статті «Поліваріантність художнього перекладу» (1992) він підкреслив, що будь-який варіант перекладу, який засобами іншої мови повністю відтворює думки, образи й настрої оригіналу й приблизно так само впливає на читача-інофона, буде «однаково точним, рівноцінним, правильним» [273, с. 88].

Провідний український учений-перекладознавець сучасності Р. Зорівчак однією зі специфічних рис художнього перекладу називає, перш за все, його націєтворчу функцію. На думку дослідниці, він (художній переклад) позитивно впливає на розвиток як окремої національної, так і світової літератури в цілому, даючи їм «нову якість, що виникає завдяки свідомому обміну культурними цінностями між народами» [75]. Окрім Р. Зорівчак, на націєтворчій ролі художнього перекладу для становлення української літератури, зокрема, та культури в цілому також наголошували відомі вчені М. Стріха [207], О. Чередниченко [257] та ін. Так, О. Чередниченко справедливо зазначив, що в сучасному світі, коли «існує небезпека розчинення національних спільнот у глобальному суспільстві цілковитої втрати ними культурної ідентичності <...> **переклад виступає як охоронець**

власної мови та культури й працює на їх розвиток» (виділення наше – *I. Ц.*) [257, с. 170].

Сучасні українські вчені-перекладознавці Т. Кияк, А. Науменко й О. Огуй, окреслюючи питання національного забарвлення мов оригіналу й перекладу та проблему відповідностей і розбіжностей між ними, виділяють цінні для нашого дослідження тези: 1) переклад повинен насамперед повністю передавати смисл оригіналу; 2) переклад має справляти на свого читача (слухача) такий самий вплив, як й оригінал на власного читача; 3) переклад повинен звучати ніби оригінал, і не містити в собі відчуття забарвленості перекладу [84, с. 42].

Сучасний український учений-філософ К. Мальцева в дисертації «Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу» (Київ, 2002) підкреслює, що інша національна культура з «властивим для неї набором кодів, які є «чужими» для культури реципієнта», потребує їх (кодів) перетворення «у свої-природні» [119, с. 109], а тому розуміння «чужого» тексту потребує виходу за його межі й передбачає використання доступного читачеві-інофону «фонду фонових знань іншої культури» [119, с. 110]. Нам імпонує позиція науковця, яка визначає поняття «переклад» як «готовність (тимчасово) увійти в іншу культуру, не озвучене освідчення у відкритості, що передбачає повагу до <...> іншої культурної традиції (сприйняття її як рівної своїй, але видозміненій)» [119, с. 110]. Повага до «чужого», на думку К. Мальцевої, є маркером високого рівня культурної свідомості особистості, яка долучається до інокультури.

Отже, огляд філософських, культурологічних і літературознавчо-перекладознавчих праць в аспекті досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що твори зарубіжної (інокультурної) літератури перед учнем-читачем розкривають етнокультурне розмаїття світу, сприяють глибшому пізнанню своєї національної ідентичності, усвідомленню цінностей ріднонаціонального в порівнянні з інонаціональним. ***Формування етнокультурної компетентності школярів у процесі вивчення зразків***

світової класики має бути спрямоване й на краще усвідомлення підростаючим поколінням своєї українськості.

1.2. Психолого-педагогічні основи формування етнокультурної компетентності підлітків

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виявити значущі проблеми формування етнокультурної компетентності, що знайшли своє відображення в етнопедагогічному та етнопсихологічному напрямках наукових пошуків, які ґрунтуються на розумінні визначальної ролі навчання, розвитку та виховання підростаючого покоління на засадах етнічних та етнокультурних емпіричних знаннях. Цією проблемою в різні періоди розвитку української та світової науки займалися такі вчені-педагоги, як Х. Алчевська, О. Бабунова, А. Дістервег, Г. Дмитрієв, Я. Коменський, О. Лук'яненко, Ю. Руденко, С. Русова, Л. Супрунова, В. Сухомлинський та ін., учені-психологи І. Бех, Е. Еріксон, Г. Костюк, В. Куєвда, Ж. Піаже та ін.

Так, у язичницькі дохристиянські часи основоположними були знання, вибудовані згідно «принципу Родовідповідності» (інформації про свій рід і родовід). Для навчально-виховної системи ведичної Русі вирішального значення набував процес «етнічного самоусвідомлення: засвоєння рідної мови, родинних звичаїв, традицій, національної міфології, фольклору, мистецтва, народних поглядів, переконань та ідеалів», – зазначає сучасний український учений-історик і педагог О. Лук'яненко [113, с. 20]. Із фактом християнізації Русі освітній вектор суттєво змінюється, і хоча верхівкою суспільства пригальмовується здобута віками світобудова етнічних цінностей та ідеалів, серед звичайного люду вона продовжує існувати, змінюючи лише форми вияву. А тому етнокультурні традиції освіти в Київській Русі базуються на синтезі локальної самобутньої культури та християнських

учень, творчого переосмислення візантійських звичаїв та знань. Ще з XI століття на теренах давньоруської держави існували школи «книжного вчення», у яких велась підготовка до діяльності у сфері культурного життя. М. Грушевський, характеризуючи історичний період суспільного розвитку на землях Галицько-Волинської держави після монголо-татарської навали, підтвердив, що освіта й пізніше базувалася на культурно-національних традиціях Київської Русі [52, с. 502].

Етнокультурний занепад припадає на часи панування на українських землях Речі Посполитої. Лише наприкінці XVI століття маємо певний поступ: у відкритій Замойській академії (Польща) студенти поділялися на групи з урахуванням національної приналежності та етнокультурної ідентичності [196, с. 54], пізніше в українських містах з'являються братські школи з метою захисту та збереження національної культури, під час навчання в яких значна увага приділялася національному вихованню молоді.

У першій половині XVII століття церковний та громадський діяч Петро Могила відкриває Лаврську школу на зразок західноєвропейських навчальних закладів, яка пізніше стає Могилянською колегією, а потім – й академією. Києву повертається слава центру української культури та місця «знання, науки й письменства» [71, с. 91]. Цілком очевидно, що такі навчальні заклади стають колискою когорти видатних українських діячів XVII століття (Лазар Баранович, Іван Виговський, Іоанікій Галятовський, Іван Золотаренко, Павло Тетеря, Юрій Хмельницький та ін.). У контексті нашого наукового дослідження цінним є той факт, що русько-православна традиція братських шкіл та київської колегії максимально забезпечувала якісні умови розвитку національно свідомої, культурно-освіченої особистості середньовічної людини навіть у часи відсутності державності [196, с. 88], у козацьких січових школах (XVI-XVII ст.) значна увага приділялася рідним звичаям та обрядам, ідеям національної свободи, гідності людини, бажанню бути господарем на своїй землі. І як результат уже з першої половини XVI ст.

рівень загальнокультурного розвитку українців значно зріс, порівняно з попередніми століттями.

Співзвучною до пошуків середньовічних українських діячів у сфері освіти виявилась наукова позиція чеського вченого-педагога XVII ст. Яна Амоса Коменського, який процес становлення особистості пов'язував з її всебічним розвитком: «Бути розумним створінням – значить... знати й мати можливість назвати й зрозуміти все, що знаходиться у світі», [94, с. 268] – наголошував педагог. Самі ж знання починаються з «почуттєвого сприйняття» та за допомогою уяви запам'ятовуються [94, с. 345] і зміцнюються через відчуття, власні спостереження та докази [94, с. 384], є джерелами людської поведінки [95, с. 181]. Перш, ніж вимагати від індивіда культури дій та вчинків, необхідно їх закласти – переконливо доводить учений і визначає знання про навколишній світ та самопізнання людини в цьому світі як пріоритетні [95, с. 182]. Отже, розуміючи знання як основу для успішної діяльності людини, зокрема, знання ремесел та мистецтва мовлення, уявлень про пори року, рослинний і тваринний світ тощо [94, с. 268]), Я. Коменський одночасно наголошував на важливості загально- та етнокультурного розвитку дітей підліткового віку в так званій «Школі рідної мови», що має бути в кожній общині [94, с. 440]). Одне із завдань цього періоду навчання та виховання дитини полягає в потребі сформувати в підростаючого покоління уявлення та знання про європейські держави, міста, гори, ріки своєї батьківщини, усього «що є в ній визначного» [94, с. 450].

З XIX століття питання необхідності національно-культурного розвитку особистості учня увиразнюється завдяки науковим положенням німецького педагога А. Дістервега, який узагалі не розглядав освітню діяльність поза принципами природо- й культуровідповідності. Кожна людина, за твердженням ученого, при народженні належить до свого середовища, свого народу, поміж якого їй жити та формуватися на певному щаблі культурного розвитку цього середовища. Учитель має рахуватися з умовами та вимогами цього середовища та часу, зважати на існуючі в цьому суспільстві звичаї й

традиції, те, що ним прийнято й визнано. А. Дістервег вважає основним завданням педагогічної науки виховання людини, акцентуючи при цьому, що вчитель має перш за все справу водночас із:

- окремим індивідом, особистістю, наділеною людськими задатками;
- особистістю, що представляє певну націю, наділеною національними особливостями;
- представником усього людства.

Ураховуючи й те, що кожна нація має свої особливості, обумовлені природою та історією, свій національний дух, науковцем виділено низку завдань щодо організації освітнього процесу:

- формування особистості відповідно до природних особливостей (знання й пізнання педагогом людської природи й властивих законів її розвитку, розуміння якостей особистості учня, знання психології, здатність спостерігати й застосовувати засоби, що послугують для розвитку загальнолюдських та особистісних задатків вихованця);
- формування особистості, ураховуючи своєрідність нації, яку представляє учень (знання національного характеру етносу та наявність у самого педагога цього характеру);
- виховання особистості відповідно до загальнолюдських цінностей (їх прийняття самим учителем та постійні зусилля щодо їх утвердження) [62].

Основним питанням педагогіки II пол. XIX – поч. XX століття стало виховання морального характеру особистості, спроможної до свідомого вибору служіння добру, можливий тільки за умов, коли вихованець розвивається розумово. Київська педагогічна традиція того часу вбачала в дитині носія духовного осередку особистості, основ людської моральності, наголошуючи, що вона володіє особливими формами моральної діяльності.

Проте виразнішу позицію щодо етнокультурно спрямованого змісту освіти в тогочасних установах займав відомий російський громадський діяч, дослідник і педагог О. Мусін-Пушкін. Школа, що виховує молоде покоління

держави, на його думку, повинна стати національною й прищеплювати почуття патріотизму та любові до свого народу, формувати національні ідеали та відчуття гордості за духовну та матеріальну культуру своєї держави. Одночасно навчання в такому закладі має унеможливити прояви нетерпимості й ненависті з боку учнів до однолітків-представників інших національностей та етносів [144, с. 377-379].

Особливу цінність для нас мають праці й професійна та громадська діяльність визначного українського педагога кін. XIX – поч. XX ст. Х. Алчевської. На її глибоке переконання, моральне зростання особистості, її інтелектуальне вивищення невіддільне від процесу формування національної самоідентифікації людини, її етнічної приналежності.

У той же час інший вітчизняний діяч-педагог С. Русова наголошувала, що етнонаціональна ідентифікація індивіда якраз має стати основою для пізнання світу культури різних народів: «Тільки та людина може симпатично ставитися до долі чужого народу, яка цілим серцем своїм кохає свій рідний край, яка свідомо працює для свого власного народу» [183, с. 72]. Проте будь-яка діяльність і здатність до морального вибору й духовного становлення у вітчизняній педагогічній науці XX ст. радянського періоду розглядалася поза націєтворчою специфікою, на якій наголошували Х. Алчевська, А. Дістервег і С. Русова.

У радянські часи вагомі аргументи педагогів-попередників щодо ролі етнокультурного розвитку дитини свідомо нівелювалися, були позначені відходом від національних традицій, регламентацією та стандартизацією, що призвело до загального знедуховлення української нації. Навіть у педагогічних пошуках оптимальних шляхів загальнокультурного становлення особистості підлітка особлива увага знаних педагогів XX століття була прикута до проблеми естетичного розвитку дитини, яка «надає певної спрямованості пізнавальній і творчій діяльності учня, розвитку й задоволенню його духовних запитів у процесі багатогранної діяльності» (В. Сухомлинський [215, с. 373-374]).

Естетичне виховання підростаючого покоління розцінювалося знаним українським педагогом I пол. XX століття Я. Мамонтовим основною умовою його гармонійного розвитку [120, с. 29]. Учений описував процес естетичного споглядання дитини (у нашому випадку читача) на мистецькі явища, у які вона вкладає «свої суб'єктивні переживання» та «свою індивідуальність», «обгортає своїм чуттям» [120, с. 34]. Кінцевою метою такого процесу, на переконання Я. Мамонтова, є формування «естетичного світовідчуження» школяра як особистості, перед яким художній простір постає в образах як об'єкт, що має мету в собі самому та об'єкт «що інтимно споглядається або вільно утворюється нашою людською фантазією» [120, с. 50]. Висвітлена позиція вченого-педагога є ключовою для нашого наукового дослідження й дозволяє вкотре наголосити на потребі розвитку емоційно-чуттєвої сфери підлітка-читача в контексті формування естетики його національно-культурної ідентичності й поваги до інакших етнокультурних світів.

Процес естетичного виховання, на думку відомого українського вченого й педагога XX ст. В. Сухомлинського, нерозривно пов'язаний з формуванням ідейного обличчя особистості, естетичного й морального ідеалу дитини, мав на меті становлення людської культури школяра, яка найтонше виявляється в культурі почуттів. Це, на нашу думку, є важливою складовою етнокультурного розвитку особистості – представника етносу. Якщо така особистість готова до внутрішнього діалогу своєї почуттєвої сфери, то це є добрим підґрунтям до зовнішнього діалогу – «діалогу культур».

Визначальним для духовного становлення школярів, на переконання В. Сухомлинського, є той період розвитку, коли вони починають «по-справжньому усвідомлювати ... своє місце в суспільному житті, свою роль у житті інших людей» [213, с. 282-283]. А тому процес формування етнокультурної компетентності має забезпечити оптимальний рівень їхнього загальнокультурного розвитку вже в підлітковому віці. Учень на цьому етапі становлення прагне до розумової діяльності, що виражається й у зміні

читацьких уподобань: інтерес до казок та фантастичних сюжетів поступається творам, які несуть пізнавальну інформацію, «розкривають силу думки й творчої діяльності людини» [213, с. 316], відображають почуття духовної спільності між людьми, вірність та відданість і проєкції цього на навколишню дійсність. А тому об'єктами читацької уваги дитини, що навчається в 5–7 класах, поступово стають герої-мандрівники, на яких чатують небезпеки і в яких з'являється можливість проявити силу й вольовий характер, здійснити наукові відкриття, стати на героїчну боротьбу за свободу й незалежність рідного краю [213, с. 318]. На думку В. Сухомлинського, труднощі з вихованням підлітка полягали в тому, що його недостатньо вчили бачити, розуміти та відчувати себе «як часточку» людської спільноти – етносу [214, с. 287], адже важливо, щоб бачення світу, особисте ставлення підлітка до оточення, явищ навколишньої дійсності відповідало його внутрішнім силам, здібностям і можливостям [214, с. 301].

Отже, В. Сухомлинський наголошував: перш ніж перед очима світу постане особистість, яка «дорожить найвищими цінностями – святинями народу», така людина має навчитися поважати в собі носія цих цінностей – громадянина [214, с. 302]. І тому, формуючи в підлітків етнокультурну компетентність, треба спочатку створити педагогічні умови для прийняття учнем інакшого культурного простору (викликати до нього інтерес).

Певним чином, на окремі висновки щодо нашого бачення проблеми формування етнокультурної компетентності підлітків вплинули також погляди відомого громадського та церковного діяча, ученого-філолога й педагога ХХ століття І. Огієнка (митрополита Іларіона). У відомій праці «Навчаймо дітей своїх української мови» (Вінніпег, 1961) він зазначав: «Мова, релігія, обряди, епос, народні пісні, мудрість попередніх віків, передання, казки, повір'я, пережитки довгих століть, – усе це склало людину, у нас – українця» [145, с. 8]. Позиція І. Огієнка є схожою з думкою його сучасника В. Сухомлинського, поданою вище: кожна особистість має

самоідентифікуватися в національному плані, «коли хоче бути людиною повновартісною» [145, с. 8].

У подальшому ідеї І. Огієнка та В. Сухомлинського щодо залучення підростаючого покоління до культурних надбань нації так чи інакше знаходять відгуки в працях, присвячених окремим аспектам новочасного розвитку етнопедагогіки. Зокрема, сучасний український педагог Ю. Руденко [182] виділяє такі складники цієї галузі знань: *народне дитинознавство* (вивчення через призму етносвітогляду духовного світу дитини в різні періоди її зростання), *батьківську педагогіку* (батьки дитини розцінюються як природні вихователі дитини, від яких остання засвоює основні моральні принципи, культурні надбання рідного народу), *народну дидактику* (розвиток мислення й мовлення, пам'яті й волі, особиста праця дитини), *народну педагогічну деонтологію* (становлення особистості згідно з етико-етнічними приписами). Національні чинники, зі свого боку, активізували проблему етнокультурного навчання та виховання підлітка в педагогічній науці на зламі ХХ-ХХІ століть, намітивши вектори вдосконалення змісту мультикультурної освіти.

Історія педагогічної науки впродовж останніх десятиліть чітко визначилась щодо нових пріоритетів освітнього простору. Так була відкинута модель надетнічного навчання (як результат асиміляторської ідеї). Світова громадськість підтримала концепцію полікультурної освіти, запропоновану й у подальшому послідовно розвинену знаним американським ученим Дж. Бенксом, що реалізується в п'яти сферах діяльності суб'єктів навчання з урахуванням принципу різноманітності: 1) *інтеграції змісту* (наповнення змісту навчальних предметів відомостями про різні національні та етнічні культури); 2) *процесу конструювання знань* (засвоєння інформації про вплив етнокультур на розвиток суспільства в окремих галузях та в цілому); 3) *подолання упереджень* (діяльність педагогів, спрямована на викорінення нетерпимості, ксенофобії до представників інших національностей); 4) *справедлива педагогіка* (підтримка навчального успіху школярів в умовах

поліетнічного середовища на основі стратегії співробітництва); 5) *розвиток соціальної структури й традицій школи* (зміна шкільного середовища під впливом розширення прав та забезпечення однакових можливостей для учнів, незалежно від достатку родин, їхнього соціального статусу й національної приналежності) [274; 275]. На пострадянському просторі в цьому сенсі знаковими стали праці іншого американського вченого-педагога Г. Дмитрієва, який розглядав процес полікультурної освіти через призму демократичних, культурних, расових, етнічних родоплемінних, мовних та релігійних відношень [63].

В українській науковій вітчизняній думці наприкінці 80-х – поч. 90-х рр. ХХ століття позначились тенденції національно-культурного підходу в освіті. Так, учені-педагоги Е. Соф'янець і В. Палкін у статті «Міжнаціональні відносини і школа» (1991) писали: «Вивчення історичного минулого й етнографії населення, ознайомлення з творчістю письменників різних національностей, з життям і діяльністю видатних особистостей повинно виховувати почуття національної гордості й шанобливе ставлення до досягнень інших народів» [203, с. 5]. Зазначимо, що хоч на той час у педагогічній науці визнавалася проблема наповнення освітнього процесу етнокультурним вмістом, однак далі декларативного характеру її вирішення не поширювалось. Суголосна позиція дещо пізніше й більш ґрунтовно відображена в науковій спадщині українського вченого-педагога Б. Ступарика. Він у монографічній праці «Національна школа: витоки, становлення» (Івано-Франківськ, 1992) визначав зміст навчально-виховного процесу як такий, що «має утверджувати єдність світової і національної культури» та формувати особистість, здатну зберігати й розвивати «мову, культурно-етнічні особливості й духовні цінності» власного народу, «жити й працювати з людьми інших національностей» [208, с. 165-166], опираючись на загальнолюдські цінності Б. Ступарик розцінював національну школу як суспільну інституцію, зорієнтовану на укріплення в молодого покоління універсальних цінностей і становлення духу партнерства

в спілкуванні з різними культурами та їхніми представниками, поглиблення національної гідності й самоповаги, «надаючи національному почуттю статус цінності» [208, с. 184]. Не менш важливими для нашого дослідження є бачення цього вченого-педагога на характер сучасної вітчизняної школи, єдність якої, з огляду на поліетнічний склад українського суспільства, має досягатися «забезпеченням усіх етнічних груп найширшими можливостями опанування культурами своїх народів на основі всеукраїнської концепції національної освіти», що містить «етнічний, загальнонаціональний та загальнолюдський компоненти» [208, с. 185].

Як свідчить аналіз багатьох одноосібних і колективних праць, низки енциклопедичних, філософських, етнологічних, психологічних та педагогічних словників, у світовій науці останніх десятиліть усе частіше й частіше увага фокусується на вивченні суспільних процесів життя, психолого-педагогічних засад розвитку освіти на основі національно-культурного мислення людини XXI ст. Термінологічне поле дослідників збагатилося низкою важливих для нашого дослідження понять, а саме: «етнокультурна дистанція», «етнокультурна компетентність», «етнокультура (етнічна культура)», «етнокультурологія», «етнокультурний компонент», «етнокультурна конвергенція», «етнокультурна сепарація», «етнокультурна концептосфера», «(етнокультурна) етнічна приналежність», «етнокультурна свідомість», «слово в контексті етнокультури» та ін. [11; 68; 69; 70].

Поняття «етнокультура» розглядається сучасними вітчизняними вченими-етнологами як код національної самосвідомості (Л. Шкляр [267, с. 79]), як прагнення народу до збереження своєї етнічної сутності (В. Бакальчук [8]), як «генеральний набір ідей життєдіяльності» (В. Куєвда [101, с. 78]), як сукупність елементів, що виконують етноідентифікуючу роль у житті людини (М. Тиводар [217, с. 606]).

Достатньо уваги в наукових дослідженнях приділено **етнічній картині світу**. Під цим поняттям розуміють уявлення про навколишній світ та Всесвіт,

самих себе, власної дієвості як носія окремої культури, своєрідного погляду на довкілля, а також здатність через проникнення «у світ автентичного розуміння культури» [69, с. 172] подивитися на оточення очима носія цієї культури.

Обумовлене вище спрямовує на розвиток як самої особистості школяра, так і на процес його інтеграції в навколишній світ. А тому низка праць у сучасній педагогічній науці присвячена питанню формування етнокультурної компетентності. Зокрема, проблему досліджували такі сучасні українські науковці-педагоги, як О. Гуренко, А. Корнієнко, Н. Лисенко, Л. Маєвська, Т. Фогель та ін., російські вчені А. Афанасьєва, О. Бакієва, О. Бабунова, Л. Коновалова, О. Купавська, З. Мавлютова, Г. Палаткіна, Т. Поштарьова, М. Саніна, Я. Хаштиров та ін. Під дефініцією **етнокультурна компетентність** у педагогічній науці здебільшого розуміють таку властивість особистості, яка виражена через сукупність об'єктивних уявлень про етнічну культуру, спрямованих на збереження етносу й відтворення умов його життєдіяльності (О. Бабунова [7]), індивідуальних якостей, уключаючи досвід, знання та навички, що дозволяють вільно використовувати культурні засоби та об'єкти в етнокультурному середовищі (Н. Арзамасцева [4]); здатність гармонійно співіснувати з людьми інших культур, мов та релігій, бути готовими долати забобони та йти на компроміси (Т. Фогель [231]); готовність до взаєморозуміння та взаємодії в поліетнічному середовищі, що базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання (А. Корнієнко [97, с. 104]).

Сучасний російський учений-педагог А. Афанасьєва поняття «етнокультурна компетентність» розуміє як інтегральну властивість особистості, що виражається в «засвоєнні сукупності уявлень, знань» про рідну та нерідну етнокультури, їх місце у вітчизняній та світовій культурі, досвіду оволодіння етнокультурними цінностями, здатності до діалогу культур, їх зіставленні, «що виявляється в знаннях, уміннях, навичках, моделях поведінки в моноетнічному та поліетнічному середовищі» [6, с. 34].

Водночас науковець визначає такі складники етнокультури, як мова, словесний, ігровий і драматичний фольклор, народна музика та хореографія, декоративно-прикладне мистецтво, народне зодчество, господарсько-культурний тип економіки, традиційний побут, обряди, релігію, емпіричні погляди народу, етнопсихологія та етноетикет, народна педагогіка [6, с. 35].

Українська дослідниця Л. Маєвська називає такі передумови формування етнокультурної компетентності: 1) етнічна ідентифікація; 2) «занурення» у світ традиційної культури; 3) оволодіння необхідними теоретичними знаннями щодо культурно-національної специфіки [116, с. 306-307].

У нашому дослідженні за основу візьмемо наукову позицію сучасного російського вченого-педагога Т. Поштарьової, яка розглядає етнокультурну компетентність як складову загальнокультурної [169, с. 75] та характеризує її як властивість особистості, що виражається в наявності сукупних об'єктивних уявлень і знань про ту чи іншу етнічну культуру й реалізується через уміння, навички та моделі поведінки, які сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії [169, с. 79].

Для реалізації наміченого міжетнічного діалогу науковець обґрунтовує *крос-культурний метод*, а з-поміж тих, що спрямовані на формування життєвих цінностей, називає *методи емпатії, контрасту й рефлексії*. Вивченню ж основ національного та міжнаціонального, на думку Т. Поштарьової, сприятимуть *методи моделювання та реконструкції* [169, с. 216-220]. У подальшому ми опиратимемося на цю позицію вченого у визначенні дидактично-специфічних методів і прийомів щодо формування етнокультурної компетентності підлітків у процесі вивчення творів зарубіжної літератури.

Також підкреслимо, що необхідною умовою успішного етнокультурного розвитку підлітка є залучення до змісту навчально-виховного процесу **етнокультурного компонента**. Сучасний російський учений-педагог Л. Супрунова визначає п'ять моделей уведення цієї категорії

в зміст освіти: *міжпредметну* (рівномірний розподіл відповідного матеріалу на всі навчальні предмети); *модульну* (уведення окремих тем/модулів, що відображають етнічну своєрідність означених народів); *монопредметну* (поглиблене вивчення учнями окремої етнокультури в межах однієї дисципліни); *комплексну* (розгляд аспектів національних культур у єдності та взаємозв'язку); *додаткову* (реалізацію тематичних позаурочних та позашкільних заходів) [210, с. 36].

Інший сучасний російський учений-педагог О. Бабунова будь-які етнокультурні процеси в освітньому просторі безпосередньо пов'язує з постаттю педагога, який, з огляду на суспільно важливу діяльність є «транслятором та творцем етнокультурного досвіду» [7, с. 4]. Нею визначено дві підсистеми етнокультурного освітнього середовища – *зовнішня* (етнокультурна освіта педагога) і *внутрішня* (етнокультурна освіта учня) [7, с. 14].

Важливою умовою формування етнокультурної компетентності підлітків є процес етнопедагогізації навчальної діяльності, зокрема використання методів та прийомів народної педагогіки (фольклору, традицій, звичаїв, свят, мистецтва, ігрових форм тощо, урахування національно-психологічних особливостей учня як носія певної культури). Ураховуючи й те, що новим **Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти** [60] для українських учнів 5–7 класів передбачено вивчення таких навчальних предметів, як рідна (українська) та іноземні мови, рідна (українська) та зарубіжна літератури, мистецтво (музичне та образотворче), програмовий матеріал яких традиційно містить етнокультурну складову, назріла необхідність акцентувати на специфіці етнокультурної компетентності, окрім того, – введення цієї дефініції в обігове коло науково-педагогічних понять учителів-предметників гуманітарного та художньо-естетичного циклів. За визначенням вказаного документу, основна мета галузі «Мистецтво» актуалізована на потребі розвитку особистості учня шляхом формування його гуманістичних світоглядних позицій, здатності до творчого

й культурного самовираження, розвитку емоційно-почуттєвої сфери підлітка в процесі аналізу та інтерпретації творів мистецтва, збагачуючи його духовний світ. Проте концептуально визначальною для освітнього простору XXI століття нам видається позиція, виокремлена в галузі «Мови і літератури», яка фокусує вектор виховання українського школяра в напрямку становлення його національної свідомості й водночас толерантного ставлення до культурних традицій інших народів, що ґрунтується на формуванні особистості, по-перше, як громадянина України, і, по друге, як представника світової спільноти.

Проаналізувавши науково-педагогічні пошуки останніх років у контексті етнокультурної компетентності (Н. Арзамасцева, О. Бабунова, О. Бакієва, О. Гуренко, А. Корнієнко, Л. Маєвська, Г. Палаткіна, Т. Поштарьова, М. Саніна, Т. Фогель та ін.), можемо виділити такі складники поняття:

- *культурна* (знання та уявлення щодо особливостей, характерних для окремої етнокультури та її представників);
- *мовна* (володіння рідною (українською) та іноземними мовами у вузькому / на рівні знання лінгвосистеми / та в широкому значенні – як знакову систему, в основі якої символізований простір, що є ядром традиційної культури);
- *комунікативна* (знання та уявлення про лінгвокраїнознавче середовище, що необхідні для ефективного «діалогу культур»);
- *соціальна* (знання та уявлення про характер взаємозв'язку з представниками іноетнічного середовища, особливості міжкультурної адаптації).

Модель педагогічної підтримки щодо формування етнокультурної компетентності підлітків учені розглядають на основі **аксіологічного, синергетичного, середовищного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та культурологічного** підходів (виділення наші – *І. Ц.*) [7; 9; 62; 63; 96; 107; 166; 169; 191].

Останній підхід передбачає надання підлітку допомоги в сприйнятті множинності етнічних культур крізь призму культури свого етносу й самовизначенні у світі культурних цінностей, «акцентує значущість розвитку етнокультурних знань у духовно-моральному й етнотолерантному вихованні підлітків» (М. Саніна, [190, с. 72.]). І тому, з огляду на вікові особливості цього періоду життя людини, визріла необхідність досліджень нашої проблеми з точки зору психологічної науки.

Ще на початку ХХ ст. австрійський учений-психолог З. Фрейд, визнає останній компонент особистості («Над Я») морально-етичною інстанцією. Вона репрезентована традиційними цінностями та ідеалами, які формуються з урахування зовнішніх соціальних (етнічних) впливів [233]. Виявляється очевидним, що рівень культурного розвитку підлітка залежить від якості й доступності інформації про навколишній світ.

Цю наукову позицію в минулому столітті по-своєму розвиває його послідовник швейцарський психолог К. Юнг. Він говорить про визначальну роль у розвитку особистості колективного несвідомого, утвореного зі «слідів пам'яті» минулих поколінь, що виявляється у вигляді архетипів («первинних образів»), які засвідчують належність людини до певного етносу [271].

Такі підходи до вивчення проблеми становлення особистості підлітка окреслили проблему формування етнокультурної компетентності в контексті наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних учених-психологів ХХ ст. Р. Бернса, Л. Виготського, Е. Еріксона, В. Зінченка, Г. Костюка, Б. Мещерякова та ін.

Американський учений-психолог ХХ ст. Е. Еріксон період отрочтва в житті людини пов'язував з процесом ідентичності, під яким розумів процес усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної соціально-особистісної позиції в рамках соціальних ролей [270]. Радянський учений Л. Виготський розглядав життєдіяльність підлітків у світлі культурно-історичного підходу з урахуванням конкретно-історичних ситуацій розвитку особистості [36].

Ці ідеї продовжують розвивати англійський та російські вчені-психологи ХХ ст. Р. Бернс, В. Зінченко і Б. Мещеряков [14; 117]. Науковці констатують, що, на відміну від учнів молодшого шкільного віку, для яких більшою мірою характерний розвиток наочно- та конкретно-образного мислення пізнання світу, у підлітковому віці відбувається становлення нового рівня свідомості особистості, зміни «Я-концепції». Вона визначається прагненням до самопізнання, пізнання своїх можливостей як об'єднуючих факторів з оточуючим світом людей. Це вік, продиктований потребою зайняти особливе місце в житті етнічної спільноти, оцінити самого себе в ньому. Підкреслимо, що потреба розмежування «свого світу» й «світу дорослих» є провідним чинником для становлення підліткової субкультури – своєрідного середовища, яке часто вирізняється не тільки інтересами чи формами проведення дозвілля, але й зовнішнім виглядом, мовою тощо, має суттєвий вплив на розвиток особистості підлітка, його моральне обличчя. Прагнення до статусу самостійного й повноцінного представника суспільства викликана більше потребою визнання цієї самостійності з боку дорослих.

З огляду на вищезазначене названі вчені-психологи виділяють два типи етнічної самоідентифікації (самосвідомості) підлітка:

- *зовнішні орієнтири* (етнотип, мова; культура, родина; відчуття «малої батьківщини»; спільність традицій, звичаїв; епос, історія етносу; відомі предки);
- *внутрішні орієнтири* (самовідчуття, самопочуття в цьому етносередовищі; внутрішньоетнічна близькість; емоційний зв'язок з етнічною спільнотою; особистий вибір-рішення).

Підлітковому віку, на думку українського радянського вченого-психолога Г. Костюка, характерне становлення нових динамічних стереотипів [27, с. 182], що лежать в основі навичок, звичок, рис характеру. А тому цей період є важливим для етнокультурного розвитку дитини як особистості, що у своїй життєдіяльності керується нормами поведінки, закладеними власним етносом та його культурою, для якої також характерне позитивне ставлення

до інокультурного середовища. Мотиви учіння в підлітків складаються із *соціальних* (усвідомлення обов'язку, суспільної важливості набування знань) та *особистих* (прагнення до пізнання невідомого, утвердження власної позиції в колективі, уникання неприємностей, пов'язаних із невиконанням навчальних завдань), які розвиваються в єдності. А тому, ураховуючи, що дитина в такому віці більш ефективно соціалізується, етнокультурна складова навчального процесу є необхідною для забезпечення умов успішного розвитку підлітка як представника етнospільноти та самодостатнього культурного індивіда. Педагог має зважати, що в учня в цей період становлення суттєво підвищується рівень абстрагування та узагальнення, «формується система прямих і зворотних операцій, міркувань, умовиводів, що стають більш свідомими, обґрунтованими, логічно досконалішими» [27, с. 185-186].

В учнів-підлітків значно зростає обсяг уваги, її концентрація та стійкість [27, с. 189]. За таких умов досить ефективним шляхом залучення дитини до етнокультурних знань будуть ті педагогічні прийоми, що спочатку здатні зацікавити школяра своїм неординарним змістом, виразною образністю, візуальністю, а надалі, ураховуючи притаманну цьому віку імпульсивність, такі знання мають поглиблюватися від унаочнення до сприйняття уявного, абстрактного та через мисленнєві процеси. Підлітки здатні до складнішого аналізу й синтезу предметів і явищ дійсності, вони «не обмежуються констатацією їхніх зовнішніх ознак, а намагаються виявити внутрішні їхні властивості» [27, с. 191].

Науковий досвід попередніх десятиліть позначив вектор розвитку вітчизняної психологічної науки нового часу в напрямку етнічно-ціннісних особистісних орієнтирів (І. Бех, П. Горностай, В. Куєвда та ін.).

Сучасний український учений-психолог І. Бех доводить, що свідоме життя підлітка в етносоціумі сприяє гармонізації внутрішнього душевного світу дитини [16, с. 104]. Духовний розвиток людини, на думку науковця, невід'ємний від культурного розвитку суспільства: «...людина може бути

ціннісним центром за умови якомога повнішого оволодіння культурно-духовними надбаннями як регулятором своєї життєдіяльності» [16, с. 371]. Оцінюючи соціальний розвиток людства нового III тисячоліття, І. Бех виступає за формування моральних пріоритетів особистості підлітка на основі гуманізму, толерантного ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй, засудження порушень прав і свобод людини й народів. Учений говорить про рівень громадської зрілості, яка «своім культурним національним корінням вростає в рідну землю, спрямована на гуманістичні цінності, ідеали, віру, сповнена шани до своєї Батьківщини, до людей, дає змогу особистості, народам вільно реалізувати свій внутрішній потенціал» [16, с. 374-375]. За умов національної свідомості індивід сповідує культуру міжетнічних відносин і загальнолюдську мораль. При цьому І. Бех чітко зазначає, що такі орієнтири, як «уміння жити в мирі й злагоді», формуються саме в підлітковому віці й виявляються в: 1) розумінні зв'язків і взаємозалежностей усього існуючого на Землі; 2) поваги до всіх народів і цивілізацій, відмінних від рідної; 3) знання історії, здобутків інших народів, їхніх цінностей, традицій і проблем [16, с. 375] тощо. У «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» вченим чітко й виразно означено підлітковий вік як час, коли виховується духовно осмислений патріотизм, що «поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, своїх і чужих прав та свобод» [17, с. 10].

Наукове обґрунтування необхідності формування етнокультурної компетентності підлітків знайшли відображення в етнопсихологічних дослідженнях зарубіжних й українських науковців XX – поч. XXI ст. Цьому питанню присвячено праці В. Куєвди, А. Крилова, В. Павленко, Ж. Піаже, М. Пірен, О. Савицької, Л. Співак, Т. Стефаненко, С. Тагліна, Ю. Шайгородського та ін.

Швейцарський психолог XX ст. Ж. Піаже визначив, що саме в молодшому підлітковому віці (10-11 років) розвивається здатність до

сприйняття та засвоєння знань й уявлень про унікальність історії рідного народу, особливостей його культури, проте важливим для подальшого становлення особистості, на думку вченого, є формування етнічної свідомості дитини-підлітка, яка ґрунтується на знаннях не тільки про свою, але й чужу націю (її мови, культури, етнопсихотип тощо) [165].

Якраз специфіка усвідомлення та засвоєння конкретним учнем соціальної складової етнокультурних знань відбувається, на думку вітчизняного вченого-етнопсихолога В. Куєвди, через процес його етнізації в умовах інокультурного середовища – «набуття особливостей оціночних, моральних суджень, естетичних уявлень, <...> стилю спілкування й поведінки» [102, с. 230]. Інші українські дослідники В. Павленко й С. Таглін обумовлюють етнопсихологічний розвиток особистості з урахуванням культурних чинників узагалі (впливу мови, фольклору, через виховання засобами етнопедагогіки тощо) [159; 160].

Формування етнокультурної компетентності є невід'ємним процесом становлення системи загальнолюдських, суспільних та особистісних цінностей підлітка, що, на думку сучасного українського психолога й політолога Ю. Шайгородського, забезпечує процес культурної ідентифікації особистості, «зберігає націю як носія унікального, самобутнього, лише їй притаманного» [262, с. 41]. Вивчаючи ціннісні системи народів і культур, індивід тим самим, як зазначає дослідник, знаходить «відповіді на одвічні питання» про сенс існування себе та своєї нації [262, с. 47].

Цієї наукової позиції дотримуються й інші сучасні вітчизняні вчені-психологи О. Савицька та Л. Співак, оскільки ціннісно-сміслові пізнання підлітком будь-якого етнічного характеру (національного менталітету), відображеного в мистецькому творі, відбувається завдяки вивченню складових етнокультури (мови, звичаїв, обрядів, вірувань, інших творів мистецтва, моральних та релігійних норм, уявлень, архетипів й установок колективного підсвідомого та ін.) [184, с. 62].

Отже, спираючись на досвід попередніх наукових пошуків у галузях філософських, літературознавчо-перекладознавчих, педагогічних та психологічних учень, сформулюємо робоче визначення поняття **«етнокультурна компетентність школярів-підлітків»**, під яким розумітимемо таку *властивість особистості, що виявляється в наявності системних знань, умінь, світоглядних самовизначень та відображає ціннісні уявлення про національні культури свого й іншого народів у процесі формування готовності до міжкультурного діалогу.*

Аналіз психологічних та педагогічних праць дає підстави стверджувати, що розвиток етнокультурного мислення людини нового часу забезпечує загальнокультурний поступ як окремого народу, так і всього людства в цілому.

1.3. Проблема формування етнокультурної компетентності в історії методичної теорії і практики

Проблема формування етнокультурної компетентності знайшла своє відображення в історії методики викладання зарубіжної літератури в школі. У працях відомих російських учених-методистів XIX століття (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, О. Острогорський, В. Стоюнін та ін.) урок літератури розглядався з позицій реалізації завдань виховання особистості. Особлива увага приділялась проблемам трудового, морального, естетичного виховання, вирішення яких безпосередньо пов'язані з формуванням етнокультурних цінностей, національної самосвідомості, етноідентифікації тощо.

Так, В. Водовозов у методичних розвідках, присвячених питанням якісної літературної освіти, наводить приклади аналізу національного побуту, інтер'єру, описів природи, характерів персонажів [29, с. 12], що дозволяє читачеві наблизитись до авторської позиції в певному художньому творі.

В. Стоюнін відстоював позицію осмислення літературного твору як мистецького (естетичного) явища. При цьому педагог радив надавати особливе значення відображеному в художньому тексті побуту, звичаям народу, його прагненню та цінностям, моральним нормам тощо [206].

О. Острогорський в основу літературної освіти учнів молодшого та середнього підліткового віку закладав ідею формування особистості на гуманістичних та патріотичних позиціях [158, с. 6]. Для збірки «Живе слово» (Петроград, 1916 р.) педагог дібрав тексти для читання та осмислення таким чином, що це дозволяло певною мірою розвивати загальну культуру учнів, визначати елементи національної культури, відображені в художньому слові. Цьому сприяла методична робота з опрацювання літературних творів із залученням фонових ілюстрацій, словникова робота. Однак такий матеріал носив загальноінформаційний характер, прийоми та форми роботи методистом не були деталізовані.

Історіографія проблеми формування етнокультурної компетентності в методиці вивчення літератури радянського періоду знайшла певне відображення в працях відомих російських учених (Г. Беленького, В. Голубкова, М. Корста, М. Кудряшова, В. Нікольського, З. Рез, М. Рибнікової, М. Соколова й ін.) та українських учених-філологів і науковців-методистів (О. Бандури, О. Білецького, Л. Булаховського, Т. Бугайко, П. Волинського, Н. Волошиної, А. Машкіна, О. Мазуркевича, В. Масальського, В. Неділька, Є. Пасічника, Г. Снежкової, Б. Степанишина, В. Цимбалюка, С. Чавдарова та ін.).

Один із перших учених-методистів 20-х рр. ХХ ст. М. Соколов пропонував розглядати літературний текст як «художню ілюстрацію», тобто зіставляти художні образи з дійсністю та життєвими спостереженнями юних читачів (наприклад, опис характерів живих людей і літературних героїв), викликаючи в них відповідні образи та емоції [202]. При цьому роль національно-культурних знань, якими оволодівав школяр, не мали

визначального характеру під час аналізу та інтерпретації твору словесного мистецтва.

Знаний радянський науковець-методист 30-х рр. М. Рибнікова важливого значення надавала розвитку в учнів розуміння мистецтва слова як «великої культурної цінності» [180, с. 5], «великої культурної сили» [180, с. 27]. Дослідниця підкреслювала, що літературні факти, поняття мають розглядатися водночас як історичні та національні явища [180, с. 173]. Та навіть розуміючи це, педагог надавала другорядне значення низці шедеврів зарубіжної літератури, які були представлені в навчальних програмах радянських часів, користувалися читацьким попитом підлітків і водночас сприяли формуванню їхньої етнокультурної компетентності в цілому (твори Д. Дефо, Ч. Діккенса, Д. Свіфта, М. Сервантеса та ін.), [180, с. 47-48].

Науковець-методист В. Голубков визначив складові елементи шкільного аналізу літературного твору, робота над якими потребує залучення саме системи етнокультурних відомостей, знань та уявлень (історичні умови, суспільні проблеми часу, відображені у творі, світогляд письменника, його мова, позасюжетні елементи – портрет, пейзаж, авторські відступи тощо) [48].

Ця проблема однак була підкреслена іншим ученим-літературознавцем радянської доби В. Щербиною. Він зауважував: «...вивчення хоча б декількох творів зарубіжної літературної класики є необхідним через ряд вагомих міркувань. По-перше, було б невиправдним узагалі вилучати з поля зору учнів явища іноземної літератури, тим самим непросто збіднити їх духовний світ. По-друге, російська література розвивалась не ізольовано, а у взаємодії з рядом найбільших літературних явищ і напрямків зарубіжної класичної літератури. І без уведення до програми хоча б деяких творів світової класики уявлення про розвиток самої російської літератури неминуче буде неповним, одностороннім» [269, с. 18].

Загалом, російська методична наука радянського періоду 60-80-х рр. ХХ ст. взаємопов'язувала процеси духовного становлення особистості читача-підлітка з розумінням літературного твору, як зразка «фонду

національних, народних цінностей» (Н. Молдавська [142, с. 25]), спроможного естетично збагатити людину, викликати почуття патріотизму, любові до історії рідного народу й, одночасно, сприяти формуванню системи знань, необхідних сучасній людині (З. Рез [179, с. 92], І. Володіна [31, с. 235]), нероздільності загальнолюдського й національного (Г. Беленький [13, с. 10]).

Лише на пострадянському етапі розвитку науки в російській методиці питання національно- та загальнокультурного розвитку підлітка почало визрівати, однак ще не набуло чітких обрисів: «Якщо ми хочемо, щоб російська та світова культура дійсно впливала на розвиток учня як людини й громадянина, необхідно в процесі шкільного вивчення літератури створити систему росту й поступового ускладнення естетичної діяльності, конкретно визначити шляхи формування читацьких умінь учня, розвитку його свідомості, усної та писемної мови», – підкреслювали методисти О. Богданова та В. Маранцман [129, с. 112]. Сам процес учені пов'язували з потребою формування в підлітка способів комунікаційної діяльності на основі вмінь «спілкуватися з культурою» (родина, вулиця, суспільство, місто, країна, світ, Земля, Космос), здатностей розуміти своєрідність світогляду й художнього стилю письменника в рамках шкільного аналізу. Наразі літературний розвиток учнів 5–7 класів пов'язувався з ідею «єдності культури загальнолюдських цінностей» [129, с. 121], а процес формування системи знань із залученням національного компонента певною мірою повинен був здійснюватися в старшій школі [129, с. 127].

Розвідки українських радянських учених I пол. XX ст. (О. Білецький, Л. Булаховський, Т. Бугайко, П. Волинський, Є. Кирилюк, А. Машкін, В. Масальський, Г. Снежкова, С. Чавдаров та ін.) в основному було присвячено загальним засадам становлення вітчизняної методики літературної освіти школярів. Однак підґрунтя для сучасного розуміння проблеми формування етнокультурної компетентності вже знаходимо в Т. Бугайко, яка надавала важливого значення питанню розвитку в учнів почуттєвої сфери, культури образно-емоційного сприймання твору, умінню

проникати в задум творця, осмислювати ідею, виражену в художніх образах літературного твору [20, с. 51]. Учений-методист переконливо довела, що навчання та виховання підростаючого покоління неможливо реалізувати без національної культури. І саме тому з ім'ям цього науковця-педагога в історії вітчизняної методики ХХ століття пов'язані перші спроби залучення в контекст літературної освіти окремих знань, позначених етнокультурним змістом. Однак визріти дитині-українцю в таких педагогічних умовах було ще важко, адже основою будь-яких зрушень людини, константою її ідентифікації як духовно-культурного представника світу є чітко систематизована етнокультурна складова. А цьому на той час у шкільному курсі української літератури радянського зразка взагалі значення не надавалося.

У II пол. ХХ століття в працях О. Бандури, Н. Волошиної, О. Мазуркевича, В. Неділька, Є. Пасічника, Б. Степанишина В.Цимбалюка, та ін. підходи до формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення літературних творів дещо увиразнюються.

Сучасна методична наука наприкінці ХХ – початку ХХІ століття впритул підійшла до проблеми формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення творів мистецтва слова. Цьому питанню присвячено низку досліджень зарубіжних учених (А. Алфьорова, Г. Гогіберідзе, В. Доманський, Н. Кольчикова, С. Лавлинський, Б. Луї, Я. Мікота, Б. Младич-Моралес, Д. Нортон, О. Тарасова, Р. Хайруллін, І. Цвік, М. Черкезова та ін.).

Так, у працях німецьких науковців читацька діяльність учнів розглядається не тільки як засіб оволодіння новими знаннями, а й така, що сприяє соціалізації та інкультурації особистості на засадах гуманності й толерантності. Більшість дослідників сходяться на думці, що опрацювання літературних творів різних культур стимулює уяву й чуття юних читачів. Зі вступом Німеччини в Європейський Союз активно вивчається питання формування *міжкультурної компетентності* школярів різних національностей (К. Давидовські та М. Якубаніс, Б. Луї, Я. Мікота, І. Хонеф-Бекер, У. Цейнер [278; 280; 283; 284; 285] та ін.). Зокрема, науковець

Я. Мікота, розглядаючи літературу як «ключовий медіум» в усвідомленні школярів-читачів, стверджує, що інокультурний світ не менш повноцінний, ніж ріднонаціональний [283; 284].

Американські ж дослідники цю проблему розглядають у контексті *полікультурного* розвитку особистості (Р. Бішоп, Б. Браун, А. Гопалакрішнан, Р. Дітріх, С. Колбі, А. Ліон, Б. Младич-Моралес, Д. Нортон та ін.). «Мультикультурна література допомагає ідентифікувати себе з власною культурою, наближає молоде покоління до інших культур, а також сприяє діалогу з питань різноманітності» [277, с. 24], – підкреслюють С. Колбі та А. Ліон. На переконання інших учених – Р. Дітріх й К. Ральф – за умов, коли інокультурні твори стають невід’ємною складовою літературної освіти школярів, учителі виступають медіаторами й гідями, а сам клас – ареною для відкритого обміну думок і перетину культурних кордонів [279, с. 65].

Провідний учений, професор Техаського університету Д. Нортон пропонує системний підхід щодо прилучення читачів (молоді й старшого покоління) до культур етнічних груп і національностей, які проживають на території США, виділяючи при цьому п’ять послідовних і взаємопов’язаних етапів:

- 1) загальне уявлення про культуру окремої національності на прикладі автентичних фольклорних творів;
- 2) звуження огляду до творів усної народної творчості 1-2 етноспільнот;
- 3) опрацювання творів документальної й художньої літератури історичної тематики, у яких відображене достовірне минуле національності, етногрупи;
- 4) вивчення творів історичної белетристики, у якій змальоване життя окремого етносу;
- 5) читання та аналіз сучасної документальної й художньої літератури про етноспільноти, у т. ч. авторів, для яких зображуваний світ є ріднокультурним [285, с. 30-31].

Чеські дослідники К. Копецкі, Я. Куса, М. Млочош і Я. Сладова добір літературних творів для школярів підліткового віку класифікують за такою полікультурною тематикою:

- 1) *література різних культур і національних меншин, а також твори про різні культури й національні меншини* (учень-читач пізнає чужу культуру, її традиції та цінності, має можливість побачити власну культуру з іншої точки зору, порівнювати ріднокультурне з інокультурним);
- 2) *література на перетині різних культур, національностей і релігій* (учень-читач бачить прояви гармонійного співіснування та взаємозбагачення представників різних етнокультур на прикладі їхнього мирного співжиття, або ж, навпаки, – міжнаціональні бар'єри й конфлікти);
- 3) *тема геноциду, голокосту в літературі* (юному читачеві демонструються трагічні наслідки міжнаціональної нетерпимості на основі літературних творів про життєві долі реальних людей, які стали об'єктами розправи тільки тому, що мали різне етнічне походження);
- 4) *тема інакшості в літературі* (учень-читач зустрічається з явищами чужорідності й несхожості, сторонності в значенні інокультурності – напр.: твори про життя мігрантів, героїв фантастичних світів);
- 5) *тема подорожей до різних країн та етнокультурних світів* (учень-читач знайомиться з різними країнами та їхніми національними культурами) [281, с. 306-307].

Окрім того, у названих вище працях [280-285] наголошується на визначальній ролі вчителя як наставника щодо позитивного емоційно-ціннісного налаштування учнів-читачів на інокультурність.

А тому не менш актуальними для нашого дослідження та й з огляду на схожу модель базової літературної освіти в психолого-педагогічних і

дидактичних аспектах є розвідки сучасного молдавського вченого-методиста І. Цвік щодо формування *міжкультурної компетенції* в процесі підготовки студентів-філологів до професійної діяльності [238-240 та ін.]. У докторській дисертації (Кишинів, 2014) науковець визначив ключове поняття як *пізнання* Іншого через текст, *уміння* отримувати та *інтерпретувати* національно-культурну інформацію з художнього тексту для подальшого повноцінного спілкування індивіда з представниками інакших культур [240, с. 118]. І. Цвік вибудовує методичну модель формування міжкультурної компетенції студентів-філологів на основі принципів культурологічності, культуровідповідності, етнологічності, урахування етно-етичних стратегій, «зіткнення контрастних моделей», емпатії та рефлексивності [240, с. 125-126], доводить ефективність обраних методів: крос-культурного, емпатії, етнокультурного, моделювання та реконструкції, міжкультурної сенситивності, рефлексивності [240, с. 129-130]. Погляди цього вченого щодо специфіки вивчення інокультурної літератури та окремі інноваційні рішення ми беремо до уваги в теоретичному обґрунтуванні методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, адаптуючи й переосмислюючи відповідно до нормативної бази та психолого-педагогічних особливостей навчання та виховання учнів української школи.

Також важливими для розуміння означеної нами проблеми є праці російських науковців, у яких обґрунтовується саме *етнокультурологічний підхід*, що створює реальну можливість «відчути світ іонаціональної культури, порівняти точки зору різних художніх систем на одне й те саме явище: естетичне, етичне, моральне» (О. Тарасова [216, с. 125]), передбачає синхронізацію змісту навчальних програм з рідної та нерідної літератур, установлення між ними взаємозв'язків та паралелей (схожі сюжети, мотиви, образи тощо) (Н. Кольчикова [93, с. 59]), виявлення національно-специфічних рис в інокультурних літературних творах (М. Черкезова [258, с. 42]),

з'ясування яких нерідко потребує використання етнокультурного та культурологічного коментарів (Р. Хайруллін [235, с. 114-115]).

Науковець В. Доманський визначає три складники культурного розвитку особистості: *вихідна* (освоєння норм-зразків, становлення простору життя – процес соціологізації людини), *друга* (розвиток особистості, освоєння різних способів мислення та діяльності, проектування нових форм соціального життя), *третья* (складання власного образу, переживання своєї особистої історії, входження в культуру через культурні контексти, засвоєння її знаків, символів, типів свідомості) [64, с. 12].

Погоджуємося з думкою В. Доманського, що пізнання школярем світу культури («уведення в культуру») відбувається шляхом створення вчителем культурного середовища, «занурення» в культуру, вивчення її мови та коду [64, с. 15]. Особлива, досить вагома роль у цьому процесі, підкреслює В. Доманський, належить саме літературі як мистецтву слова, що поряд з іншими видами мистецтва «в концентрованому вигляді віддзеркалює духовне життя людини, стає потужним засобом виховання «людини культури» [64, с. 15]. Характеризуючи класифікації культур, учений-педагог розглядає культуровідповідну сутність літературної освіти через «розпредмечення того, що закладено в предметному бутті культури» [64, с. 17].

Повноцінне ж занурення в культуру, представлену творчістю письменника, участь у діалозі культур немислимі, на думку В. Доманського, без «розуміння реципієнтом кодів культур, що визначаються *національним образом світу, географічним середовищем, національним складом психіки, мислення* (курсив наш – І. Ц.)» [64, с. 35].

Учений-методист розробляє чинники, покладені в основу культурологічного підходу. Це перш за все розуміння художнього твору як тексту культури (коди, знаки, символи, мотиви, образи, архетипи), знайомство з моделями світу й образу людини в різних типах художньої свідомості [64, с. 41-42].

Науковець зауважує, що уявлення школярів про художній твір як модель світу буде більш повноцінним за умови звернення до творінь інших видів мистецтва (архітектури та скульптури, живопису та графіки, музики й народних співів, театру й кіно тощо) [64, с. 47].

Погоджуємося з В. Доманським, що уроки зарубіжної літератури вимагають історико-культурних, етнографічно-побутових та лінгвістичних коментарів, які забезпечують емоційний відгук, співпереживання, співучасть читача в життєвих подіях людей різних культурних епох [64, с. 90].

Проблема діалогу культур у системі літературної освіти розглядається в монографії сучасного російського вченого-методиста Г. Гогіберідзе (Москва, 2003), який вважає, що реалізація принципу діалогу культур на уроках літератури забезпечує сприйняття загальнолюдських цінностей, які увійшли у світ рідної та світової культури. Науковець констатує, що складність такого діалогу полягає в невизначеності методологічної основи власне специфіки сприйняття художнього твору представниками певної культури [47, с. 3-4]. Середовищем, яке формує духовні, морально-етичні та естетичні запити людини, національні особливості її світосприйняття, автор називає світобачення, національно-культурну традицію та етнопсихологію. Для формування етнокультурної компетентності можна використовувати позицію Г. Гогіберідзе, який вважає, що слід поєднувати репродуктивний та продуктивний види діяльності школярів [47, с. 41], використовувати завдання міжпредметного характеру, розвивати в учнів уміння оперувати алгоритмами засвоєння прийомів самостійного дослідження та аналізу твору різних національних літератур шляхом їх зіставлення на етнокультурній основі [47, с. 43].

Етнокультурний аспект літературної освіти Г. Гогіберідзе розглядає «як концепцію, що ґрунтується на принципі діалогу культур» та ідеях полікультурності, толерантності сучасного суспільства, орієнтованої на загальнолюдські цінності [47, с. 43-44]. Труднощі, пов'язані зі сприйняттям іноземної літератури, на його думку, полягають у тому, що художній образ

інокультурного твору не викликає асоціацій, притаманних носієві певної національної культури, він або пов'язаний з іншою сферою уявлень та емоцій, або ж узагалі не виникає в читацькій свідомості, а тому ретельно продумана методика вивчення художніх творів на етнокультурній основі обумовлює найбільшу повноту осягнення рідної та зарубіжної літератури [47, с. 45]. Власне входження в інонаціональний художній світ літературного твору, в інакшу систему образів потребує попередньої підготовки. Науковець виділяє тут такі «об'єктивні бар'єри» під час сприйняття інокультурного тексту без урахування індивідуальних особливостей реципієнта: 1) своєрідність історичного та соціального розвитку етносу; 2) особливості національної культури; 3) специфіку естетичної традиції та національно-естетичного смаку [47, с. 49-50].

Г. Гогіберідзе переконаний, що етнокультурна ідентифікація представників окремого народу, етнокультурне багатство та розмаїття національної літератури найповніше виявляється у фольклорних джерелах. Тексти усної поетичної творчості стають виміром національної та історичної специфіки того чи іншого етносу й, що для нашого дослідження є визначальним у методологічному плані, формують художньо-образне мислення в носіїв культури та відображають своєрідність й еволюцію світогляду певного народу [47, с. 66-67].

Кожний фольклорний твір містить певний етнокультурний компонент, що виражається в ставленні до народних звичаїв і традицій, пов'язаний зі світоглядом народу та особливостями етнографічного місця проживання, минулим і сьогоденням. Він постає на рівні мовних одиниць, художніх образів, та й, власне, змісту самого твору, вияв якого, на думку науковця Г. Гогіберідзе, є чи не найважливішим, коли йдеться про вдумливе читання, аналіз та інтерпретацію тексту на етнокультурній основі [47, с. 80]. «Багатогранний процес культурно-етнічного формування особистості, – наголошує вчений, – усе тісніше переплітається з необхідністю вивчення рідного національного фольклору, що для кожного народу є осередком його

художнього генія та філософії» [47, с. 68]. Вияв та осмислення цього «генія» з позицій сьогодення дослідник вважає важливим методичним завданням сучасної педагогічної науки. Як зазначає Г. Гогіберідзе, етнокультурний аспект вивчення літератури виявляє реальні можливості пізнати світ інонаціональної культури, зіставити точки зору різних культур на одне й те саме явище: естетичне, етичне, моральне [47, с. 121]. Учений підкреслює, що під час вивчення літератури необхідно не пристосовувати інонаціональні художні твори під модель рідної культури, а розкрити національно-специфічне й загальнолюдське, опираючись на схожі явища й факти рідної та нерідної культур [47, с. 169].

Російський учений-методист С. Лавлинський вважає, що сучасний учень-читач, долучаючись до культурних цінностей різних часів і народів, має навчитися самостійно вступати в діалог з різними «голосами» окремих літературних творів, «фіксує у свідомості різноманіття художніх принципів і форм зображення світу й людини» [105, с. 34-35]. З огляду на це формування етнокультурної компетентності є важливою складовою розвитку читацького сприйняття «феноменів літератури перш за все як явищ мистецтва» [105, с. 39]. С. Лавлинський підкреслює, що для культурного читача завжди особистісно значущий *чужий* текст і чужий (авторський) смисл [105, с. 41].

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття в працях українських учених-методистів (А. Вітченко, І. Волинець, Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, В. Гриневич, Т. Дятленко, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Лісовський, А. Мартинець, Л. Мірошніченко, А. Мельник, С. Пультер, О. Ратушняк, С. Сафарян, О. Семенов, А. Ситченко, Ю. Султанов, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.) намітилися й увиразнилися підходи щодо вивчення літературного твору в полікультурному, міжкультурному та етнокультурному аспектах, особливо після запровадження нового навчального предмета «Зарубіжна література». Це, у свою чергу, потребувало вирішення завдань розуміння школярем художнього тексту з огляду на

«етнокультурний принцип» у методиці викладання шкільного курсу літератури.

Уперше принцип країнознавчого й етнокультурного підходу до вивчення зарубіжної літератури був запропонований науковцями-методистами А. Лісовським, С. Пультером і С. Сафарян у посібнику для вчителів «Вивчення зарубіжної літератури в 5–6 класах» [108, с. 8-9].

У докторській дисертації «Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури» (Київ, 2000) провідний український учений-методист Л. Мірошніченко в межах інноваційних дидактичних, літературознавчих та методичних принципів вивчення інокультурної літератури поряд з іншими (нерепресивної свідомості, країнознавства, контекстового розгляду літературних явищ, міжнаціонального підходу та ін.) виділяє *етнокультурний* принцип [135, с. 94]. Саме цьому науковцю, на наш погляд, належить визначальна роль у створенні методологічного підґрунтя для формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури. У чисельних працях – докторській монографії та дисертації, підручниках для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів-предметників, статтях у фаховій періодиці [135-141; 259] – Л. Мірошніченко порушує низку важливих питань щодо специфіки викладання зарубіжної літератури в українській школі, яка «прилучатиме учнів до фундаментальних цінностей світу <...> і сприятиме культурному входженню України у світове співтовариство» [135, с. 93]. З огляду на це, Л. Мірошніченко підкреслює, що «через глибоке і ясне розуміння себе легше зрозуміти й прийняти оточуючий тебе багатонаціональний світ» [135, с. 96].

Для успішного засвоєння етнокультурної інформації на основі роботи з інокультурним твором, залежно від специфіки конкретного тексту, учений-методист радить приділяти увагу різним видам коментарів (виноски, внутрішньотекстові примітки / у статтях /, затекстові коментарі, розміщені наприкінці або на початку твору, виділення фрагментів тексту зміною

шрифтів) [135, с. 70-71], формувати в учнів-підлітків початкове уявлення про терміни «нація», «національний образ персонажа», «національна наочність» «ментальність» та ін. на основі аналізу зображеного в літературному творі національного житла, їжі, одягу, танців, музики, гри, доміантних рис вдачі, рухів тіла тощо [135, с. 95; 135, с. 221; 141, с. 25].

Ми погоджуємося з переконливою позицією Л. Мірошніченко, що твори зарубіжної літератури, які для підлітка-читача є «унікальним видом знань», зібраних упродовж багатотисячної історії «свого розвитку» в контексті культурного різноманіття, закладають непохитну основу для формування високоморальної особистості [134, с. 149]. Науковець також зауважує, що чітке уявлення школярів про світовий літературний процес і про кожен національну літературу як його складову частину неможливе без проведення паралелей та взаємозв'язків з рідною (українською) літературою [135, с. 39]. Іншими словами, процес формування етнокультурної компетентності учнів під час вивчення зарубіжної літератури, їхнє духовне зростання, має включати розуміння інокультурного світу художнього твору через його співставлення з творами рідної літератури.

Те, що ми сьогодні вкладаємо в поняття «етнокультурна компетентність», на переконання вітчизняного вченого-методиста Н. Волошиної, є так чи інакше складовою естетичного виховання в процесі здобуття літературної освіти (природа, праця, мистецтво, людські взаємини) [32, с. 6]. Розглядаючи питання взаємовпливів культурних світів різних народів у докторській дисертації «Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі» (Київ, 1995), дослідниця відзначає їх «неоціненне значення в естетичному вихованні школярів» [32, с. 31], адже повнота учнівського сприйняття світового літературного процесу досягається у взаємозв'язках рідної та іноземних літератур зі світовою культурою: «вчинки людей можна оцінити лише в контексті їхньої культури», а загальнокультурний розвиток особистості невід'ємний від процесу залучення дитини до національної

культури, духовних і морально-естетичних цінностей», підкреслює науковець [32, с. 32-33].

У передмові до колективної монографії «Наукові основи методики літератури» (Київ, 2002) Н. Волошина наголошує, що літературна освіта в сучасній Україні має бути зорієнтована на виховання національно свідомої та духовно-багатої особистості [146, с. 5]. Учений-методист *першим* принципом сучасної дидактики визнає національне виховання, «яке становить найважливіший фактор формування особи» [146, с. 42]. Уже в старшокласників закладаються основи національного світогляду, а тому вчителю потрібно заздалегідь розпочати формування в учнів етнокультурної компетентності. Під час аналізу художнього твору підліток має навчитися виявляти національне та загальнолюдське. Власне перше другого не виключає: Н. Волошина поряд з ідеєю патріотизму, демократизму, гуманізму, одвічного прагнення до соціальної справедливості загальнолюдську ідею також убачає в збереженні національної самобутності [146, с. 77]. На думку вченого, роль літературної освіти у вихованні національно свідомої, духовно багатої, зорієнтованої на творчість особистості школяра є визначальною: «За своєю соціальною природою й суспільним значенням література в школі – предмет яскраво національний...» [146, с. 338]. Тобто своєрідним плацдармом для формування етнокультурної компетентності учнів-підлітків має стати ріднонаціональне культурне поле.

Сучасний шкільний літературний простір дозволяє школяреві поряд із ріднонаціональним побачити унікальність та своєрідність інонаціонального, що, зі свого боку, викликає певні труднощі під час роботи з текстами-перекладами світового письменства [78, с. 4]. На це вказує вітчизняна дослідниця-методист О. Ісаєва в докторській дисертації «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (Київ, 2004). Науковець бачить вирішення проблеми в залученні країнознавчих відомостей, інформації про національні звичаї та вірування різних народів уже на докомунікативному етапі розвитку школяра-

читача [78, с. 121], можливості на подальших етапах роботи (комунікативному та посткомунікативному) зіставляти оригінал і переклад [78, с. 123], читати, інтерпретувати та порівнювати літературні твори, що представляють культурно-національні традиції різних народів, на рівні окремих структурних елементів [78, с. 361-362], використовувати знання про особливості сприймання інонаціональних перекладних художніх текстів [78, с. 391]. З огляду на зазначене, ми розуміємо процес формування етнокультурної компетентності учнів як безперервне явище, що має охоплювати всі етапи урочної й позаурочної форм роботи під час вивчення творів зарубіжної літератури.

Водночас погоджуємось з О. Ісаєвою, що такі підходи дозволять учневі «розширювати культурний контекст сприйняття твору» [77, с. 85]. Відповідно до визначених ученим-методистом основних парадигм шкільної літературної освіти, накопичення знань (у тому числі й етнокультурних) має реалізовуватися в процесі самостійного їх пошуку школярами, під час спілкування й обговорення літературного тексту. І ця засвоєна інформація має використовуватися «комплексно в різноманітних нестандартних умовах, проблемних ситуаціях» [77, с. 86]. Розширення культурного контексту вивчення художнього твору має відбуватися на тлі широкого культурологічного контексту через взаємозв'язки літератури з іншими видами мистецтва, знання із суміжних предметів, міжлітературну взаємодію.

У працях О. Ісаєвої аспекти сучасного викладання зарубіжної літератури також розглянуто в контексті «компетентнісної парадигми шкільної літературної освіти», де цінності, знання та досвід, набуті особистістю в процесі навчання та поза ним, розглядаються як складники компетенції [77, с. 88]. Науковець визначає та послідовно обґрунтовує завдання літературної освіти на сьогодні, що мають ґрунтуватися на організації «діалогу з представникам інших національних традицій, підкреслюючи світовий контекст певної національної літератури, твори яких вивчаються» [77, с. 89-90].

Оскільки проблему формування етнокультурної компетентності учнів-підлітків ми розглядаємо як важливу й актуальну для сучасної вітчизняної науково-методичної думки, репрезентуючи та аналізуючи праці відомих учених кін. ХХ – поч. ХХІ ст., не можемо не засвідчити, що саме поняття «етнокультурна компетентність» останнім часом усе частіше й частіше опиняється в полі зору новочасних досліджень з методики викладання української (Т. Дятленко, О. Семенов, В. Уліщенко) та зарубіжної (Ж. Клименко) літератури в школі. Зокрема, О. Семенов наголошує: формування етнокультурної компетентності – «складний багатовимірний процес якісних змін у когнітивній, морально-естетичній, емоційній сферах особистості» [194, с. 18], що базується на засвоєнні ціннісного досвіду родинно-побутової, родинно-трудової звичаєвої культури народу під час вивчення предметів мовно-літературного циклу.

Грунтовно питання формування етнокультурної компетентності в процесі вивчення української літератури висвітлене в докторській дисертаційній праці відомого сучасного вченого-методиста В. Уліщенко «Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі» (Київ, 2012). Науковець розглядає ключове для нашого дослідження поняття в контексті інтерсуб'єктивності, під якою розуміє «здатність особистості до ціннісно зорієнтованої комунікації, що вибудовується навколо усвідомлення «Я» своєї приналежності до спільноти... й передбачає засвоєння етносоціокультурного досвіду» [221, с. 26]. Слідуючи за позицією В. Уліщенко, зазначимо, що якісний процес формування етнокультурної компетентності учня-підлітка як читача безпосередньо залежний від внутрішньої готовності дитини пізнавати навколишній світ та виявлення власної «Я»-ідентичності в цьому світі. Зрештою, етнокультурна компетентність визначається вченим-методистом як результат сформованості комплексу індивідуально-неповторних особистісних якостей, що виявляються у визнанні українських ментальних цінностей, усвідомленні своєї національної ідентичності, уміння конструктивно взаємодіяти з

представниками національних меншин, в особливостях рецепції творів мистецтва різних етносів з урахуванням їхньої національної специфіки (міжкультурний діалог) [221, с. 128].

Не менш важливим для нас у згаданій праці є бачення В. Уліщенко індикаторів сформованості етнокультурної компетентності. Тут учений-методист виділяє **знання** (ціннісного значення рідної культури, народної символіки й вірувань, родинних цінностей, народного етикету, видів декоративно-ужиткового мистецтва, особливостей національного костюму, історії народу, пам'яток культури й мистецтва рідного краю, культури різних етносів), **уміння** (діалогічно тлумачити текст як складник рідної культури, установлювати його історичний контекст, знаходити фольклорні мотиви у творах художньої літератури, виокремлювати в них національне /специфічне/, коментувати зв'язки ріднонаціонального мистецтва з мистецтвом різних народів, виявляти розуміння й повагу до культури національних меншин, долучатися до міжкультурного діалогу), **мотивації** (до поглиблення знань про ріднонаціональні культурні й духовні цінності, виявлення патріотичних почуттів, збереження національної культурної спадщини, засвоєння й осмислення загальнолюдських культурних і духовних цінностей; проактивності, креативності) [221, с. 129].

У цілому таке бачення щодо визначення ключового поняття та його складників для нас є прийнятним. Однак осмислюючи проблему формування етнокультурної компетентності учнів-підлітків *саме* в процесі вивчення зарубіжної (інокультурної) літератури, також беремо до уваги, що базою розвитку національно зорієнтованої особистості є однаковою мірою й ріднокультурний, й полікультурний простір, виявлений у літературних творах, які здебільшого подаються в україномовних художніх перекладах. І тут важливим є, одночасно показати, як унікальність, своєрідність інокультури (національно-специфічні вияви), так і її універсальність (загальнокультурні цінності). Також значно розширюється спектр національних культур, не обмежуючись тими, носії яких проживають

сьогодні на території нашої країни (національні меншини). На наш погляд, про рівень сформованості етнокультурної компетентності будуть свідчити не тільки набуті вміння, але й сам факт готовності школяра до взаємодії, діалогу з представниками інокультурного світу, прояви поваги (інтересу) до їхніх традицій, історії, ідеалів, цінностей.

У сучасній вітчизняній методичній науці також розглядається питання формування *етнокультурної компетентності* школярів у процесі вивчення рідної (української) літератури в працях Т. Дятленко. Учений-методист вважає, що з урахуванням поставленої проблеми всі ланки навчально-виховного процесу мають бути наповненими «змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру рідного краю» [67, с. 127], а самій ідеї формування етнокультурної компетентності сприяють шляхи й засоби: мова, історія народу, краєзнавство, родовід, природа, міфологія, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національна символіка, народні прикмети, вірування, релігійні виховні традиції, родинно-побутова культура, національні традиції, звичаї, обряди [67, с. 127]. Т. Дятленко називає низку дидактичних принципів, які сприяють цьому: наступності, системності, індивідуалізації навчання, особистісно зорієнтованого навчання, міжпредметних зв'язків [67, с. 128-129]. Серед методів навчання й форм роботи з учнями науковець-методист виділяє творчі, дослідницькі, проблемні, комунікативні, ігрові. У свою чергу, учитель-словесник повинен бути обізнаним зі змістом інших шкільних дисциплін (історією, географією, народознавством) [67 с. 129].

Усвідомлюючи значення наукових розвідок Т. Дятленко, О. Семенов, В. Уліщенко та беручи їх до уваги, у нашому баченні процесу формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів під час вивчення зарубіжної літератури найчастіше будемо орієнтуватися на позицію відомого вітчизняного вченого-методиста Ж. Клименко. Дослідниця визначила такі складники етнокультурної компетентності: 1) **етнокультурні знання**, що представлені інформацією про загальнолюдські й національні цінності, художній твір як фрагмент національної картини світу, національну

літературу як відображення своєрідності нації, світову літературу як скарбницю духовних цінностей різних народів; 2) **етнокультурні вміння** на рівні ведення діалогу з інокультурним твором, знаходження етнокультурного компоненту твору й пояснення його художньої ролі, розуміння й прийняття культурних відмінностей, порівняння ціннісних орієнтирів різних народів; 3) **ціннісні орієнтації**, які передбачають усвідомлення учнями цінності рідної культури й інших етнічних культур, орієнтацію на пізнання інших культур, психологічну настанову на повагу до культурних відмінностей, ефективну міжкультурну взаємодію [90, с. 149]. Науковцем також обґрунтовано, що формуванню етнокультурної компетентності сприяє систематичне використання в навчально-виховному процесі таких прийомів роботи вчителя й видів навчальної діяльності, спрямованих на досягнення школярами інокультурної природи твору: 1) слово вчителя про національну специфіку культури, відображеної у творі; 2) бесіду за твором з метою виявлення його національного колориту; 3) виразне читання твору з урахуванням традицій національної декламації; 4) коментування інокультурних реалій і фактів твору; 5) пошук етнокультурного компонента твору, визначення його художньої ролі; 6) дешифрування національної символіки за контекстом; 7) аналіз елементів твору крізь призму національної специфіки; моделювання твору без етнокультурного компонента; 8) аргументацію національної належності твору; 9) спостереження за збереженням перекладачем національного колориту оригіналу; 10) порівняння національно-специфічних проявів у літературах різних народів.

Цілісне уявлення підлітка про своєрідність духовного розвитку народів світу формується, на думку Ж. Клименко, через систему взаємозв'язаного вивчення зарубіжної та української літератур [86, с. 86], а в основі такої методики, розробленої науковцем у кандидатській дисертації «Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи» (Київ, 1999), лежать принципи «країнознавчого та **етнокультурного** (виділено нами – *І. Ц.*) підходу до вивчення твору...» [86, с. 87], що, у свою

чергу, є підвалинами виховання в школярів «почуття національної гідності та поваги до різних народів» [86, с. 92]. Дослідниця визначає основні елементи національної специфіки твору, до яких відносить: 1) екзотизми; 2) власні імена й назви; 3) згадки про події національної історії, про специфічно-національні заняття, звичаї, обряди, традиції, погляди; 4) опис національних особливостей зовнішності; 5) предметні та образні символи [86, с. 125-126], обґрунтовує їхню доцільність при вивченні інонаціонального художнього тексту в середніх класах. Роль учителя при цьому полягає у формуванні в учнів уявлень про національну своєрідність такого твору.

Це дає підстави вважати, що процес формування етнокультурної компетентності учнів на матеріалі інокультурної літератури покликаний визначати на стадії пізнання читачем-підлітком навколишнього світу характер толерантного міжетнічного та міжкультурного спілкування.

У докторській дисертації та монографії «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи» (Київ, 2006) Ж. Клименко, досліджуючи специфіку художнього перекладу, підкреслює його «пізнавальну цінність, пов'язану з інокультурною природою тексту» [89, с. 22], як «носія взаємодоповнення двох культур: культури оригіналу й культури перекладу» [89, с. 24]. Науковець наголошує на необхідності підготовки читача до «сприйняття іншого світу, насиченого незнайомим побутом, незнайомими традиціями, звичаями, природою» [89, с. 23-24], визначає характер комунікативної моделі: автор – текст чужомовний – перекладач – текст рідною мовою – читач-інофон [89, с. 24].

Робота з текстом-перекладом, з огляду на формування в підлітків етнокультурної компетентності, пов'язана з певними труднощами. Тут Ж. Клименко говорить про реалії (слова та сполучення слів, що називають предмети та об'єкти, специфічні для життя та побуту, культурного, соціального та історичного тла, репрезентують історичний колорит), які не піддаються перекладу [89, с. 33], відтворення чужого для читача-інофона середовища (збереження в перекладі національного колориту першотексту),

культурної епохи (так званий «часовий бар'єр») [89, с. 35-36], імовірність культурного шоку («типової реакції реципієнта на прояви інокультурності в різних сферах життя, у тому числі й у явищах мистецтва» [89, с. 64]), що може призвести як до негативних наслідків («відчуження від культури»), так і до позитивних у цілому («зацікавлення культурою») [89, с. 67].

Важливим для нас є положення вченого, про те, що під час ознайомлення з надбаннями світового письменства слід урахувувати водночас і культурні традиції країни твору-оригіналу, і специфіку національного мислення читача перекладного тексту [89, с. 45]. Ж. Клименко послідовно доводить, що готовність школяра сприймати «іншу світоглядну систему», «розуміння необхідних основ чужої культури» [89, с. 57] є запорукою успішного формування й закріплення власного «національно-специфічного в культурі», «національного самовизначення» [89, с. 63-64].

При цьому вона вказує на необхідність прогнозування труднощів щодо розуміння інокультурного твору, подолання культурного шоку шляхом залучення знань про національний характер, особливості менталітету народу. «Відсутність такої інформації може призвести до поверхового, неглибокого сприйняття твору, неправильної інтерпретації національних характерів його персонажів, а як наслідок – зниження або повної відсутності інтересу до уроків літератури», – підкреслює вчений-методист [89, с. 66].

Слушним є зауваження Ж. Клименко про те, що непідготовлені читачі сприймають інокультурні твори «крізь призму свого мислення, свого бачення світу». У такому випадку досить успішним є використання прийому встановлення лакун («позначення базових елементів національної специфіки лінгвокультурної спільноти, які наявні в тексті й утруднюють їх розуміння інокультурним реципієнтом» [89, с. 71-72]), зокрема, способів **заповнення** (коментування незрозумілого) та **компенсації** (звернення до ситуації, близької читачеві, яка допомагає зрозуміти чужу реальію).

Услід цьому науковець висуває ряд вимог, яких слід дотримуватися під час вивчення перекладних творів, а саме:

- урахування культурологічної дистанції між культурами, що «вступають у діалог» при плануванні навчальних ситуацій, спрямованих на засвоєння учнями фонові інформації;
- надання важливої ваги перевірці якості розуміння учнями перекладного тексту;
- навчання читача інтерпретувати текст з позицій «входження» у світ іншої культури;
- використання способів заповнення й компенсації лакун, різних видів коментарю відповідно до характеру наявних у тексті прогалин [89, с. 74].

Перед учителем у випадку, коли під час роботи з інонаціональним художнім текстом етносвітоглядна позиція читача конфліктує із закладеною в тексті авторською (іншокультурною) світоглядною установкою, стоїть завдання сформулювати позитивне ставлення до твору, використовуючи контактні й типологічні зв'язки літератур, краєзнавчий матеріал, різні види наочності, попередній комплексний коментар. А тому полікультурна освіта сучасного школяра в контексті його літературного розвитку буде більш ефективною за умов вивчення перекладних творів у «культурологічному ключі», що передбачає також широке залучення інших видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, архітектури, хореографії, театрального та кіномистецтва) [89, с. 79].

Розглядаючи специфіку роботи з літературним твором у контексті досліджуваної проблеми, близькою нам є та наукова позиція Ж. Клименко: під час інтерпретації «межу дозволеності» трактування художніх явищ диктує конкретний переклад, власне обізнаність «наскільки адекватно перекладачеві вдалося передати особливості твору» [89, с. 110]. При цьому вчитель повинен мати уявлення про якість такого перекладу – наскільки точно й адекватно він передає авторське етнокультурне мислення.

Методологічно й концептуально вивіреном є розуміння науковцем-методистом основної суті залучення школяра до роботи з інокультурним

літературним твором, перекладеним рідною мовою, як «могутнього джерела збагачення української культури, впливового чинника в становленні національно свідомої особистості з планетарним мисленням» [89, с. 125]. При цьому Ж. Клименко сформульовано низку специфічних принципів, важливих для шкільного курсу зарубіжної літератури взагалі, та особливо актуальних у процесі формування в учнів етнокультурної компетентності (принципи репрезентативності художнього перекладу, урахування інокультурності твору, бікультурного та інтерпретаційного характеру перекладного твору, множинності реалізації оригіналу) [89, с. 167-168].

Серед специфічних видів учнівської діяльності в процесі роботи з перекладними творами Ж. Клименко виділила порівняння етнокультурних символів та конструювання національної картини світу [89, с. 133]. Не менш важливим є сприйняття перекладача як співавтора художнього твору. При цьому науковець радить орієнтуватися на **принципи добору біографічного матеріалу** про майстра перекладного слова, серед яких назвемо актуальні для нашого дослідження: відомості про час, у якому жив перекладач, його творче становлення, особисті зв'язки з автором оригінального твору, відомості про історію створення перекладу, звернення до різноманітних біографічних джерел (перекладацьких свідчень, мемуарів, інтерв'ю, літературно-критичних праць, епістолярної спадщини тощо) [89, с. 142-146].

Дослідниця переконана, що розумінню школярами інокультурного тексту, а також розвиток у читачів проникливості, уважного ставлення до художнього слова сприятиме **коментоване читання**, зокрема для категорії учнів 5–7 класів «виникає постійна потреба у зверненні до виносок і приміток» [89, с. 172]. Відповідно до специфіки лакун це *лінгвістичний* (лексичний, граматичний, стилістичний) та *культурологічний* (етнографічний, історичний, психологічний, географічний, соціологічний) коментарі. Успішному формуванню в підлітків етнокультурної компетентності в процесі їхньої літературної освіти сприятиме залучення низки коментарів, виділених

Ж. Клименко за характером призначення: *реальні, історико-літературні, текстологічні, біографічні*.

Слушною є така заувага вченого-методиста: кількість залучених коментарів безпосередньо залежна від показника культурологічної та часової дистанції між культурами, що вступають у діалог. Важливою вимогою залишається «актуальність коментарів, тобто їх відповідність читацьким запитам сучасної аудиторії» [89, с. 173]. Якщо є потреба пояснення екзотизмів, то Ж. Клименко радить звернутися до реалій, близьких читачеві.

Хибним, неповним буде осмислення інокультурного тексту без культурологічного коментарю. Так, під час інтерпретації зображених у творі подій, художнього образу чи іншого явища, учителю пропонується для початку зосередити на ньому увагу читачів, далі – розкрити його роль як художньої деталі, «важливої для досягнення глибокого філософського змісту твору та його національної специфіки» [89, с. 185]. Отже, звернення до інформації, що зберігається в «культурному коді» нації, представником якої є автор, дозволить подолати труднощі, пов'язані з проблемою культурологічної та етнокультурної дистанції.

Особливої ваги набуває *психологічний коментар*, коли твір, що вивчається підлітком, є значно віддаленим від його культури. Учителю в такому разі варто навчати сприймати «своєрідність чужої культури», попереджаючи культурний шок та упереджене ставлення до «самобутності чужого народу» [89, с. 188].

Не менш важливою є робота над розвитком поняття «національне в літературі». У середній школі з огляду на вікові особливості вчитель зосереджує увагу підлітка «на експліцитних проявах національного в змісті твору» [89, с. 231], для сприйняття яких, як переконана дослідниця, достатньо культурологічного коментарю (відображення побуту, традицій, звичаїв, портрета національного героя, власних імен, назв реалій тощо). Як ознаки національної специфіки, Ж. Клименко виокремила такі етнокультурні компоненти художнього твору: 1) **експліцитні** (опис традицій, звичаїв;

національний пейзаж; національний інтер'єр; історико-культурні факти; власні імена й назви; реалії; національний портрет); 2) **імпліцитні** (національний менталітет; національний характер; етнічні стереотипи; національно-культурна символіка; національна версифікація; національні композиційні засоби; національно мовно-стилістичні засоби) [89, с. 231].

Також ученим-методистом запропоновано та обґрунтовано етнокультурологічний шлях аналізу, мета якого навчити учнів «...досліджувати твір крізь призму національно-культурних елементів.... з урахуванням особливостей відображеного в ньому національного світосприйняття, виховання поваги до чужої культури» [89, с. 233] й має такий алгоритм:

1. Виокремлення домінантних етнокультурних компонентів твору.
2. Осмислення значення етнокультурних компонентів для конкретної етнолінгвокультурної спільноти, з'ясування їх ролі у творі.
3. Аналіз елементів твору крізь призму домінантного етнокультурного компоненту.
4. Синтез результатів аналізу.
5. Читацька рефлексія [89, с. 234-235].

Формування етнокультурної компетентності є засобом, показником рівня читацької рефлексії учнів, під яким Ж. Клименко розуміє процес «осмислення впливу національного образу світу, відображеного у творі, **на власний світогляд**» школяра (виділення наше – *І. Ц.*) [89, с. 235]. А реалізований етнокультурологічний шлях аналізу «дає можливість увиразнити інокультурні походження твору, привчає учнів уважно ставитись до проявів національного в літературі, співвідносити етнокультурні компоненти твору з реаліями рідного письменства, а відтак сприяє їх національній самоідентифікації» [89, с. 243].

А тому в процесі роботи з перекладним текстом, на думку дослідниці, набуває важливої ваги словникова робота, коментарі різних видів, використання міжпредметних зв'язків і фонових знань [88, с. 36].

Відомий український учений-методист кін. XX – поч. XXI ст. Ю. Султанов обґрунтовував необхідність вивчення творів світового красного письменства на основі *країнознавчо-етнокультурного* методичного принципу, що передбачає використання фонових знань (з історії, філософії, культурології, мистецтвознавства, історії та теорії літератури, теорії перекладу, компаративістики) у процесі роботи з художнім текстом [223, с. 7]. Без таких знань «іноді просто неможливо зрозуміти ні зміст твору, своєрідність психології світогляду автора та його героїв, ні історичних та етнокультурних реалій епохи в цілому» [209, с. 2], – зазначав Ю. Султанов. На думку науковця, такі знання, хоч і є важливими, проте виконують «допоміжну функцію», а сама зарубіжна література як шкільний предмет має культурно-інформаційний характер [209, с. 2].

Сучасний український учений-методист С. Сафарян у кандидатській дисертації «Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури» (Івано-Франківськ, 2003) запропонувала таку класифікацію фонових знань:

- *історико-культурологічні знання* (відомості про період, у рамках якого розгортаються події певного твору, відображено побут певної епохи й особливості культурного часу);
- *біографічні знання* (життєва доля й творчий шлях письменника, його світогляд та суспільно-політична діяльність);
- *літературознавчі знання* (теоретико-літературні й літературно-критичні відомості, історико-літературні знання) [191, с. 102-103].

Слідуючи за позицією С. Сафарян, для реалізації завдань нашого дослідження особливо важливі ті фонові знання, які сприяють вивченню національно-культурної специфіки народу, зображеного у фольклорному / літературному творі, а саме окремі відомості про:

- його географічні, політичні, соціальні та економічні умови існування, національний одяг, страви, житло, хатнє начиння, традиції та звичаї, релігію, міфологію, мистецтво та ін. (історико-культурологічні знання);

- життя й творчість, світогляд письменника, у змісті й суті яких віддзеркалена спадщина ріднокультурних цінностей автора тощо (біографічні знання);
- ціннісне значення твору для розвитку національного та світового мистецтва й культури та ін. (літературознавчі знання) [191, с. 102-103].

На переконання відомого вченого-методиста В. Гладишева, сформульоване в докторській монографії «Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури» (Миколаїв, 2006), сам літературний твір має перебувати в центрі уваги вчителя й учнів та сприйматися «як самодостатнє явище» [45, с. 155]. При цьому мають бути враховані вікові особливості учнів, рівень їхнього літературного розвитку, особистісно-пізнавальні інтереси. Зрештою, нами в основу процесу формування етнокультурної компетентності теж покладене наукове обґрунтування В. Гладишева про важливість залучення біографічного, літературознавчого, культурного та особистісно-значущого контекстів для якісного вивчення художніх творів різних національних літератур. Ми також підтримуємо й беремо до уваги позицію науковця, що ретельний відбір контекстних матеріалів та їх використання в процесі навчання школярів сприяє усвідомленню ними «національної морально-естетичної самобутності» кожного виучуваного твору та «забезпечує вихід на загальнолюдські морально-естетичні цінності» [45, с. 45].

Одночасно спираємося на праці сучасного вітчизняного науковця-методиста Г. Токмань. Вона аргументовано й послідовно доводить, що вчитель-предметник під час вивчення підлітками літературних творів повинен брати до уваги не тільки їхні можливості, інтереси, прагнення та ін., а й розвивати здатність «слухати самого себе у внутрішньому діалозі» [219, с. 58]. Не менш важливим для нас є бачення вченого-методиста О. Ратушняка, який «естетичну комунікацію з інонаціональним перекладним твором» розглядає в площині формування інтерпретаційної компетентності учнів-читачів, що сприяє виробленню в них «естетичних смаків й уподобань»

[177, с. 199]. Ці та інші висновки О. Ратушняка ми беремо до уваги, відпрацьовуючи елементи інтерпретаційної діяльності читачів-підлітків у контексті формування етнокультурної компетентності в процесі вивчення творів світової класики.

Естетичне та ціннісне уявлення учнів про інокультурний світ, зображений у літературному творі також має бути реалізоване з урахуванням міжмистецьких зв'язків. Проблема в методиці викладання літератури комплексно досліджена сучасним вітчизняним ученим С. Жилою. Вона послідовно доводить у кандидатській («Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9-11 класи)», Київ, 1994) а потім у докторській («Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи», Київ, 2005) дисертаційних працях доцільність синтезу літератури з іншими видами мистецтва, організованість яких різноманітно й цілісно взаємодіє на особистість учня в системі культуровідповідної літературної освіти [72; 73]. Поділяючи погляди цього науковця, вважаємо, що формування етнокультурної компетентності з урахуванням реалізації на уроці літератури міжмистецьких зв'язків сприятиме розвитку в учня «цілісної картини світу» [73, с. 4], його перетворення на носія «цілісного культурного потенціалу» [73, с. 7].

А тому, на переконання сучасного вітчизняного вченого-методиста Т. Недаймової, художній твір повинен читатися та сприйматися в контексті культурної епохи, що розкривається повніше за умов залучення зразків інших видів мистецтва, дібраних, у свою чергу, за принципами аналогії (ілюстрування, змістових перегуків), інтеграції (взаємозв'язок, взаємовплив) проблемно-тематичним (єдність тем, ідей, проблем, образів) чи асоціативним принципом [151, с. 29]. З огляду на це науковець визначає компоненти інтегрованого уроку: 1) «занурення» учнів в епоху, світ письменника, простір тексту, в історію і культуру, побут, традиції, звичаї, що «має забезпечити осягнення, «відчування» настрою усього твору» [152, с. 6] читачем-підлітком;

2) пошук тих самих настроїв, вражень, мотивів, образів в інших видах мистецтва та їх відбиття в певному виді власної творчої діяльності;

3) співвідношення цих образів, проблем, настроїв із літературним текстом, його аналіз у єдності форми й змісту, характеристики системи образів, авторської позиції, композиції, засобів художньої виразності тощо, створення школярами звукового, зорового й словесного рядів, що розкриваються на логічному й емоційному рівні розуміння й «переживання» ними тексту;

4) зіставлення та розкриття специфіки «мови» літератури й інших видів мистецтва;

5) створення власних словесних, зорових, звукових образів, що виникли в уяві учнів унаслідок читання художнього твору, обмін думками і враженнями щодо власного образу, а також образів, створених у різних видах мистецтва;

6) відтворення цього образу в тому чи іншому виді власної художньо-творчої діяльності: музичній, образотворчій, театральній, літературній, створення на уроці колективного образу, що фокусує в собі найважливіші літературознавчі знання й особисте ставлення до них та позначає якийсь результат співтворчої діяльності школярів, учителя, автора тексту, художнього полотна й твору іншого виду мистецтва [152, с. 6-7].

Результатом співтворчої діяльності підлітків з учителем та автором словесного твору (перекладачем) є «народження образу» як синтезу почуттів і знань учнів [152, с. 7].

Важливою для нас є позиція Т. Недайнової, що вивчення зарубіжної літератури в школі «покликане сформувати ціннісні орієнтації учня, його ставлення до світу, своєї країни, праці, сім'ї, до релігії, мистецтва, культури, до власної особистості» [150, с. 6].

Сучасний український учений-методист І. Волинець у кандидатській дисертації «Методика вивчення літературного краєзнавства в курсі зарубіжної літератури у старших класах загальноосвітньої школи» (Київ, 2008) розглядає питання залучення літературно-краєзнавчого матеріалу під час вивчення життя і творчості письменників зарубіжної літератури, які свого часу, перебуваючи в різних регіонах України, збагатились українською

етнокультурною лексикою, наголошує на важливості формування в школярів умінь з'ясовувати й пояснювати контекстний зміст етнокультурних понять, використаних митцем у відтворенні української дійсності, визначати етнокультурну лексику, використану в описах України, здійснювати дослідницько-пошукову роботу перекладацької діяльності відомих уродженців окремого краю [30].

Відомий український учений-методист кінця 90-х рр. Б. Степанишин основою знань та уявлень про життя народу, його морально-етичні й світоглядні установки вважає належне ознайомлення із життєвим шляхом письменника [204, с. 179-180].

Сучасний український науковець-методист О. Куцевол у праці «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)» (Київ, 2009) у зміст буття індивіда як культурно-історичної особистості вкладає здатність до творчості [103, с. 9]. Серед факторів розвитку творчого потенціалу людини дослідниця називає *мезосоціальні чинники*, що «поєднують вплив на креативну особистість *національного оточення, традицій, етноменталітету, регіональних особливостей...*» [103, с. 59]. На думку О. Куцевол, особистість із більш зрілим рівнем етнічної ідентифікації вільніша й незалежніша у своїх творчих проявах. Саме творчі прояви людської сутності, на її думку, мають бути притаманні педагогу. Науковець наголошує, що якраз викладання літератури спрямоване не просто на передачу певної інформації, а це процес «уведення молодого покоління в храм національного й світового письменства, залучення до безперевного діалогу культур, епох, традицій, особистостей» [103, с. 96], а сам шкільний курс здатний формувати національну самосвідомість учнів, виховання громадянських і патріотичних почуттів, є невичерпним джерелом «духовного потенціалу як окремої особистості, так і всієї нації й світової спільноти загалом» [103, с. 108]. А тому роль учителя літератури науковець-методист визнає як таку, що формує неповторну, унікальну особистість школяра, впливає на нього з метою ініціювання саморозвитку останнього [103, с. 92].

Розглядаючи під таким кутом зору етап вивчення нових знань, О. Куцевол наголошує, що вони не подаються «в готовому вигляді», учні оволодівають ними під керівництвом учителя в процесі активної навчальної діяльності, опираючись на здобуті раніше знання, набувають уміння використовувати їх за різних умов [103, с. 290]. Сам педагог має володіти нестандартним художньо-педагогічним мисленням, щоб створити необхідні умови для якісного оволодіння підлітками літературними знаннями через відкритий діалог «у координатах «письменник – учитель – учень» задля «духовного розвитку юних особистостей і розвитку їхніх творчих здібностей» [103, с. 409].

Розуміння та осмислення учнями тканини літературного тексту неможливе без цілісно-системного уявлення про образ як одиницю художнього виміру. Слушне зауваження науковця А. Мартинець у полі зору наших дослідницьких інтересів: «...існує англійський, німецький, російський, український та інші образи світу, відображені в літературі й зумовлені національною самосвідомістю, що кожен із цих образів і кожний тип національної самосвідомі має право на особисте існування» [123, с. 11].

Під час роботи з художнім текстом, який представляє інокультурний рівень мислення важливим залишається питання щодо специфіки інтерпретації національного образу. А. Мартинець наголошує на необхідності осмислення для початку «суттєвих проблем нації» [123, с. 14], адже такий образ є «складовим елементом «національного образу світу» [123, с. 15].

Учений-методист А. Мартинець акцентує на тому, що системна літературна освіта повинна сформувати в учнів уявлення не тільки «про єдність світового літературного, культурного й цивілізаційного процесу», але й «усвідомлення сутності щодо самотності національних особливостей його конкретних складників, неповторність внеску до світової скарбниці людства кожної національної літератури» [121, с. 69]. Дослідниця вважає, що неповторність і самотність національної літератури виявляється в національних образах [122, с. 38]. Вона формулює саме поняття

«**національний образ**» як «сутність, що передається на генетичному рівні під покоління до покоління, представляючи естетичні смаки та ідеали, етичні та моральні норми взаємовідносин і поведінкової моделі й формує потребу їх відтворення й наслідування» [122, с. 38]. А. Мартинець також близькі поняття, «які фактично поєднуються з вище названим поняттям чи частково/повністю накладаються на нього»: «національний характер», «менталітет», «картина світу», «психологічний портрет народу», «етнообраз» [122, с. 39]. Учений-методист дає визначення дефініції «**національний образ-персонаж**», під яким розуміє персонажа, характерного для конкретно взятої національної літератури, що «виявляється в зображенні портретної характеристики, характеру, вчинків, поведінки героїв, їхньому ставленні до оточуючого. У творенні національних образів-персонажів певне місце відводиться пейзажній та інтер'єрній характеристиці, описові звичаїв, обрядів та традицій, релігійних та філософських поглядів тощо» [123, с. 105].

З огляду на те, що шкільна програма представлена значною кількістю фольклорних та літературних творів художньо-історичного змісту (В. Скотт «Айвенго», М. Гоголь «Тарас Бульба», Р. М. Рільке «Пісня про правду») чи таких, що відображають окремі риси духовної та матеріальної культури певного народу в минулі століття (Марк Твен «Пригоди Тома Соєра», Ч. Діккенс «Різдвяна пісня в прозі», Дж. Свіфт «Мандри Гуллівера», Шолом-Алейхем «Хлопчик Мотл») тощо, для нашого дослідження цікавими видаються пошуки сучасного українського вченого-методиста В. Гриневича. У кандидатській дисертації «Формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики» (Київ, 2001) науковець обґрунтовує поняття «*історичний образ-персонаж*». На думку В. Гриневича, це – «змальована письменником засобами художнього слова на основі різноманітних джерел реальна чи вигадана історична постать, яка відіграла або могла б відігравати певну роль в історії свого народу, і через яку автор розкриває події відповідної епохи та її діячів» [50, с. 8]. Учений підкреслює, що такий образ-персонаж «функціонує

всередині певної національної культури, відображає актуальні питання життя своєї країни, свою національну дійсність» та «зорієнтований на етнопсихологію, ментальність, духовність, ідеали та вдачу народу, має національні особливості, успадковує національні звичаї та традиції» [51, с. 71]. Формування вмінь аналізувати такий образ-персонаж В. Гриневич пов'язує з *національним* та *загальнолюдським* аспектами духовного виміру. «Національний аспект передбачає формування умінь визначати ментальні риси образу-персонажа, тобто такі, які притаманні йому як представникові певної нації чи народу» [51, с. 71], зазначає він. Загальнолюдський аспект «передбачає вміння визначити загальнолюдські, надкласові за своєю суттю, риси історичного образу-персонажа, особливості конкретно-історичного, соціально-характерного, що переростає межі своєї епохи, набуває загальнолюдських рис, є усталеними, вічними властивостями людської натури» [51, с. 71].

Учений-методист називає також компоненти духовного світу особистості, які дозволяють «з'ясувати *національну характеристику* (курсив наш – *І. Ц.*) історичного образу-персонажа», серед яких: 1) національна психологія; 2) національний характер і темперамент; 3) національний спосіб мислення, народна мораль та етика; 4) народна естетика (краса поведінки, привабливий стиль життя, доброзичливе ставлення до людей та ін.); 5) народна правосвідомість (життя за законами добра і краси, правди, справедливості, гідності, милосердя); 6) національна філософія (самобутня система ідей, поглядів на природу, суспільство, Всесвіт, на духовний світ людини, проблему долі тощо); 7) національний світогляд (система поглядів, переконань, ідеалів, яка складає основу національної духовності); 8) національна ідеологія (ідейне багатство нації, система філософських, політичних, правових, економічних, моральних, естетичних, релігійних ідей, поглядів, переконань); 9) національна свідомість та самосвідомість (відчуття усвідомлення гордості за приналежність до власного народу) [51, с. 74].

Аналіз та узагальнення науково-теоретичної й практичної літератури останніх років показав, що національно-культурні підходи до вивчення кращих зразків світового красного письменства розвивались від початку уведення навчального предмета «Зарубіжна література» до державного компонента основної і старшої школи. Успішні дослідження вітчизняних науковців-методистів сприяли пошуку та вираженню, уточненню низки прийомів і видів навчальної діяльності, спрямованих на формування етнокультурної компетентності учня, серед яких виділимо такі:

- *виразне читання твору з урахуванням традицій національної декламації (Ж. Клименко);*
- *аргументація національної належності твору (Ж. Клименко);*
- *пошук етнокультурного компонента твору, визначення його художньої ролі (Ж. Клименко);*
- *дешифрування національної символіки за контекстом (Ж. Клименко);*
- *аналіз елементів твору крізь призму національної специфіки (Ж. Клименко);*
- *моделювання твору без етнокультурного компонента (Ж. Клименко);*
- *спостереження за збереженням перекладачем національного колориту оригіналу (Ж. Клименко);*
- *порівняння національно-специфічних проявів у літературах різних народів (Ж. Клименко);*
- *бесіда за твором з метою виявлення його національного колориту (Ж. Клименко);*
- *читання художнього твору (його фрагменту) на фоні національної музики (Л. Мірошниченко);*
- *коментування інокультурних реалій і фактів твору (Ж. Клименко) та ін.*

Огляд науково-методичних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених-методистів дозволив визначити зміст і характер формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів, основою якого має стати

ріднонаціональне культурне поле, розуміння інокультурного світу художнього твору через його зіставлення з творами рідної літератури, розуміння процесу як безперервного явища, що має охоплювати всі етапи урочної й позаурочної форм роботи під час вивчення творів зарубіжної літератури тощо.

Аналіз нормативно-правової бази, що визначає зміст та характер шкільного курсу зарубіжної літератури [60], навчальних програм з предмета [172-176] показав, що необхідність у формуванні етнокультурної компетентності учнів поступово зростала.

Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [60], затвердженому Постановою КМУ № 1392 від 23.11.2011 р. (далі – Державний стандарт), наголошується, що компетентність – це «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із **знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення** (виділення наші – *І. Ц.*), що можуть цілісно реалізовуватися на практиці». Цим документом окреслено мету освітньої галузі «Мови і літератури», серед яких відзначимо розвиток особистості учня, його гуманістичного світогляду, національної свідомості, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій. Засвоєння учнями літературного компонента також передбачає збагачення духовно-емоційного досвіду, формування загальної культури. Варто відзначити зміст та завдання літературного компонента щодо їх реалізації в основній школі. Тут Державний стандарт спрямовує педагога на формування гуманістичного світогляду особистості учня, який має усвідомлювати свою належність до світової спільноти, розширення його культурно-пізнавальних інтересів, виховання любові, поваги до традицій українського народу, толерантного ставлення до культурних традицій інших народів, які, у свою чергу, відображені в змісті чотирьох складових ліній літературного компонента (відзначені нами ключові позиції подані в *додатку А*).

Основні положення Державного стандарту конкретизуються через зміст державних програм із зарубіжної літератури.

Так, у програмах 1995 р. (за ред. К. О. Шахової) в анотаціях до творів, що вивчаються, ідеться про «картини народного життя і рідної природи» (М. Гоголь. «Травнева ніч, або Утоплена» – 5 кл.) [172, с. 92], «поетичну енциклопедію життя, вірувань, світогляду» (Вірменський епос. «Давид Сасунський» – 6 кл.) [172, с. 93], «особливості життя, релігію та культуру» давніх греків (Гомер. «Ілліада», «Одіссея» – 6 кл.) [172, с. 93], «побуту та звичаїв, картин природи» (М. Гоголь. «Тарас Бульба» – 7 кл.) [172, с. 95].

У програмах 1998 р. (за ред. Д. С. Наливайка) етнокультурна складова вивчення творів світового письменства вже чіткіше прописана, зокрема, у Пояснювальній записці мова йде про головні завдання шкільного курсу, серед яких навчання школярів «визначати національну своєрідність та загальнолюдську цінність творів світової літератури», виховання релігійної й етнічної толерантності [173, с. 3]. В анотаціях до вивчення зразків словесного мистецтва пропонується виявляти «спільне та відмінне» у фольклорних творах різних народів, опрацьовувати зміст інокультурного твору, зважаючи на факт його «відлуння в українському фольклорі», літературної обробки українськими письменниками («Роман про Лиса (Ренара)», «Райнеке (Лис)» – 5 кл.) [173, с. 5, 18]. Також увиразнюється етнокологістика: східний колорит (Цикл казок про Синдбада Мореплавця, В. Гауф. «Гаданий принц» – 5 кл.) [173, с. 6-7], екзотичний колорит (індійські, африканські та австралійські казки в обробці Дж. Р. Кіплінга – 5 кл.) [173, с. 8], національний колорит (М. Гоголь. «Страшна помста» – 6 кл.) [173, с. 13], характеристика образів-персонажів як носіїв ідеалів, прагнень і моральних цінностей власного народу (М. Гоголь. «Страшна помста» – 6 кл. [173, с. 13]; билини про Іллю Муромця, балади про Робіна Гуда – 7 кл. [173, с. 18]; Р. Л. Стівенсон. «Вересовий трунок», М. Гоголь. «Тарас Бульба», Р. М. Рільке. «Пісня про Правду» [173, с. 20], обрядів і звичаїв (М. Гоголь. «Тарас Бульба», Дж. Свіфт. «Мандрі Гуллівера») [173, с. 20-21] Також уводиться для опанування поняття теорії літератури «національний колорит». Проте означене не відображається в основних вимогах до знань та вмінь учнів, а також відсутні вказівки щодо

приналежності того чи іншого автора та його твору до певної національної літератури.

У Пояснювальній записці до програм 2001 р. (за ред. Д. В. Затонського) зазначено, між іншим, що мета курсу зарубіжної літератури полягає в ознайомленні з «національною своєрідністю та загальнолюдською цінністю включених до програм творів» [174, с. 25]. У кожному з положень головних завдань відмічаємо для себе тези, що збігаються з нашим розумінням змісту, який вкладаємо в ключове поняття дисертаційного дослідження, як-от: «сприяти перетворенню духовних цінностей, закарбованих у літературних творах, в індивідуальний досвід учнів», «розглядати його (літературний твір – уточнення наше – *І. Ц.*) у контексті розвитку культури», «виховувати в учнях толерантність до іншої думки, повагу до інших національних традицій; формувати вміння бачити світовий контекст української літератури й через нього на новому рівні усвідомлювати її національну своєрідність, її здобутки та внесок у розвиток світової культури; готувати школярів до життєдіяльності у полікультурному просторі» [174, с. 25]. В анотаціях до програмових творів вчителю пропонується звертати увагу учнів на відображення в них життєвого досвіду, ідеалів, прагнень, рис характеру різних народів (Малі жанри фольклору – 5 кл.), «загальнолюдські ідеали та національний колорит» (Народні казки – 5 кл.) [174, с. 27]; «оспівування закоханості людини в природу рідного краю» (Р. Бернс. «Прощайте, сині гори, білії сніги...» – 5 кл.) [174, с. 28]; історичної пам'яті, побуту та звичаїв минулого (Г. Лонгфелло. «Пісня про Гайавату», О. Пушкін. «Пісня про віщого Олега» – 6 кл.) [174, с. 29]; уявлень народу про ідеали, служіння батьківщині, побуту й звичаїв, національного колориту («Рамаяна», «Пісня про Роланда», М. Гоголь. «Тарас Бульба», А. Міцкевич. «Світязь», Р. Л. Стівенсон. «Вересовий трунок», Ш. Петефі. «Витязь Янош» – 7 кл.) [174, с. 31-32]. В окремих випадках у рубриці рекомендованої літератури для додаткового читання пропонуються літературні твори, які: 1) дають можливість учням порівнювати національні-культурні відмінності між народами по відношенню

до програмових текстів (казки різних народів про лиху мачуху, її ледачу доньку та працювиту падчерку – «Пані Метелиця», 5 кл.; байки Федра, Л. да Вінчі, Ж. де Лафонтена, Езопа, І. Крилова; М. Гоголь. «Вечори на хуторі біля Диканьки» – Ч. Діккенс. «Різдвяна пісня в прозі», 6 кл.); 2) розширюють уявлення учнів-читачів про національну культуру (Ф. Купер. «Звіробій» – Г. Лонгфелло. «Пісня про Гайавату», 6 кл.). Уперше було обумовлено необхідність розгляду художнього тексту у контексті інших видів мистецтва («Методичний додаток»), що давало можливість простежувати переосмислення першотвору в різномистецьких інтерпретаціях, створених носіями різних культур. Отже, програми з предмета 2001 р. давали більше можливостей щодо репрезентації національно-культурного світу інших народів, з'явилися вказівки приналежності того чи іншого автора до певної національної літератури. Однак у змісті основних вимог до знань і вмінь учнів 5–7 класів національно-культурна складова теж не була відображена.

У Пояснювальній записці до програм 2005 р. (за ред. Д. Наливайка) [175] у формулюванні головної мети та основних завдань закладається ідея осмислення творів зарубіжних письменників у контексті їх загальнолюдських цінностей, виховання поваги до духовних багатств усього людства та українського народу, толерантності, збереження й продовження кращих національних традицій, навчання школярів визначати національну своєрідність й загальнолюдську значущість творів світового письменства у зіставленні з творами української літератури. Також наголошено на доцільності використання на уроках оригінальних текстів літературних творів. У порівнянні з попередніми програмами значно розширена анотаційна база за рахунок деталізації державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що націлює на виховання поваги до самобутності культури будь-якого народу як необхідної риси сучасної людини (до вивчення хайку Мацуо Басьо – 5 кл.), відкриття для себе світу літератури як джерела пізнання життя, побуту, звичаїв, світогляду, культури, духовних і моральних цінностей інших народів (Вступ – 6 кл.), формування власної читацької оцінки та

світоглядного мислення на основі національних та загальнолюдських цінностей, історичної пам'яті народу (патріотизм-лжепатріотизм, оборонці рідної землі – загарбники тощо) (Билини про Іллю Муромця, «Смерть матері Юговичів», А. Міцкевич. «Альпухара», М. Гоголь. «Тарас Бульба», Р. М. Рільке. «Пісня про Правду», Г. Белль. «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа...», М. Шолохов. «Доля людини» та ін. – 7 кл.).

У програмах 2012 р. (оновлений текст, 2015 р.) [176] можливості щодо формування етнокультурної компетентності більш конкретизовані за рахунок реалізації нової лінії літературної освіти – компаративної, разом з емоційно-ціннісною, літературознавчою та культурологічною. Відповідно, уточнюються зміст завдань, серед яких виділимо активізацію «інтересу до вивчення іноземних мов» у процесі читання літературних творів, «формування поваги до різних мов, культур, традицій, толерантного ставлення» до різних народів, виховання любові та збереження рідної мови, національних традицій і цінностей, формування духовних цінностей і ціннісних орієнтацій, етичних уявлень та естетичних смаків, розширення культурно-пізнавальних інтересів. Окремі положення програм у контексті нашого дослідження відображено в рубриках, які дозволяють реалізувати задекларовані в Державному стандарті лінії: літературознавчу – **«Теорія літератури»** (початкові поняття про оригінал і переклад – 5 кл., поглиблення понять про оригінал і переклад – 7 кл.); культурологічну – **«Література і культура»** (зв'язок фольклорних жанрів із культурними традиціями різних народів, національний колорит казок і засоби його створення – 5 кл., роль художніх перекладів у розвитку культурного діалогу, дружніх взаємин між народами – 7 кл.); компаративну – **«Елементи компаративістики»** (порівняння фольклорних жанрів різних народів – 5 кл., подібність елементів у міфах різних народів, традиції фольклору у творах Ч. Діккенса й М. Гоголя, елементи фольклору й міфів у творах Р. Бернса та Г. Лонгфелло – 6 кл., основні принципи аналізу та інтерпретації оригіналу й художнього перекладу – 7 кл.). На переконання авторів цього нормативного документа

рубрика «Україна і світ» «сприятиме національній самоідентифікації учнів, усвідомленню ними національних цінностей», забезпечує реалізацію взаємозв'язків шкільних курсів української та зарубіжної літератури (напр.: типологічно подібні образи в зарубіжних і українських казках – 5 кл., поетичне переосмислення традиційних сюжетів і образів Езопа в українських байках – 6 кл., Дж. Олдрідж й Україна. Українські переклади творів митців – 7 кл.).

Динаміка змісту та вимог навчальних програм шкільного курсу зарубіжної літератури впливала на характер методико-практичних розробок учителів-предметників, надрукованих у періодичних виданнях «Всесвітня література в школах України» («Педагогічна преса»), «Всесвітня література в сучасній школі» («Освіта України»), «Зарубіжна література в школах України» («Антросвіт»), «Зарубіжна (Світова) література» («Шкільний світ»), «Зарубіжна література в школі» («Основа»), методичних посібниках для вчителів та учнів, відображених у матеріалах, оприлюднених на персональних веб-сайтах та ін.

Так, науковець-методист і практик Ю. Холодна в методичному посібнику «Зарубіжна література. 6 клас: Книжка для вчителя» пропонує учням під час вивчення міфів народів світу завдання щодо їх розрізнення на основі поняття «народ», слово вчителя про споріднені етноси супроводжує інформацією про географічне положення, кліматичні умови їх проживання [237, с. 62-63], діалог культур і літератур реалізує шляхом цитування творів українських письменників, які переосмислюють у своїй творчості відомі образи зарубіжної літератури [237, с. 84], порівняння художніх перекладів різними мовами, якими вільно володіють учитель і учні [237, с. 321].

Учені-методисти й практики Г. Островська та В. Храброва в методичному посібнику «Зарубіжна література. 7 клас: Книжка для вчителя» пропонують для учнів та педагогів «Картки-іноформатори», що містять відомості про перекладацьку практику, літературних героїв, їхні риси вдачі, ставлення до рідної землі, свого громадянського обов'язку, літературознавчу,

культурну, історичну, історико-культурну довідки та коментарі тощо. Також відзначимо роботу з рубриками підручника (напр., «Читаємо мовою оригіналу»), проведення словникової роботи тощо. Покажемо для нас є характер завдань учителя: «Спробуйте порівняти епітети, настрої поезії, наскільки перекладачеві вдалося вловити задум автора» (за «Баладою прикмет» Ф. Війона) [156, с. 76], зробити записи в словник літературознавчих термінів з підручника – нація, національне, національний колорит (вивчення «Пісні про Правду» Р. М. Рільке) [156, с. 225], запитання «Що спільного бачимо в цих двох героїв, яких розділяють сім століть?» (порівняння образів князя Галицького й Андрія Соколова – за уривками «Данило Галицький у наметі Батия» і «Виклик до Мюллера» з Галицько-Волинського літопису та оповідання М. Шолохова «Доля людини» відповідно) [156, с. 340] і т. ін.

Спрямування на вивчення інокультурного твору з урахуванням його національно-культурної специфіки та особливостей учня-читача як носія рідної культури спостерігаємо в останніх публікаціях учителя-методиста О. Первака (Бутовецька ЗОШ, Хмельницька обл.). У системі конспектів уроків до вивчення казок народів світу [163] відзначаємо використання епіграфів, складених на основі висловів, що так чи інакше репрезентують етнокультуру. Також у методичній глосарій О. Первак уводить поняття «Етнокультурний екскурс». Зазвичай це компактний, але змістовний коментар, інформаційна довідка, яка може бути вчителем та учнями використана для підготовки повідомлення про національну культуру, відображену в літературному творі, з мультимедійним супроводом чи без нього. Аналіз методичних новацій О. Первака (у т. ч. й інших публікацій у співавторстві з В. Аксьоною, І. Смірноюю та ін. за програмою для 6 класу) дозволив нам відтворити структуру «етнокультурного екскурсу» (послідовність та повнота компонентів якого може варіюватися та змінюватися): 1) загальне представлення народу (країни), географічне положення, кліматичні та погодні умови, рослинний і тваринний світ, відомості про звичаєву культуру, трудову діяльність тощо; 2) історико-

культурна довідка – інформація про минуле народу, визначні твори мистецтва, міфологію, релігію; 3) особливості національної мови, символіки, естетичних смаків, світогляду, рис характеру, духовні та матеріальні цінності; 4) вияв ціннісного ставлення до культури іншого народу тощо. В «етнокультурному екскурсі» («етнокультурній довідці», «етнокультурному коментарі»), залежно від програмового літературного твору й характеру репрезентації в ньому національної культури, також подається окрема інформація про традиції, обряди, звичаї, чи трудову культуру народу, яка відображена через образи-персонажі (напр.: святкування українського Різдва, ковальська справа від Гефеста до Вакули – М. Гоголь. «Ніч перед Різдом», 6 кл.) [200, с. 35-38].

Сьогодні в практиці вчителя-словесника важливою є проблема використання в навчанні учнів інноваційних технологій. Потреба (внутрішня професійна вимога) мати персональні веб-сайти, блоги, створювати тематичні групи в соціальних мережах та ін. визначена докорінними змінами в житті сучасного суспільства, а отже, і сьогоднішніх учнів-підлітків, стрімким поступом науково-технічного прогресу. Цим обумовлене те, що до вивчення стану рівня викладання шкільного курсу зарубіжної літератури також включений огляд інтернет-ресурсів.

Окремі позиції щодо навчання школярів літературних творів з урахуванням їхньої національно-культурної специфіки відображені в діяльності вчителя-методиста ЗОШ № 3 м. Барвінкового (Харківська обл.) С. Гарної, яка на персональному веб-сайті «Словосвіт» для учнів та колеґ-словесників пропонує сучасну наочність – інтерактивні плакати, розроблені на основі освітньої системи Glogster EDU [199]. Медіаконтент такого гатунку дозволяє охопити процес пізнання учнем-підлітком етнокультурного розмаїття світу та в індивідуально визначеній послідовності засвоювати й використовувати навчальну інформацію: чи то спочатку увага буде сфокусована на зорове сприймання фону, графічних зображень із різним ступенем національно-культурної виразності (національний костюм,

посилання на репродукції творів живопису, за мотивами творів світової класики, виконаних митцями різних часів і національних культур), або учень відразу захоче прослухати етнічну музику й емоційно налаштуватися на сприймання інокультури, активізуючи слухову рецепцію тощо (див., напр.: «Давньогрецькі міфи. Інтерактивний плакат»). Учитель-методист ЗОШ № 20 м. Мукачевого (Закарпатська обл.) А. Химинець на персональному інтернет-сайті «Світ літератури» [193] до вивчення творів різних національних літератур пропонує низку мультимедійних презентацій, опорних схем-конспектів, таблиць із текстовою інформацією, удаю візуалізуючи її в заголовках «національним» шрифтом. («Міф про Прометея. Таблиці», «В. Скотт. «Айвенго». Ключові епізоди. Презентація» тощо) та обрамляючи поле національним орнаментом.

Здійснений огляд нормативно-правової бази, що забезпечує реалізацію основних засад сучасного викладання зарубіжної літератури в школі, науково-методичних праць і практичного досвіду вчителів-предметників, зокрема у вивченні інокультурних творів підлітками-читачами, дає підстави стверджувати, що проблема формування етнокультурної компетентності в учнів 5–7 класів набуває все більшої актуальності. Так, у вітчизняній методичній науці напрацьоване системне бачення на специфіку вивчення перекладної художньої літератури різних народів світу на основі принципів етнокультурності, нерепресивної свідомості, інтегрованості, різноманітності, діалогу культур, бікультурного та інтерпретаційного характеру перекладного твору, множинності реалізації оригіналу та ін. Успішно в практичній діяльності вчителем-словесником використовуються прийоми навчання, серед яких пошук етнокультурного компонента, читання художнього твору на фоні національної музики, аналіз елементів твору крізь призму національної специфіки тощо.

Нерозв'язаними залишаються питання вивчення стану готовності педагогічного та учнівського загалу до широкого застосування наявного науково-методичного й методико-практичного досвіду, обґрунтування

критеріїв і показників формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

1.4. Результати констатувального експерименту з формування етнокультурної компетентності учнів у процесі викладання літератури

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, етнологічних досліджень, нормативних документів щодо викладання зарубіжної літератури, досвіду роботи вчителів-практиків дає можливість визначити критерії та рівні сформованості етнокультурної компетентності школярів у процесі як урочної, так і позаурочної діяльності.

Етнокомпетентна особистість, *по-перше*, орієнтована на цінності як рідної, так і чужорідної національної культури, *по-друге*, має цілісно-системне уявлення про етнокультурні традиції як першоджерела загальнолюдських цінностей у полікультурному просторі світу, що сприяє саморозвитку людини. Така особистість, попри те, що має ідеї, думки, погляди, відмінні від інших, проявляє повагу до рідного та інокультурного середовища, визнає та цінує різноманіття культур, прагне до вирішення конфліктів і розбіжностей шляхом діалогу на основі толерантності.

Зокрема, на таких засадах учений-педагог Т. Поштарьова визначає критерії ефективності етнокультурної компетентності, що виражені в ступенях *навченості, розуміння, вихованості та адаптації дитини* (від пристосування в поліетнічному середовищі до прийняття культурного плюралізму) [170, с. 86].

Науковець Л. Коновалова визначає такі **рівні оволодіння етнокультурною компетентністю:**

- *системний*, що передбачає володіння науковими основами етнологічних знань, вираження особистісної позиції через позитивне ставлення до представників інших національностей та бажання співпрацювати з ними, зацікавлення етнічною проблематикою, володіння механізмами етнічної взаємодії;
- *ситуативний*, що відзначається поверховим володінням етнологічними знаннями, схильністю до вирішення етнокультурних проблем лише під час виникнення конфліктних ситуацій;
- *стихійний*, який характеризується підміною етнічних знань стереотипами, продиктованими життєвими досвідом й такими, що визначають ставлення до етнічних розбіжностей самих учнів [96, с. 14].

Дослідницею виявлено показники етнокультурної компетентності, які дозволяють оцінювати названі рівні сформованості в *мотиваційно-ціннісній* сфері (стійкий інтерес до етнокультурної проблематики, сприйняття етнологічної інформації через призму життєвих потреб тощо), *інтелектуально-пізнавальній* (етнологічні, етнопедagogічні, етнопсихологічні значення); *дієво-практичній* (готовність до позитивного співробітництва з представниками багатонаціонального колективу тощо) та *рефлексивно-оцінювальній* (ставлення до етнічних особливостей та їх оцінка та ін.) [96, с. 16].

Іншим ученим-педагогом О. Бабуною означено такі компоненти (критерії та показники) етнокультурної освіченості: а) *інформаційно-пізнавальний* (пов'язаний з пізнанням етнокультури); б) *емоційно-ціннісний* (спрямований на розуміння значущості етнокультури); в) *діяльнісно-практичний* (пов'язаний з проявом етнокультурного досвіду та взаємин у різних видах діяльності та поведінки) [7, с. 14].

Не менш цінною видається позиція науковця М. Саніної, яка виділяє такі критерії сформованості етнокультурної грамотності:

- **когнітивний** (теоретичні етнокультурні знання про найбільш значущі особливості різноманітних етнічних культур, у яких систематизована культурно-специфічна інформація: концепти, взаємини, цінності; цей критерій виражається в знаннях історії, релігії, світогляду, звичаїв і традицій власного народу чи іншої національної (етнічної) культури);
- **предметно-діяльнісний** (дає можливість визначатися щодо наявності вмінь, необхідних для міжнаціональної взаємодії, та ступеня засвоєння учасником засобів виконання поставлених завдань в умовах мультикультурного простору, зокрема це знання та використання традиційних, загальноприйнятих моделей поведінки в ситуації взаємодії з представником іншої національності, здатність швидко мобілізувати та відтворювати теоретичні етнокультурні знання та готовність засвоювати нові в полікультурному середовищі);
- **емоційно-психологічний** (передбачає толерантну поведінку та володіння собою в ситуаціях непорозуміння, у процесі переробки й аналізу культурно значущої інформації, навіть якщо вона суперечить власному світогляду, уміння при цьому толерантно ставитися до чужої культури та її представників, не судити з позицій законів рідної культури та вміння абстрагуватися від її морально-ціннісних орієнтирів) [191, с. 55-57].

Означене вище спрямоване на виховання етноорієнтованої особистості, а також етнокультурної компетентності, що допомагає орієнтуватися й адекватно поводитися в умовах поліетнічного та полікультурного простору.

Отже, урахувуючи попередній науково-педагогічний (Н. Арзамасцева, О. Гуренко, Л. Зубарєва, Л. Коновалова, Н. Лисенко, Т. Поштарьова, М. Саніна та ін.) і науково-методичний досвід (Н. Волошина, Г. Гогіберідзе, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мартинець, Л. Мірошніченко, В. Уліщенко,

І. Цвік, М. Черкезова та ін.) визначимо такі **критерії сформованості етнокультурної компетентності учнів-підлітків у процесі вивчення зарубіжної літератури:**

1. Когнітивний (пізнавальний) критерій, що виражений у сукупності засвоєних учнем відомостей про історію, життя та побут, особливості природного світу, звичаї, обряди й традиції, світоглядні позиції та вірування народу (етносу), культура якого відтворена в художньому тексті; важливим показником є поглиблення етнокультурної компетентності учнями 5–7 класів під час поступового засвоєння програмового матеріалу, сформована здатність зіставляти й порівнювати етнокультурні компоненти творів української та зарубіжної літератур, уміння застосовувати такі знання в процесі аналізу та інтерпретації етнокультурних явищ, ознак в умовах нової навчальної теми, як правило, відмінної (інколи навіть різуче) від попередньої своїм культурологічним контекстом. Когнітивний критерій сформованості етнокультурної компетентності передбачає наявність уявлень щодо неповторності, унікальності та універсальності рідної та інонаціональної культур, їх взаємовпливів та взаємозбагачення, міжкультурної взаємодії.

2. Предметно-діяльнісний критерій, якісними показниками якого є сформованість умінь і навичок застосовувати знання та уявлення про чужу культуру в процесі осмислення окремих аспектів життя та творчості письменника й перекладача, читання та опрацювання літературного твору, характеристики національного образу-персонажа, етнокультурних компонентів, описів, ліричних відступів, елементів сюжету тощо, проектування та переосмислення з огляду на рідну культуру, виявлення інтересу й поваги до іншої культури, її духовних і матеріальних цінностей, усвідомлення значущості в загальнокультурному поступі людства. Не менш важливим показником буде прагнення учня-підлітка до постійного пізнання інокультури, зокрема через читання позапрограмових літературних творів.

3. Емоційно-ціннісний критерій – визначає емоційну, психологічну та естетичну готовність учня-підлітка до діалогу з іншою етнокulturурою в процесі вивчення літературних творів на основі засвоєних знань та отриманих відомостей про неї, маючи певний життєвий досвід міжкультурної взаємодії, передбачає формування власної національно-цивілізаційної ідентичності й виховання толерантного ставлення до інокulturи та її представників.

Відповідно до когнітивного (пізнавального), предметно-діяльнісного, емоційно-ціннісного критеріїв визначені **рівні** сформованості етнокulturурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Високий рівень сформованості етнокulturурної компетентності передбачає володіння необхідними знаннями про визначальні особливості національної культури, представлені у фольклорному та літературному творах (національна символіка, традиції та звичаї, світогляд, історія та мистецтво, світ природи, національний характер тощо), уміння знаходити це в оригінальному (перекладному) тексті на рівні експліцитних та окремих імпліцитних етнокulturурних компонентів, пояснювати поведінку та вчинки героїв, роль позасюжетних елементів у розумінні авторської думки, світогляду народу, виходячи зі специфіки цієї етнокulturи, з опорою на рідну та в порівнянні з іншими. Учні цього рівня мають чітке уявлення про свою національну приналежність, ідентифікують себе з українською національною культурою, виявляють шанобливе ставлення до культурних і духовних надбань власного та чужого народів, читацький інтерес до інокulturурної художньої літератури та мистецтва на основі як програмових, так і позапрограмових творів, зацікавленість до пізнання інокulturурного світу, порівняння його з рідним.

Достатній рівень означають володіння знаннями про характерні особливості національної культури, відображеної у фольклорному й літературному творах, уміння знаходити в перекладному чи оригінальному тексті експліцитні етнокulturурні компоненти, пояснювати поведінку та

вчинки героїв, виходячи зі специфіки цієї етнокультури, з опорою на рідну етнокультуру, указувати на вияви в позасюжетних елементах певних ознак інокультури. Учні цього рівня визначають свою приналежність до української національної культури, виявляють шанобливе ставлення до культурних і духовних надбань власного та чужого народів, проте їхній читацький інтерес до етнокультурного різноманіття світу обмежено змістом навчальної програми.

Середній рівень характеризують наявність фрагментарних знань і труднощі в розумінні визначальних особливостей національної культури, зображеної у фольклорному й літературному творах, сформовані вміння знаходити в перекладному чи оригінальному тексті окремі експліцитні етнокультурні маркери й пояснювати на їх основі вияви поведінки та вчинків героїв, відсутність навичок розпізнавати імпліцитні компоненти. Учні цього рівня мають непевні уявлення про національні культури різних народів, недостатньо мотивовані до глибшого пізнання ріднонаціональної культурної спадщини, етносвіту інших народів.

Низький рівень виявляють епізодичні знання про особливості національної (рідної та чужої) культури, віддзеркаленої у фольклорному та літературному творах, відсутність навичок знаходити в перекладному чи оригінальному тексті етнокультурні компоненти й умінь характеризувати поведінку та вчинки героїв з опорою на зображене етносередовище, байдужість і упередженість до загальнолюдських і національних цінностей.

Визначені критерії та показники сформованості етнокультурної компетентності дозволяють вивчити стан готовності вчителів до формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів та якість цього процесу в читацькій діяльності підлітків.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що проблема формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури постійно викликала інтерес. Учені-методисти, починаючи з XIX століття, приділяли увагу питанням національного,

патріотичного та громадянського, полікультурного розвитку особистості. Низка методичних напрацювань активно засвоювалася в різні часи вчителями-практиками. На сьогодні проблема набула нових аспектів, тому що в школі вивчаються літературні твори в перекладах, понизився рівень читацької культури, змінилися ціннісні орієнтації, збільшена роль впливу масової субкультури на життя підлітка.

Вивчення філософських, психологічних досліджень з питань національно-патріотичного виховання дозволяє побачити, як здійснюється процес формування таких знань у сучасних умовах.

Аналізуючи діяльність словесників, ставили таку **мету констатувального експерименту**: перевірити знання вчителів зарубіжної літератури загальноосвітніх навчальних закладів про зміст та складові поняття «етнокультурна компетентність», а також вивчити стан її формування в процесі застосування елементів аналізу та інтерпретації художнього твору.

Для реалізації констатувального експерименту було поставлено такі завдання:

- 1) вивчити ставлення вчителів до досліджуваної проблеми, їхню готовність до формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів;
- 2) виявити якість застосування етнокультурної інформації на етапі знайомства з письменником, його світоглядом, стилем, історико-соціальним тлом епохи (часу), уміння пов'язувати постать автора та його творчість з культурними надбаннями народу.
- 3) виявити, чи використовують школярі етнокультурні знання, як формуються в них уміння й навички під час вивчення інформації про перекладача;
- 4) з'ясувати, як застосовують школярі етнокультурні знання та вміння в процесі вивчення теорії літератури, на етапі опрацювання художнього тексту;

- 5) визначити в цілому якість процесу формування етнокультурної компетентності школярів;

Для того, щоб виконати цю мету, були розроблені запитання й завдання до вчителів, відповідаючи на які, вони мали висловити своє ставлення до проблеми:

1. Дайте визначення поняттям «національна література», «світовий літературний процес».
2. Укажіть джерела інформації, якими Ви користуєтесь у процесі підготовки до уроків літератури, на яких вивчаються твори різних національних культур і світоглядів.
3. Розкрийте роль шкільного курсу зарубіжної літератури в етнокультурному розвитку учнів-підлітків.
4. Якими ви бачите шляхи реалізації етнокультурного принципу вивчення зарубіжної літератури?
5. Яку інформацію щодо культури іншого народу повинен, на Ваш погляд, почерпнути учень-підліток, читаючи літературний твір зарубіжного автора?
6. Які аспекти біографії й творчості письменника як представника іншої культури, на Вашу думку, повинні бути в центрі уваги в процесі вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури в 5–7 класах?
7. Які аспекти аналізу та інтерпретації художнього твору письменника як представника іншої культури, на Вашу думку, повинні бути в центрі уваги в процесі вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури в 5–7 класах?
8. Які поняття з розділу «Теорія літератури» мають значення для формування етнокультурної компетентності?
9. Яку додаткову літературу треба опановувати вчителю зарубіжної літератури, щоб успішно формувати етнокультурну компетентність учнів-підлітків?

10. Літературу якої країни (якого народу) слід вивчати глибше, ніж пропонує чинна програма із зарубіжної літератури?

Базою експерименту стали різні навчальні заклади. На першому етапі констатувального експерименту запитання й завдання були запропоновані вчителям-предметникам на курсах підвищення кваліфікації та науково-методичних семінарах на базі Донецького та Луганського обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти в м. Донецьку, Краматорську, Красноармійську, Слов'янську, Макіївці (Донецька обл.), Луганську, Алчевську, Северодонецьку (Луганська обл.), а також педагогам шкіл, у яких проходив експеримент. Усього взяло участь 254 вчителі.

Нами був здійснений кількісний та якісний аналіз робіт учасників констатувального етапу експерименту.

Так, словесники, даючи відповіді на *запитання № 1*, у визначенні «національна література» писали, що мова йде про мистецтво слова, яке відображає національні риси характеру того чи іншого народу (85,3 %), є віддзеркаленням його культури в духовному та матеріальному проявах (82,8 %), дещо менша кількість респондентів зазначили, що художній твір національної літератури є джерелом інформації про особливості природного світу (78 %), історичного часу (57 %). Значно менший відсоток становлять відповіді, що вивчення різнонаціональної літератури дозволяє реалізувати «діалог культур» (24,5 %), є чи не першим для людини джерелом уявлень про чужу культуру (22,8 %). Проте не було вказано, що знайомство з культурним розмаїттям, відображеним у творах мистецтва слова, є важливим чинником загальнокультурного збагачення читача як представника іншої культури, спонукує до внутрішніх роздумів про особливості ріднонаціонального світу в зіставленні й порівнянні з чужорідним. Визначаючи поняття «світовий літературний процес», словесники зупинялися на взаємозв'язках між національними літературами (73,5 %), їхньому взаємозбагаченні (68,6 %). Менша кількість респондентів (43,2 %) підкреслила, що світова література є

однією з визначальних складових світової культури та має суттєвий вплив на становлення загальнолюдських ідеалів та цінностей.

Відповідаючи на *запитання № 2*, учителі переважною більшістю в шкільному курсі зарубіжної літератури бачать функцію навчальної дисципліни, яка покликана формувати загальнолюдські цінності (95,3 %), культурно багату (полікультурно компетентну) особистість (85,2 %), морально-зрілу, толерантну людину (54,4 %). Тільки 21,4 % учасників анкетування вважають, що світова літературу покликана насамперед виховувати як «громадянина світу», так і патріота свого народу, носія власної національної культури.

На *запитання № 3* про роль шкільного курсу зарубіжної літератури в етнокультурному розвитку учнів-підлітків наявні відповіді педагогів, які означають загальний розвиток особистості учня (розширення кругозору, словникового запасу, розвиток інтелекту, духовної сфери, виховання почуття прекрасного та формування естетичних смаків) – 63,3 %, на вихованні поваги до різнонаціональних традицій і звичаїв, спільних людських цінностей наголошує 9,2 % респондентів, розумінні єдності людства та ціннісному ставленні до рідної культури – 15,4 %, можливості пізнавати інокультури та порівнювати з рідною – 12,1 %.

Серед шляхів реалізації етнокультурного принципу (*запитання № 4*) словесники найчастіше зупинялись на необхідності створення насамперед якісної основної навчальної програми а також упровадженні спецкурсів (64,7 %). Про використання міжпредметної інтеграції, проведення тижневиків національної культури відвідування літературних музеїв, зустрічі з авторами (у т. ч. віртуальні) зазначають 15,6 % опитаних. На потребі спеціальної підготовки (підвищення кваліфікації), упровадження інноваційних технологій наголошують 19,7 %.

Відповідаючи на *запитання № 5*, учителі в переважній більшості – 67,4 % – вказують, що увага школяра-читача під час опрацювання літературного твору має зосереджуватися на специфіці зображення

інокультурного світу (традиціях і звичаях, побуті, національному колориті, особливостях національного характеру, міжкультурних взаємин, унікальності культури, цінностях народу). При цьому 32,6 % опитаних вважають важливим формування в підлітків умінь і навичок порівнювати з культурою свого народу, виявлення спільного й відмінного в різних народів й етносів, вихованні поваги до духовних багатств людства.

На думку словесників, серед відомостей про життя й творчість письменника (*запитання № 6*) має бути інформація про всесвітнє значення літературної спадщини митця, оцінка його таланту (32,2 %), історичні та культурні явища, які вплинули на становлення особистості (27,6 %), зв'язок автора з життям власного народу, його традиціями (20,4 %), події та обставини, що сприяли формуванню національного самовизначення письменника (13,7 %), його зв'язки з українською культурою (6,1 %).

У відповідях на *запитання № 7* респонденти зазначили, що увага читача під час роботи з текстом літературного твору має зосереджуватися на емоційному фоні, національних особливостях, взаємозв'язках проблематики із сучасним життям підлітків (45,5 %). Про необхідність відпрацьовувати елементи компаративного аналізу, у т. ч. порівняння оригіналу й перекладу, різних варіантів перекладу, з творами інших авторів різних національних культур наголосило 39,7 %. Тільки 14,8 % педагогів вважає, що на цьому етапі опрацювання художнього твору найважливішим є формування національної свідомості й толерантності учнів-читачів.

З поміж понять теорії літератури, вивчення яких має підсилити етнокультурний розвиток підлітків (*запитання № 8*) словесники називають: «національна література» (17,8 %), «національний колорит» (12,5 %), світова література (10,3 %), засоби художньої виразності (7,5 %), жанри фольклору та художньої літератури (23,4 %). Зауважимо, що серед відповідей також мова про «культуру», «національну культуру», «етнос» – загалом – 28,5 %.

Відповідаючи на *запитання № 9* (додаткові джерела про інокультурний світ) респонденти вказували на потребі використання під час підготовки до

занять видань про історію, культуру й світ природи різних народів – 54,6 %, фольклор і народне мистецтво – 25,2 %, етнокультурологічних й етнографічних словників – 18,9 %. Відстежувати публікації нових наукових пошуків, досвід педагогів-новаторів за проблемою готові 1,3 % опитаних.

Відсоток симпатій серед опитаних учителів зарубіжної літератури до національних літератур, які в навчальній програмі, на відміну від чинної, мають бути представлені більш чисельно, розподілився так: твори російської літератури – 54,6 %, англійської – 15,4 %, грузинської – 7,7 %, білоруської, американської – по 3,8 %. А от 10,3 % словесників віддають перевагу літературам слов'янських народів, 3,2 % переконані, що навчальна програма має бути представлена найяскравішими зразками різних національних літератур. 1,2 % учасників опитування підкреслило: важливою для розвитку особистості учня-читача є література кожної нації світу.

Отже, вивчення результатів анкетування вчителів-практиків дає підстави стверджувати, що педагоги в цілому відзначають необхідність формування етнокультурної компетентності школярів-підлітків у процесі вивчення творів інокультурної літератури. Проте значна частина опитаних не зовсім обізнана з певними напрацюваннями з проблеми – науковим і практичним досвідом щодо специфіки вивчення перекладної літератури, застосуванням елементів компаративного аналізу, характеристики національного образу й т. ін., не мають чітких відповідей на запитання й оперують загальними формулюваннями типу «інтерес до художнього слова», «розуміння світового літературного процесу», «особливості творчого доробку автора», «жанрова своєрідність», «характеристика героїв» тощо.

Аналізуючи діяльність школярів, ми ставили таку **мету констатувального етапу експерименту**: вивчення стану рівня сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі аналізу та інтерпретації художнього тексту.

Завдання констатувального етапу експерименту:

- 1) визначити, як під час опрацювання художнього твору школярі застосовують теоретичний матеріал про народну символіку, духовні та матеріальні надбання, ментальні ознаки й розширюють знання за рахунок зіставлення з культурними надбаннями власного народу;
- 2) з'ясувати рівні сформованості етнокультурної компетентності в школярів;
- 3) перевірити рівень засвоєння етнокультурної компетентності в процесі вивчення понять теорії літератури та відповідно вміння їх застосовувати під час аналізу художніх творів.

Базою констатувального експерименту стали загальноосвітні та спеціалізовані навчальні заклади різних регіонів України: Донецька ЗОШ № 30 (учителі Маценька І. В., Ціко І. Г., 111 учнів), Сіверська ЗОШ I-III ступенів № 2 Бахмутського р-ну Донецької обл. (учителі Череповська Ю. Є., Юристовська К. М., 39 учнів), Київська ЗОШ I-III ступенів № 286 (учителі Шерстюк В. А., Піщук О. В., Гуцал С. В., 196 учнів), Пиріжківський НВК Малинського р-ну Житомирської обл. (учитель Васечко Н. В., 31 учень), навчально-виховне об'єднання «Олександрійська гімназія ім. Т. Г. Шевченка – ЗНЗ I-II ступенів – школа мистецтв» (учитель Ціпов'яз Л. В., 93 учнів), Бутовецька ЗОШ I-III ступенів Старокостянтинівського р-ну Хмельницької обл. (учителі Голюк Л. Г., Первак О. П., 33 учні). Усього в констатувальному експерименті взяло участь 503 учнів 5–7 класів, з них: 230 учнів 5-х класів, 150 учнів 6-х класів та 123 семикласників.

Учням 5–7 класів пропонувалося дати відповіді на такі запитання анкети:

1. Назвіть прочитані вами твори, у яких відображено побут, традиції та звичаї, культура того чи іншого народу.
2. Назвіть 5 письменників і вкажіть, представниками яких національних літератур (країн світу) вони є.
3. Що привертає вашу читацьку увагу, викликає особливе зацікавлення в художніх творах письменників тої чи іншої країни?

4. Поясніть поняття «оригінал» та «переклад». Укажіть, якими знаннями має володіти перекладач художнього твору?
5. З якою додатковою інформацією самостійно чи під керівництвом учителя ви знайомитесь, вивчаючи твори різних національних літератур?
6. Як Інтернет та соціальні мережі допомагають вам знайомитись з культурою й літературною творчістю представників різних країн?

Окрім того, школярі мали виконати письмові завдання (*додаток Б*).

Відповідаючи на *запитання № 1* анкети, 74,5 % учнів характеризують поняття «оригінал» і «переклад» як твори, написані рідною мовою автора та передані засобами іншої. З них 15,3 % вказували на те, що за змістом і художніми засобами такі твори можуть відрізнятися, 31,8 % підлітків назвали види художнього перекладу (власне переклад і переспів). Однак респонденти не уточнювали, що тексти літературних творів в оригіналі та художньому перекладі можуть нести певну інформацію про національну культуру письменника й перекладача.

У відповідях на *запитання № 2* школярі називали такі твори мистецтва слова, у яких відображено побут, традиції й звичаї народів світу: М. Гоголь «Тарас Бульба» (86,7 %), Р. Кіплінг «Мауглі» (54,8 %), О. Пушкін. Казки, «Вступ до поеми «Руслан і Людмила» (73,3 %), Марк Твен «Пригоди Тома Сойєра» (48 %), А. Чехов «Хамелеон», «Товстий і тонкий» (13,8 %), Ч. Діккенс «Різдвяна пісня в прозі» (84 %), Ж. Верн «П'ятнадцятирічний капітан» (22,7 %), Дж. Лондон «Любов до життя», Д. Дефо «Робінзон Крузо» (15,9 %), Р. Л. Стівенсон «Вересовий трунок» (64,7 %), Дж. Свіфт «Мандри Гуллівера» (19,3 %), хоку Мацуо Басьо (65,3 %), фольклорні твори (94,2 %). В основному частіше називалися ті твори, у яких яскраво виражений побут і традиції (у сюжеті, через зовнішню поведінку образів-персонажів, ідейно-тематичний зміст), цікаві з огляду значних відмінностей, порівняно з рідною культурою або близькі до неї. Рідше згадуються твори, у яких

етнокультурний компонент виявляється в позасюжетних елементах, внутрішньому портреті героя, авторській позиції.

У відповідях на *запитання № 3* анкети підлітки зазначили, що під час читання творів різних національних літератур вони звертають увагу на сюжет і розвиток подій (93,2 %), матеріальну культуру (національний одяг, страви, хатне начиння тощо) (65,9 %), духовну культуру (традиції, звичаї, національні символи та ін.) (75,8 %), рідше на природні умови (31 %), національні риси характеру (14,6 %), особливості внутрішнього стану образів-персонажів, їхнього світогляду (13,8 %), мотивів поведінки у взаєминах зі співвітчизниками та представниками інших культур (10,1 %), позасюжетних елементах, засобах художньої виразності (5,5 %).

Даючи відповіді на *запитання № 4*, більшість учнів не змогли назвати додаткових джерел, які ними опановуються під час вивчення творів різних національних літератур (68,9 %). В окремих випадках була названа довідкова література (енциклопедії, словники, серійні тематичні видання) – 22,7 %, електронні засоби інформації (мережа Інтернет, комп'ютерні ігри за мотивами літературних творів, навчальні тренажери, енциклопедичний матеріал, програмні засоби навчання) – 8,4 %.

У відповідях на *запитанням № 5* анкети думки школярів розподілились так: байдуже ставлення до літературних творів зарубіжної літератури, у яких зображена культура, суттєво відмінна від рідної, висловили 22,7 % учнів, для 59,4 % учнів така культура викликає інтерес, 17,9 % підлітків повідомили, що вони не розуміють такі культури.

Для 75,3 % учнів літературний твір, у якому зображена ментально близька культура (*запитання № 6*), має підвищений інтерес і засвоюється легше, 22,7 % висловили байдуже ставлення.

У відповідях на *запитання № 6* учні називали такі національні риси різних народів, які їм імпонують: якості, пов'язані з фізичною силою та неабиякою витримкою, життєлюбством (68,2 %), громадською та суспільною

позицією (патріотизм, захист рідної землі, ставлення до людей) (21,8 %), духовним світом, морально-етичними цінностями й чеснотами (10 %).

Загальний якісний аналіз учнівських анкет дає підстави зробити такі висновки: зазвичай читачі-підлітки виявляють ті національно-специфічні особливості, що яскраво виражені в тексті, запам'ятовуються колоритні культури, додатковими джерелами інформації про різні культури світу в більшості не користуються, хоча й виражають готовність пізнавати етнокультурне розмаїття світу.

П'ятикласники, виконуючи письмове завдання № 1, дали такі відповіді: 67,7 % вказали, що батьківщиною Мацуо Басьо є Японія; 12,5 % – Китай; 14,3 % лише змогли зазначити, що Мацу Басьо – це не представник європейської літератури; 5,5 % – не дали відповіді. Серед символів, що стали візитівкою японського народу були названі: 48 % – *сакура*; 17,4 % – *хризантема*; 23,2 % – *сонце*. П'ятикласники помилились, називаючи символами японського народу *сливу* (51,7 %), *нарцис* (44,6 %) та *метелика* (76,2 %).

Аналіз виконання першого завдання дає нам підстави констатувати, що учні часто не спроможні пов'язати постать автора, його творчість з культурними надбаннями народу, володіють лише окремими, фрагментарними знаннями про традиції, національні символи, духовні та матеріальні цінності.

Під час вивчення стану та якості виконання завдання № 2 було виявлено, що лише 24,4 % учнів правильно вказали, якому з народів належать запропоновані вислови.

Так, перше прислів'я (*До буддійського монастиря з гребінцями не ходять*) помилково називали англійським (19 %), французьким (32,3 %), українським (43,6 %), російським (22,9 %), лише 5,1 % п'ятикласників вважають його китайським; щодо другого вислову (*Сакура цвіте лише сім днів*), то 33,4 % учнів відповіли правильно (японський), помилково його назвали американським (11,6 %), англійським (18,4 %), китайським (36,6 %).

У третьому випадку (*На Афіну покладайся, та праці не цурайся*) правильними виявилися відповіді 29,8 % учнів (грецьке), 32 % вважають прислів'я німецьким, 35,2 % – російським, 3 % – українським. Четверте прислів'я (*Слова без діла – все одно, що гітара без струн*) хибно вважають циганським – 33,6 % п'ятикласників, 26,1 % – російським, 8 % – українським, 12,5 % – англійським, тільки 19,8 % вказали правильно – вислів належить іспанцям. П'яте прислів'я (*Хто не шукає гроша, той не гідний таллера*) 45,8 % опитаних називали батьківщиною вислову Англію, 12, 2 % Іспанію, 24 % – Францію. Не помилились учні, які пов'язували народний вислів з чехами (10,4 %) та німцями (7,6 %).

Пояснення учнів того, як вони за прислів'ями та приказками визначали народ були такими: 43,9 % вказало, що їм це допомогли зробити виділені слова, які вказують символи (15,4 %), релігію (12,4 %), географічні назви (16,6 %), музичні інструменти (67,4 %), назви грошей (22,7 %) того чи того народу. Лише 15,4 % учнів зазначили, що у виділених словах закладено інформацію про «риси характеру народу». 56,1 % учнів не виконали цю частину завдання взагалі.

Аналіз робіт цього завдання показав, що п'ятикласники в цілому не володіють достатньо знаннями про національні культури, твори яких опановуються в процесі вивчення зарубіжної літератури, зокрема важливі для народу символи, духовні та матеріальні надбання, ментальні ознаки.

Виконуючи завдання № 3, учні зазначили, що отримати уявлення про культуру певного народу можна через ужиті в тексті слова, які вказують на життя й побут (15,4 %), хатнє начиння (53,7 %), «називають людей» (девица – рос.) (31,3 %), їхню поведінку та вчинки (22,5 %). Тільки 37,7 % п'ятикласників зазначили, що побачити інформацію про культуру народу їм допомагають ті слова та вирази, які притаманні лише окремій мові й не мають точних відповідників у перекладному художньому тексті. Відсоток учнів, що взагалі не виконали це завдання, становить 25,9 %.

У цілому, п'ятикласники не зазначали, що літературний текст-оригінал і текст-переклад можуть різнитися не тільки мовою чи лексико-семантичним змістом окремих частин, а й характером відтворення етнокультурної інформації різних народів (ставлення автора й перекладача до образів-персонажів, оцінка їх учинків та поведінки, уживання лексем, що найточніше передають зміст сюжету та позасюжетних елементів у конкретній мовній системі ментальних рис чи світосприйняття народу). Більшість не вміють упізнавати в художньому образі, зокрема портреті героя, описах природи та інтер'єру національні риси, відчувати національний колорит, що виражається в поведінці героїв, їхньому ставленні до навколишнього світу.

Учні 6 класу, відповідаючи на першу частину *завдання № 1*, вказали, що на життя і творчість Ш. Петефі мали вплив культури таких народів: угорського (94,3 %), сербського (34,4 %), словацького (65,7 %). Це пов'язано з тим, що письменник представляє угорську національну літературу, а його батько за походженням серб, мати – словачка. Лише 22,6 % учнів повідомили, що на формування світогляду митця мала няня-угорка. За текстом учні тільки змогли визначити, що зображена природа схожа на українську (69,3 %). Однак підлітки не вказали схожість історичних умов та обставин (тривалий час відсутності незалежності обох народів), їхнє близьке географічне положення, що також є суттєвим чинником взаємозбагачення української та угорської культури.

Перевірка виконаного *завдання № 2* показала таке: 28,4 % шестикласників правильно назвала авторів і назви творів, уривки з яких були запропоновані для розбору (М. Гоголь «Ніч перед Різдвом», Ч. Діккенс «Різдвяна пісня в прозі»), 45 % безпомилково змогли назвати лише одного автора (з них: 19,6 % – М. Гоголя, 25,4 – Ч. Діккенса), 26 % не назвали жодного з авторів. Серед підлітків лише 27 % змогли відповісти правильно, що в уривках змальовано святкування Різдва українцями та англійцями. Частково правильну відповідь (назвавши один народ) дало 56 % опитаних. Лише 45,3 % шестикласників назвали інформацію, що їм допомагала

визначитись. Із них 19,1 % побачили, що в художніх текстах зображено традиції та звичаї святкування Різдва різними народами, 54 % – національні страви, 38,7 % – атрибути й символіку свята, 12,3 % – місце подій (на вулиці, за святковим столом). Відсоток шестикласників, які не виконали взагалі завдання, становить 15,8 %.

У відповідях на *завдання № 3* переважна більшість шестикласників (67,4 %) правильно зазначили, що в оповіданні Шолома-Алейхема «Пасха на селі» мова йде саме про єврейську Пасху, у тому числі 46 % пов'язали із згадкою в тексті ритуалу святкування (маца, вісім днів, обряд чотирьох чаш). На думку підлітків, цінність у взаєминах між героями твору Файтлом і Федьком полягає в добрих, дружніх стосунках (47 %), умінні знаходити спільні інтереси (32 %), щедрості та уважності Файтла (10 %). Тільки 11 % шестикласників помітили, що це дружба між представниками різних народів, вона вибудована між героями на основі звичайної приязні, без проявів ксенофобії.

Якісний аналіз виконання цього завдання показав, що в учнів недостатньо розвинуті навички елементів аналізу образів-персонажів (характер їхніх взаємин, поведінка й вчинки та ін.) з опорою на виявлені етнокультурні компоненти, не сформована система ціннісного ставлення до зображуваних явищ.

У цілому шестикласники мають труднощі у визначенні етнокультурних ознак, якими наділені літературні герої, з огляду на характеристику у творі думок, внутрішнього світу, учинків та поведінки останніх. В учнів слабо виявлена позиція читача як носія інакшого етнокультурного коду, підлітки часто не можуть, через той же брак знань, прослідкувати взаємозв'язки між традиціями, знаковими цінностями нації й особистістю автора, його долю та визначальними рисами творчого портрета.

З-поміж семикласників, які виконали письмове *завдання № 1*, 34,5 %, ті, що не виконали, – 65,5 %. Учні називали імена таких письменників зарубіжної літератури, життя і творчість яких пов'язана з Україною:

О. Пушкін (54,3 %), І. Крилов (16,4 %), М. Гоголь (78,9 %), А. Чехов (25 %) Р. М. Рільке (22,7 %), А. Міцкевич (36,5 %), Марк Твен (13,8 %) були приклади помилкових відповідей (Р. Кіплінг, О. Генрі, Дж. Лондон, А. де Сент-Екзюпері та ін. – 32,4 %). Не дали відповіді на цю частину завдання 11 % підлітків. Далі учні вказали такі факти з біографії М. Гоголя й зовнішні чинники, що вплинули на формування світогляду письменника й характер його творчості: походження (65,6 %), родинні зв'язки (74 %), духовний спадок від матері (56,3 %).

Однак учні в переважній більшості не зазначали культурного впливу безпосередньо самого народу (спілкування та взаємини з іншими людьми: гостями, челяддю тощо), сучасних діячів науки та мистецтва, що також суттєво впливає на формування світогляду, морального обличчя, естетичних уподобань, віддзеркалення ментальних ознак нації в рисах удачі та мотивах поведінки.

Результати перевірки виконання *завдання № 2* виявилися такими: 67,8 % учнів у цілому виконало завдання, 32,2 % – не виконало взагалі. Семикласники вважають, що з опису інтер'єру можна скласти такі уявлення про культуру народу: матеріальне становище (35,7 %), спосіб життя (32,5 %), побут (54,6 %), релігію (46,8 %), історичний час (16,3 %). За поданим описом внутрішнього оздоблення житла з повісті М. Гоголя «Тарас Бульба» учні визначили, на їхню думку, такі властиві національні риси українського народу, як набожність (36,9 %), простота (невибагливість) у побуті (46,7 %), постійну готовність захищати рідну землю (51 %).

Якісний аналіз виконаного підлітками завдання свідчить, що такі важливі етнокультурні риси рідного народу, як прагнення незалежності, гостинність, хазяйновитість, інтерес до різнобарв'я предметів побуту не були відзначені. Це є свідченням того, що діти мають фрагментарні знання та уявлення про етнічні культури як світу в цілому, так і рідного народу, зокрема.

Загальний відсоток учнів, які виконали письмове завдання № 3, становить 64,6 % (не виконали відповідно – 45,4 %). Так, школярі в більшості правильно вказали на те, що перший варіант відображає культурні надбання росіян, а другий – українців, це було визначено за мовою тексту (87,4 %). Національні риси героя, які відображені: у першому випадку – доброта (54,6 %), терпимість (45,3 %), упевненість (67,3 %); у другому – нестриманість (45,3 %), грубість (76,8 %), зверхнє ставлення до інших (67,3 %). Якісний аналіз виконання цього завдання вказує на те, що семикласники в більшості не спроможні були правильно й чітко визначити національну й етнокультурну складову фольклорного твору в процесі порівняння його варіантів.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити, що високий рівень сформованості етнокультурної компетентності мають від 10,5 % до 5,9 % учнів 5–7 класів (середнє арифметичне – 8,2 %), достатній – від 47,1 % до 35,5 % учнів 5–7 класів (середнє арифметичне – 41,3 %), середній – від 45,9 % до 30,7 % (середній якісний показник – 38,3 %), низький – від 13,7 % до 10,7 % (середній показник – 12,2 %) школярів. Отже, більшість учнів-підлітків виявили достатній та середній рівні здатності до формування етнокультурної компетентності.

Висновки до розділу 1

Аналіз філософських, літературознавчо-перекладознавчих джерел, психолого-педагогічних праць дає підстави стверджувати, що становлення людини як особистості, гідного наслідувача ріднонаціонального не можливе без позитивного налаштування та емпатійного ставлення до інакшої («паралельної») культури. І, навпаки, – інтерес, готовність пізнавати, сприймати, приймати іншу національну культуру будуть неповноцінними процесами, якщо така особистість не спроможна самоідентифікуватися в ріднонаціональному середовищі.

Не викликає сумніву й той факт, що визначальним у виборі життєвих пріоритетів та ідеалів є період підліткового віку – час, коли закладаються основи *толерантного світогляду*, формуються *ціннісні установки* як базиси етнокультурного та полікультурного розвитку школяра – суб'єкта освітнього компетентісно зорієнтованого простору.

Етнокультурна компетентність передбачає *оволодіння системою знань, умінь та ціннісно-світоглядних орієнтацій*, які відображають уявлення учнів про національні культури свого та інших народів, країн, їхні традиції, символіку та інші духовні й матеріальні надбання.

З'ясовано, що формування названої компетентності в українській школі здебільшого пов'язують з вивченням тих навчальних дисциплін і тем, які містять виразний ріднонаціонально-культурний компонент (українська мова та література, історія, географія України, українознавство й народознавство, декоративно-ужиткове мистецтво тощо), майже не беручи до уваги, що художній текст на уроці зарубіжної літератури, перекладений рідною мовою учня-читача, а також інтерпретаційне рішення перекладача та особистість учителя (як людей, що мають визначену національно-культурну ідентичність) є медіаторами й гідями у світ інокультури, знайомство з якою увиразнює унікальність та неповторність рідної.

Осмислення ролі етнокультурно зорієнтованого змісту педагогічної діяльності вчителя зарубіжної літератури має базуватися на:

- усвідомленні потреби системного процесу формування національно-культурної ідентичності та «Я»-свідомості учня вже з підліткового віку;
- реалізації *когнітивного, предметно-діяльнісного, емоційно-ціннісного* компонентів етнокультурної освіченості;
- розумінні взаємопов'язаності *культурної, мовної, комунікативної, соціальної* складових формування етнокультурної компетентності школяра;
- орієнтації на переосмислення читацького емоційно-ціннісного досвіду, здобутого під час пізнання іншої культури в площині ріднонаціональної;
- оволодінні специфічними підходами, алгоритмами, цільовими методами й прийомами, які б забезпечили успіх систематичної роботи з формування етнокультурної компетентності школярів.

Етнокультурний літературний розвиток учнів 5–7 класів:

- значно розширює знання та уявлення читачів-підлітків щодо свого та інокультурного середовища, надає реальну можливість відчутти світ інонаціональної культури через естетичне й емоційно-ціннісне чуття художнього слова, порівняти точки зору різних етнокультур на одне й те ж явище – історичне, мистецьке, психологічне, естетичне чи етико-моральне тощо;
- закладає підґрунтя для усвідомлення підлітком себе як носія багатовікових народних традицій і духовних цінностей власного народу, а також створює сприятливі педагогічні умови для зростання в душі полікультурно освіченої особистості, яка має непересічні уявлення про культурно-етнічні надбання народів світу, репрезентовані в художніх творах;

– сприяє формуванню національної свідомості й одночасно вихованню поваги й толерантності.

Проте визначальна роль у формуванні етнокультурних уявлень та знань людини, і з цим беззаперечно погоджується філософська, психолого-педагогічна й методична наукова думка минулого та сьогодення, належить світу мови. А тому для нас важливим питанням залишається розширення можливостей пізнання українським підлітком літературного твору в оригіналі та художньому перекладі.

Уявлення про етнокультурне розмаїття світу на прикладі зразків словесного мистецтва різних національних літератур суттєво розширює традиційне навчально-виховне поле шкільного курсу зарубіжної літератури, закладає в учнів-підлітків усвідомлення себе як повноцінної особистості, зорієнтованої водночас етнокультурно й полікультурно.

Результати першого розділу опубліковано в окремих працях [242; 246; 251; 252].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У 5–7 КЛАСАХ

2.1. Теоретичне обґрунтування методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури в 5–7 класах

Основою для теоретичного обґрунтування методичної системи формування етнокультурної компетентності підлітків стали наукові дослідження з філософії, культурології, літературознавства, перекладознавства, мовознавства, психології, педагогіки та методики викладання літератури в школі.

Спираючись на досвід пошуків учених-педагогів та науковців-методистів, розроблені критерії та показники, **етнокультурну компетентність** учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, визначаємо як результат сформованості *комплексу знань про визначальні особливості інокультурного світу, уміння їх осмислювати під час читацької діяльності, здатність виявляти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них як представника української національної культури.*

У науково-педагогічній літературі [45; 78; 79; 89; 123; 135] та нормативних документах МОН України [17; 60] вивчення шкільного курсу зарубіжної літератури визначається низкою дидактичних, літературознавчих і методичних принципів та підходів (природовідповідності, наступності, перспективності, культуровідповідності мультикультуралізму, компаративності, діалогізму, міждисциплінарності, інтегрованості,

репрезентативності, міжнаціонального, інтерактивного, цілісного й ціннісного підходів та ін.).

Однак у нашому дослідженні ставимо завдання формування етнокультурної компетентності підлітків, ураховуючи при цьому психолого-педагогічні особливості учнів 5–7 класів. Не применшуючи значення названих, в основу методичної системи ми також поклали такі принципи й підходи (рис. 2.1):

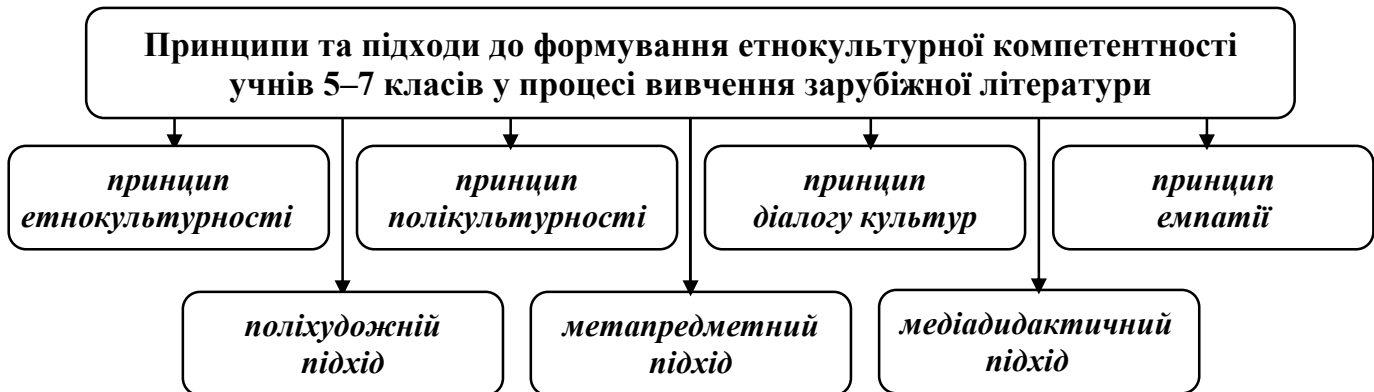


Рис. 2.1. Принципи та підходи до формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури

- **принцип етнокультурності** – вивчення літературного твору як джерела національно-культурних надбань народів світу, що передбачає розгляд художнього тексту з позицій розуміння краси й цінності будь-якого етносу на рівнях емоційного враження про нову культуру, аналізу та інтерпретації національних ознак образів-персонажів, описів, предметності, світогляду тощо;
- **принцип полікультурності** – сприйняття та усвідомлення кожної етнокультури, зображуваної у творах словесного мистецтва як неповторної та значущої в умовах цивілізованого й толерантного співіснування людства шляхом емоційно-почуттєвої взаємодії вчителя й учнів;
- **принцип діалогу культур** – вивчення інокультурних творів у їхній взаємопов’язаності та зв’язку з рідною через порівняння й зіставлення національних образів, художніх засобів, етнокологистики

позасюжетних елементів, тексту-оригіналу й тексту-перекладу та ін., визначення їхніх спільних та відмінних ознак у контексті діалогу учня та вчителя з художнім світом літератури, діалогу-«зустрічі» з автором, перекладачем, представниками інших національних традицій;

- ***принцип емпатії*** – передбачає розвиток здатності сприймати інонаціональне як рівноцінне ріднонаціональному тобто вміння «подвійного бачення» зображуваних явищ – з позиції двох точок зору. Цей принцип реалізується через рефлексійну й інтерпретаційну діяльності школярів-підлітків з урахуванням власного життєвого досвіду, пізнання й самопізнання: спостереження, відтворення й переосмислення у висловлюванні, дискусії, інсценізації національно-світоглядного мислення, що виявляються в переконаннях, учинках, ставленні до навколишнього світу письменника та його героїв;
- ***поліхудожній підхід*** – осмислення національно-культурних реалій, змальованих у літературному тексті із залученням зразків різних видів мистецтва в межах однієї чи декількох етносистем через вивчення й зіставлення учнями-підлітками наскрізних тем, мотивів, схожої та відмінної образності й символіки, звичаєвої культури, ментальних ознак, власну творчість;
- ***метапредметний підхід*** – охоплення процесу пізнання (знайомства, ціннісного сприймання) учнем-підлітком етнокультурного розмаїття світу шляхом синхронного / асинхронного вивчення дотичного програмового й позапрограмового матеріалу з інших шкільних навчальних предметів інваріантної та варіативної складових: української мови та літератури, іноземних мов, історії, географії, біології, музичного й образотворчого мистецтва, етики, музичного інструменту, художньої культури та ін. На відміну від міжпредметного, в основі метапредметного підходу закладена ідея освоєння школярем не тільки знань, умінь, компетенцій, але й *способів діяльності та рефлексивності*. Так, наприклад, процес

формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів міститиме не просто інформацію про ту чи іншу етнічну культуру, отриману й відтворену на заняттях 1) зарубіжної літератури (*національний образ-персонаж*); 2) історії (*ключові події минулого національного значення*); 3) етики (*модель національної поведінки*) як низки паралельно засвоєних понять і явищ. Дитина матиме уявлення про них, виражатиме оцінно-емоційне ставлення в результаті дефрагментованого спостереження та зіставлення навчального матеріалу, ураховуючи при цьому власний життєвий досвід і систему етико-естетичних орієнтирів завдяки: 1) зарубіжній літературі (*читацьке враження від героя як представника іншої етнокультури, ...*); 2) зарубіжній літературі + історії (*... що виявляє певні риси вдачі в життєвих умовах свого часу ...*); 3) зарубіжній літературі + етиці (*... і сформованих у душі народної моралі*).

- **медіадидактичний підхід** – залучення освітнього та ігрового (навчально-інтерактивного) медіаконтенту, інформаційних ресурсів, мережевого віртуального середовища як засобу пошуку, добору та представлення високоякісного наочного матеріалу. В умовах сучасних можливостей освітнього процесу цей підхід є ефективним способом емоційного впливу на учня, передбачає значний спектр оновлення змісту методів, прийомів і видів навчальної діяльності. Медіапростір стає універсальним і позачасовим джерелом інформації про національні культури світу (аудіовізуалізаційна, мультимедійна продукція, спеціалізовані блоги та сайти, електронні бібліотеки тощо), едукативним полем медійної творчості й співтворчості вчителя та учня (напр.: освітня система Glogster EDU – розробка й демонстрація інтерактивних плакатів, Скрайбінг – новітня техніка презентацій), «територією без кордонів» для вільного спілкування та обміну інформацією між представниками різних народів та етнічних груп (форуми, чати, тематичні спільноти в соціальних мережах), місцем

«літературного відпочинку» («літературного тайм-ауту») (комп'ютерні ігри за мотивами художніх творів: міфів про Геракла, балад про Робіна Гуда, билин про Іллю Муромця, «Різдвяної пісні в прозі» Ч. Діккенса, «Робінзона Крузо» Д. Дефо тощо, у яких певною мірою розробниками збережена «етнокартинка» інокультурного світу).

Обґрунтованість і системність вибудованих принципів і підходів у процесі формування етнокультурної компетентності школярів під час вивчення іонаціональних художніх творів забезпечена її **складниками**, що були визначені нами раніше (див. розділ 1, підрозділ 1.2.): *культурною, мовною, комунікативною, соціальною*. Опираючись на науково-педагогічні та науково-методичні пошуки останніх років (Н. Арзамасцева, О. Бабунова, В. Гладишев, Г. Гогіберідзе, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Н. Лисенко, Л. Мірошніченко, Т. Поштарьова, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко, І. Цвік, Б. Шалагінов та ін.), розкриємо їх зміст щодо формування етнокультурної компетентності в процесі вивчення зарубіжної літератури учнями 5–7 класів:

- *культурної* (знання та уявлення щодо особливостей, характерних для окремої етнокультури, представлені в художньому творі через зображення етнічної картини світу, національного характеру героїв, їхніх імен, традицій та звичаїв, образів-архетипів, національну символіку, етнічний (місцевий) колорит, топонімічні назви тощо);
- *мовної* (повне або часткове володіння, окрім української, мовою, якою написаний автентичний текст, інформацією щодо його дослівної назви, знання та уявлення про знакову систему мови художнього твору-оригіналу, графічне відтворення на письмі, фразеологічні звороти, використані письменником, їх тлумачення, слова та словосполучення, що не мають відповідників у мові твору-перекладу або з певних причин передані неточно, власні назви, їх лексичне значення та ін.);

- *комунікативної* (знання та уявлення про особливості лінгвокультурного середовища нації (етносу), представниками якого є автор та персонажі художнього твору, норми етикету вербального та невербального спілкування, виявлених під час спостереження за мовою та поведінкою персонажів літературного тексту тощо);
- *соціальної* (знання та уявлення про характер взаємин між героями, їхнє ставлення до життєвих цінностей та навколишнього світу, що обумовлене ментальною природою, характер взаємозв'язку з представниками іноетнічного середовища та ін.).

Зауважимо, що ефективна реалізація намічених нами принципів і підходів та визначених складників етнокультурної компетентності, якою оволодіватимуть учні 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, залежить від обраних шляхів, способів та інструментарію навчально-виховної співдіяльності вчителя й учнів. Отже, переосмислюючи науковий досвід останнього десятиліття в галузях етнології, етнолінгвістики, етнопсихології, педагогіки й методики (Ф. Бацевич, О. Вертій, Н. Волошина, В. Гладишев, Г. Гогіберідзе, А. Градовський, Л. Мірошніченко, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Г. Лозко, А. Мартинець, Є. Пасічник, Т. Поштарьова, А. Ситченко, І. Цвік, М. Черкезова, та ін.), в основу методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури нами покладено такі **дидактичні методи навчання**:

- *крос-культурний метод* – паралельне вивчення двох і більше національних культур, відображених у літературних творах, виявлення схожих і відмінних рис між етнокультурами шляхом порівняння, у зіставленні з рідною культурою учня. Вибір цього методу також обумовлює модель сучасної літературної освіти України: вивчення рідної (української, національних меншин) і світової (інтегрованого курсу) літератур як споріднених і взаємопов'язаних навчальних предметів;

- **метод моделювання та реконструкції** – відтворення, інтерпретація (театралізація) на уроці та в позаурочних формах навчання й виховання різних сторін чи окремих елементів побуту, традицій і звичаїв, мовного та мовно-комунікативного середовища, моделей поведінки, типових життєвих ситуацій, історичних та історико-культурних подій тощо, характерних для етнокультур, що знайшли своє відображення в художніх творах зарубіжної літератури. Названий метод також реалізується через ігрові технології, розгляд (вивчення) проблемних ситуацій, шляхом міжетнічної взаємодії;
- **метод емпатії й культурної асиміляції** – передбачає створення ситуації переживання психологічного та емоційно-ціннісного стану представників іншої національної культури, розвиток здатності сприймати життєві обставини з їхньої точки зору. У нашому випадку це ототожнення читача-підлітка з образами автора, героями інокультурного літературного твору, здатність бачити навколишній світ «їхніми очима», знаходити логічні та асоціативні зв'язки між етнокультурою та їхніми носіями, уміння їх пояснювати;
- **метод рефлексії** – дає можливість сформулювати учневі власну ціннісну позицію в контексті міжкультурного діалогу між автором і читачем літературного твору. Цей метод особливо актуальний для підліткового віку й покликаний формувати свідомість дитини в дусі шанування та збереження моральних та матеріальних цінностей власного народу й водночас толерантного ставлення до чужої культури, є умовою якісного саморозвитку школяра як представника сучасного цивілізованого світу: людини-особистості, людини-патріота, людини-культури;
- **метод аудіовізуалізації** – опора на унаочнення навчальної інформації шляхом використання медіаконтенту ІКТ-простору: мультимедійних ресурсів, програмних педагогічних засобів, опорних схем-конспектів, логіко-сміслових моделей та ін., що містять відомості

етнокультурного змісту (наповнені етнокультурним змістом). Вибір методу обумовлений потребою сучасного комплексно-сенсорного підходу до поліхудожнього та полікультурного розвитку підлітків під час знайомства з культурами різних народів у процесі роботи з літературними творами та з урахуванням останніх тенденцій розвитку медіапедагогіки й медіадидактики як спеціальних галузей науково-педагогічних знань.

Ефективним вважаємо використання всіх методів викладання літератури (за класифікацією М. Кудряшова). Зазначені методи реалізуються через низку традиційних та специфічних інноваційних **методичних прийомів** навчання літературі. Серед *традиційних* виділимо такі (рис. 2.2):

- *коментоване читання з різними видами коментарів;*
- *переказ, виразне читання, мелодекламація, інсценізація тексту з відтворенням його національно-специфічних рис;*
- *«комбіноване» читання (увиразнення тексту етнокультурними компонентами іншого твору);*
- *словникову роботу з поняттями національно-культурного змісту;*
- *образно-художнє обрамлення тексту літературного твору елементами національного орнаменту й декору;*
- *інокультурну стилізацію твору фольклору, художньої літератури або його фрагменту;*
- *рецензію читача як представника іншої культури;*
- *бесіду (евристична, ситуативна, «вільна», інтерактивна), зацентровану на пізнання етнокультури автора та його твору;*
- *автентичну бесіду (діалог учасників навчального процесу як носіїв етнокультури, відображеної в літературному тексті);*
- *«інтеркультурну» бесіду (діалог між учасниками навчального процесу як представників різних етнічних культур);*
- *аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, оцінку етнокультурної специфіки художнього твору;*

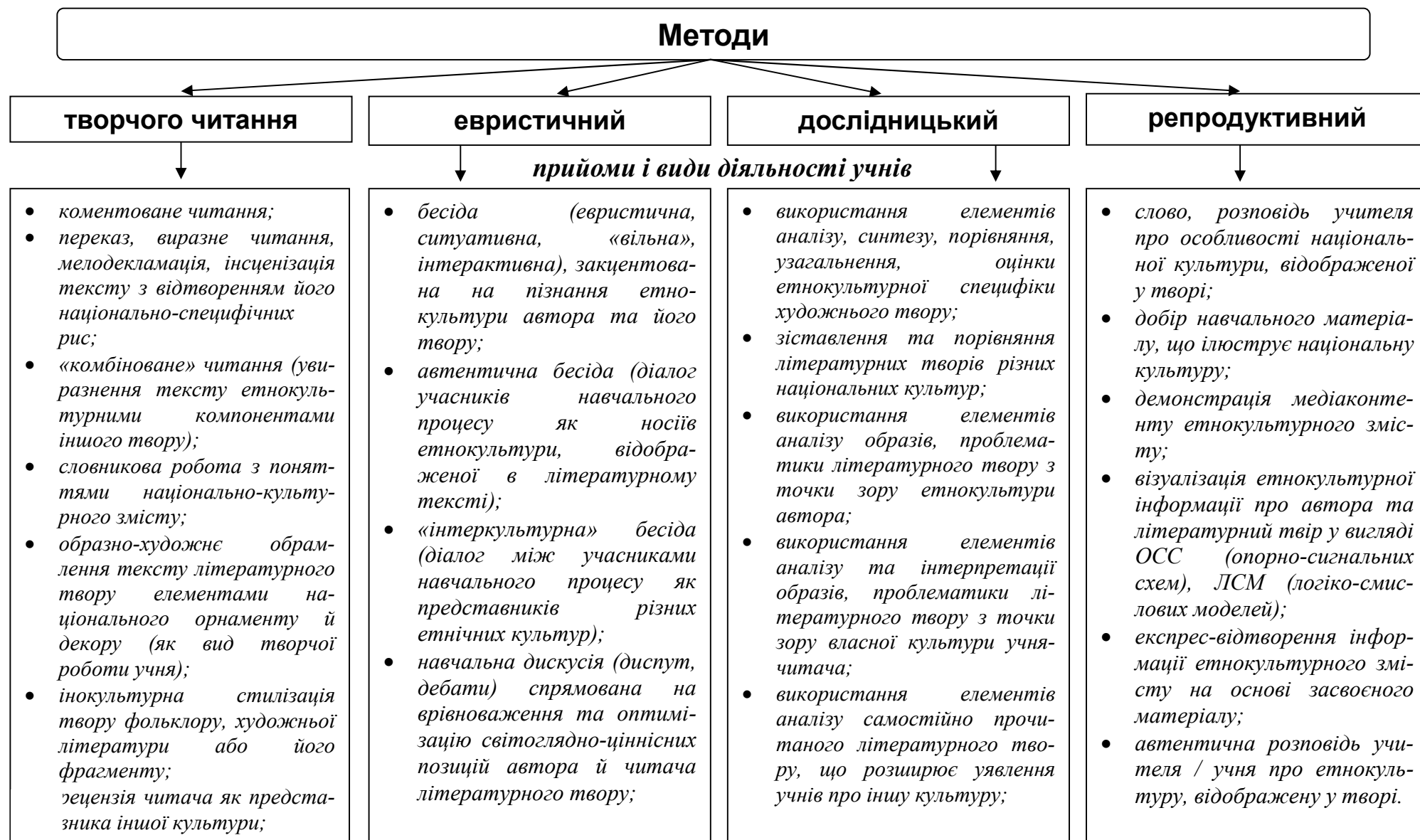


Рис. 2.2. Система методичних прийомів і видів діяльності учнів щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури (за класифікацією М. Кудряшова)

- *зіставлення та порівняння літературних творів різних національних культур;*
- *аналіз образів, проблематики літературного твору з точки зору етнокультури автора;*
- *аналіз та інтерпретація образів, проблематики літературного твору з точки зору власної культури учня-читача;*
- *аналіз самостійно прочитаного літературного твору, що розширює уявлення учнів про іншу культуру;*
- *слово, розповідь учителя про особливості національної культури, відображеної у творі;*
- *добір навчального матеріалу, що ілюструє національну культуру;*
- *демонстрацію медіаконтенту етнокультурного змісту;*
- *візуалізацію етнокультурної інформації про автора та літературний твір у вигляді ОСС (опорно-сигнальних схем), ЛСМ (логіко-сміслових моделей);*
- *експрес-відтворення інформації етнокультурного змісту на основі засвоєного матеріалу;*
- *автентичну розповідь учителя / учня про етнокультуру, відображену у творі.*

З-поміж **інноваційних** методичних прийомів навчання на уроках літератури в контексті формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів назвемо такі:

- *«культурний шар»;*
- *контрасту культур («ефекту дзеркала»);*
- *перенесення та аналогії (прийом культуралізації);*
- *«прийом імперативу»;*
- *прийом ретроспективи;*
- *«культурний шок»;*
- *прийом компенсації лакун (прийом «культурних лакун»).*

Охарактеризуємо їх.

Приєм «культурний шар» – представлення в стислому загальному вигляді інформації про національну культуру, отриману раніше: а) на останніх уроках зарубіжної літератури чи після вивчення програмових і позапрограмових творів у попередніх класах; б) у процесі вивчення інших навчальних предметів (іноземної мови, історії, географії, біології, образотворчого й музичного мистецтва тощо); в) у результаті самостійного пошуку тематичної інформації. Реалізуватися цей методичний прийом може шляхом групової, індивідуальної, самостійної роботи під час вступної (підсумкової) бесіди, бліц-опитування, усного (письмового) викладу експрес-інформації на початку (вкінці) уроку за встановленим учителем алгоритмом, наприклад: 1) *географічне місце проживання представників національної культури*; 2) *слова, вислови, винаходи, ідеї, які цей народ «подарував» світові*; 3) *особливості національної мови, національний характер*; 4) *світ природи та клімат*; 5) *визначні історичні події та постаті*; 6) *відомі літературні автори й представники інших видів мистецтва, їхні твори*; 7) *місце в сучасному світі та в житті українців*. Вибір тих чи інших складників алгоритму вчителем-словесником може бути змінений (уточнений, скорочений або розширений), ураховуючи ряд суб'єктивних та об'єктивних чинників: освітній рівень та можливості підлітків-читачів, їхню готовність до самонавчання, етнічний склад класного колективу чи населеного пункту, у межах якого знаходиться навчальний заклад тощо.

Приєм контрасту культур («ефекту дзеркала») – зіставлення та аналіз явищ різко протилежного змісту двох (або більше) національних культур за спільними ознаками (національна мова, ментальні риси, цінності, традиції, родинні стосунки, ставлення до життєвих ситуацій тощо), відображених у художніх творах. Цей прийом допомагає учням розмежовувати й вирізнити специфіку кожної окремої етнокультури, пояснювати й осмислювати її в порівнянні з іншою (наприклад, рідною) культурою. Мета прийому контрасту культур – формування готовності

школяра до міжкультурного діалогу, обізнаності щодо іншої культури (етнокультурної грамотності). Реалізуватися він може за рахунок таких форм роботи, як бесіда, застосування елементів аналізу та інтерпретації літературного твору, дискусія, через елементи пошуково-дослідницької діяльності підлітків під керівництвом учителя.

Своєрідним прикладом застосування прийому контрасту культур («ефекту дзеркала») може бути характеристика й порівняння образів-персонажів відомої новели П. Меріме «Матео Фальконе» (рис. 2.3). У цьому творі, окрім чітко вираженої (для підлітка-читача) лінії трагічної долі родини Фальконе, є ще й внутрішній національний конфлікт, завуальований автором за постатями двох

образів-антиподів і двійників водночас: Матео Фальконе й Теодоро Гамба. Антиподи яскравіше виражені: між героями немає нічого спільного в ціннісних життєвих установах. Герої мислять і чинять «дзеркально



Рис. 2.3. Приклад застосування прийому контрасту культур під час характеристики й порівняння образів-персонажів

протилежно», хоча належать до одного роду й народу. Увиразнюється ознака двійництва самим автором: значення імен Матео і Теодоро майже тотожні («дар від Бога» – «Божий дар»). Матео – одне з найпопулярніших імен італійців (національна культура яких мала визначальний вплив на формування світоглядного мислення корсиканців), Теодор – розповсюджене серед французів часів П. Меріме. Окрім цієї інформації, направити хід інтерпретаційного мислення учня-читача вчитель може за допомогою стислого історико-культурного коментаря-довідки такого змісту: «На час

описуваних П. Меріме подій Корсика була тим острівцем майже загальної народної зневаги до всього французького. Маленький народець, який за своєю мовою й культурою був ближчим до італійців, у ХІХ столітті зазнав воєнної поразки й опинився в межах адміністративно-політичного впливу Франції. Це якраз і виявляється в образах двох чужих за духом і близьких по крові героїв новели – Матео Фальконе й Теодоро Гамби».

Прийом перенесення та аналогії (культуралізації) – покликаний створити навчальну ситуацію, яка допомагає адаптувати учня-читача як носія однієї культури до інокультурного світу. Названий методичний прийом розвиває в підлітків здатність позитивно сприймати представлену в літературному творі нову культуру, завдяки пошуку та встановленню спільних рис і ознак з рідною культурою (міжкультурна ідентифікація), засвоєння елементів іншої культури (акультурація), прийняття її цінностей (інкультурація), умінь відтворювати й копіювати окремі деталі іншої етнокультури (імітація), дозволяє на етапі інтеграції підростаючого покоління в соціокультурне середовище передбачати та уникати етнокультурного нігілізму й виховувати школяра як носія власної культури, водночас готового до міжкультурної комунікації.

«Прийом імперативу» – вихідним для аналізу національних образів, подій і явищ, зображених в інокультурному творі, є усвідомлення або тимчасове прийняття учнем-читачем якогось етнокультурного факту як незмінного й непорушного правила, навіть за умов, коли його зміст суперечить звичному для школяра погляду на світ, має кардинальні розбіжності з етнокультурним мисленням співвітчизників. Цей прийом формує в дитини-підлітка здатність сприймати й поважати чужу національну культуру «як іншу», «таку, якою вона є».

Прийом ретроспективи – відтворення, повторення, аналіз та інтерпретація раніше засвоєної етнокультурної інформації під час вивчення нових художніх творів певної національної культури. Цей методичний прийом покликаний систематизувати й поглибити знання та уявлення

школярів про іншу культуру, уточнити або переосмислити ціннісне до неї ставлення. Актуальність прийому ретроспективи зумовлений потребою постійного заохочення підлітків до саморозвитку, самовдосконалення й пізнання «нового в уже відомому».

Прийом «культурний шок» – представлення нової етнокультурної інформації (маловідомого факту, завуальованої але промовистої художньої деталі, незвичних норм поведінки, нетипового звичаю, специфічної мовної системи тощо, характерних для національної культури, репрезентованої в літературному творі) як такої, що програмує емоційний, бурхливий резонанс з боку школярів за рахунок їхньої необізнаності з інонаціональною картиною світу, її повної / часткової несумісності з рідною національною культурою. Ефект досягається також завдяки повідомленню про недосконалість художнього перекладу з тих чи інших об'єктивних та суб'єктивних причин (наприклад, Багіра з казки «Мауглі» Р. Кіплінга – чоловічий персонаж, а не жіночий). Мета цього прийому – викликати в школярів загальну увагу, інтерес до інокультурних явищ, створити умови для подолання учнями етнокультурних стереотипів, що перешкоджають процесу інкультурації підлітків у процесі їхнього етнокультурного розвитку, формувати вміння адекватно й позитивно сприймати чужу культуру. Прийом «культурного шоку» є досить складним у реалізації й потребує від учителя-словесника непересічного професійного хисту й майстерності, психологічної готовності до імпровізації й миттєвої реакції на збуджену увагу підлітків, вимагає стратегічного педагогічного мислення й попередньої ретельної підготовки. Це, *по-перше*, вивчення ступеня доцільності представлення національної культури в новому, незвичному ракурсі й психологічної готовності до такого повороту школярів, *по-друге*, конкретизація змісту, часу й форми подачі фактичного матеріалу, *по-третьє*, прогнозування реакції учнів-підлітків як негативної й, *по-четверте*, розробка дидактичного інструментарію для досягнення протилежного ефекту. Зазначимо, що застосування прийому «культурного шоку» нерідко може мати позитивний ефект. За таких умов

емоційне враження про інокультуру спрямовує читацьку увагу підлітка на активне сприймання та осмислення іншої культури, відображеної в художньому тексті.

*Прийом компенсації лакун (прийом «культурних лакун») – пошук та заміна вузькоспецифічних етнокультурних компонентів у літературному творі (власних імен, географічних назв, найменування предметів побуту, означення явищ природи, відсутня можливість їх адекватного перекладу засобами іншої мови та ін., що так чи інакше віддаляють учня від розуміння смислового поля художнього тексту) «образами-посередниками», які дають змогу учневі-читачеві шляхом уточнення й аналогії з відомим образом-символом, образом-архетипом рідної культури початково реконструювати інокультурний текст з подальшим засвоєнням нової інформації (сакура – японська вишня, дерево-символ культури цього народу, не менш сакрального значення, ніж калина в українців чи береза для росіян). Сама природа прийому компенсації лакун криється в споконвічному способі народу сприймати чужорідний світ і пояснювати, інтерпретувати його неоднорідність зрозумілими етнокультурними реаліями. Так, це можна проілюструвати на прикладі відомої української приказки *«Язык до Києва доведе»*, що має ряд міжкультурних варіацій у фольклорах інших народів: *«Язык до Делі доведе»* (індійська), *«Язык до Рима доведе»* (італійська), *«Питаючи, дійдеш до Міста»* (грецьке) (Місто – Константинополь: *уточнення – упорядника*, 171, с. 51]). Уміння спочатку знаходити й уточнювати лексичне й культурологічне значення лакун як «базових елементів національної специфіки лінгвокультурної спільноти» (Ж. Клименко, [89, с. 72]) інокультурного твору, а потім їхня трансформація на ріднонаціональне культурне поле (і навпаки – тлумачення «іншого» через «своє») школярами-підлітками є необхідною умовою поетапного й систематизованого формування етнокультурної компетентності юних читачів з опорою на фактичний рівень знань та уявлень, ціннісного досвіду стосовно власної й чужої культури.*

Зосередимося на впровадженні в практику вчителя-словесника **методу аудіовізуалізації** в процесі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів. У дискурсі медіадидактичних основ навчання в середніх закладах освіти для нас ключового значення набули науково-педагогічні висновки вітчизняних та зарубіжних учених, відображені в працях Г. Аствацатурова, А. Богосвятської, В. Волинського, О. Волошенюк, А. Гіна, О. Дем'яненко, С. Жили, В. Іванова, О. Ісаєвої, О. Красовського, Г. Онкович, Ю. Усова, О. Федорова, М. Хілько, О. Черноус, Т. Якушиної [5; 20; 61; 44; 59; 73; 79; 127; 156; 225; 227; 236] та ін.

Ефективність методу аудіовізуалізації можлива за рахунок достатнього рівня володіння педагогом комп'ютерними навичками, креативністю й перспективністю сучасного дидактичного мислення й реалізується завдяки використанню технічних програмних засобів та застосунків (графічні, аудіо-та відео редактори, програми 3D-моделювання, середовище web 2.0 тощо) через технологічні прийоми (технологічний інструментарій):

- *шрифто-стилізованого маркування тексту;*
- *етнокультурного фону;*
- *ретроспективи й перспективи;*
- *етнокультурного монтажу й колажу.*

Зауважимо, що технологічні прийоми не є самодостатніми дидактичними одиницями, а лише інструментарієм («технологічним інструментарієм» – *термін Г. Аствацатурова* [5, с. 94]), яким учитель послуговується з метою вираження навчального матеріалу й емоційно-інформаційного впливу на зорові та слухові рецептори підлітків у процесі створення й використання сучасного освітнього медіаконтенту.

На підготовчому етапі, що має на меті створити придатне підґрунтя для сприймання школярами інокультурного середовища на основі зорової рецепції, ми пропонуємо зображення, які одночасно поєднують візуальну інформацію й про чужу, і про рідну культури. Так, прикладом може бути застосування технологічного прийому **шрифто-стилізованого маркування**

тексту (рис. 2.4). Ідея не нова, але вона більш концептуально висвітлена в працях культурологічного напрямку стосовно проблем видавничої справи, графічного дизайну, комп'ютерної графіки, кіно мистецтвознавства, шрифтознавства (Г. Аствацатуров, Г. Клікушин, Т. Іваненко, М. Опалєв, Ю. Сирих, О. Федоров, В. Чудінов та ін.). Під стилізацією російський науковець В. Чудінов розуміє надання знакам певної писемності окремих рис іншої – «Це досягається за рахунок зміни товщини ліній, нахилу, розміру, додавання орнаментальних хвостів і т. ін. <...>. Стилізація – це зовнішнє оформлення шрифту, його зближення з якимось іншим шрифтом у деталях» (В. Чудінов, [261]). Тобто, це текст-зображення, який одночасно поєднує візуальну інформацію й про чужу (форма літер), і про рідну культуру (зміст мовою, якою володіє учень). Це, у свою чергу, дало нам підстави говорити про доцільність використання вчителем-практиком технологічного прийому шрифто-стилізованого маркування тексту у створенні наочного дидактичного матеріалу.



Рис. 2.4. Приклади застосування технологічного прийому шрифто-стилізованого маркування тексту в назві літературного твору. Використані шрифти (зліва – направо): «Keetano Katakana», «Gogol»

На сьогоднішній день розроблено низку так званих «національних» (*термін* – Г. Клікушина [55, с. 7]) шрифтів і гарнітур для роботи в текстовому й графічному редакторі на основі латинського й кириличного алфавітів, що імітують *історичне й сучасне письмо різних народів*: американського («Westerland»), арабського («FK Aladdin»), грецького («KB Airstrip»), індійського («DS Izmir»), єврейського («DS Sholom»), китайського («Keetano Katakana»), російського («DS Yermak_D»), сербського («Srpska knjiga»), українського («Veles»), японського («Tokio») тощо. Окрім того, у такій текстовій інформації ми «прочитаємо» *історико-культурні епохи й стилі*:

готику («Arthur Gothic»), бароко («Ukrainian Barokko») та ін.; *почерк відомих письменників* – Т. Шевченка («Kobzar KS»), О. Пушкіна («Pushkin»), М. Гоголя («Gogol»), Я. Купали («Piasniar»), Ф. Кафки («Franz Kafka») та інших (повний каталог-класифікацію назв та сімейств комп'ютерних стилізованих шрифтів представлено нами в *додатку В*).

Зауважимо, що створення будь-якого «національного» декоративного шрифту, а тим паче ексклюзивного (наприклад, на замовлення відомого видавництва, поліграфічної фірми, рекламного агентства), справа складна й відповідальна для художника: мають бути збережені кращі традиції національного письма, орнаменталістики й колориту. Сучасні вітчизняні дизайнери-графіки (Б. Гдаль, І. Гладких, Г. Заречнюк, О. Поспелов, Д. Ростворцев, Л. Турецький, В. Харик, А. Шевченко та ін.) успішно продовжують традиції кращих майстрів української видавничої справи Г. Нарбути, В. Якутовича та ін.

Однак важливо пам'ятати: більшість таких шрифтів за класифікацією є акцидентними (позначені естетикою складності, чуттєвості й виразності), що частіше використовуються для виділення окремих букв, слів, заголовків, а тому дидактично невиправдане й надмірне їх використання є неприпустимим. Стосовно візуалізації подібного роду текстової інформації сучасний вітчизняний науковець О. Іваненко зазначила: «Практично кожний шрифт є носієм двох функцій: інформаційної й естетичної <...>, «некласичний» акцидентний шрифт (тобто спроектований «на основі яких-небудь аналогів – тварин, людських фігур, предметів, орнаменту, каліграфії тощо» – за О. Іваненко – уточнення наше – *І. Ц.*) поєднує в собі знак і зображення, буква в ньому *читається* (іншими словами – *упізнається*) й одночасно *розглядається*» [76, с. 36]. Тобто, завдяки прийому шрифто-стилізованого маркування тексту ми не тільки візуалізуємо (бачимо) певну етнокультуру, але й відтворюємо її засобами рідного слова (озвучуємо).

Учитель та учні, створюючи електронний навчальний продукт, можуть цей прийом використати для створення опорних схем-конспектів, відтворення

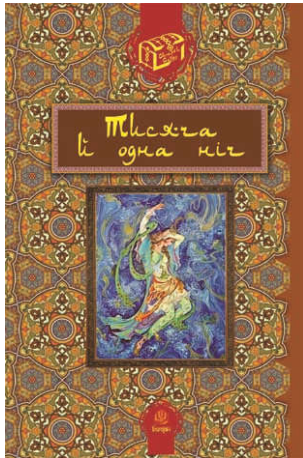
назви або уривку тексту літературного твору мовою оригіналу чи в перекладі, увиразненого етнокультурними компонентами, процитувати письменника, візуально виділити тему заняття, епіграф, національний образ, тощо (див. приклади в додатку Д).

Окрім використання власноруч підготовленої наочності, не менш доцільними будуть презентації медіапродуктів, створені професійними графіками. Мова про високоякісні різномовні видання літературних творів, афіші театральних і кіно постановок, обкладинки DVD-дисків, скріншоти кадрів з назвою (титрами) фільму, буктрейлеру тощо.

Так, під час вивчення арабської народної казки про Синдбада-мореплавця вчитель демонструє п'ятикласникам українськомовне видання збірки «Тисяча й одна ніч» (Тернопіль: Богдан, 2011, [218]), фокусуючи увагу на обкладинці та зворотному боці титульного аркуша (у назві редактори використали стилізований шрифт «DS Arabic») (рис. 2.5) з подальшим **обговоренням** на фоні етнічної музики:

- *Перед вами книга з перекладом українською найвідоміших у світі арабських народних казок «Тисяча й одна ніч». Чи доводилось вам раніше їх читати або бачити зняті на їх основі художні фільми, театральні вистави?*
- *Зверніть увагу на обкладинку, часто її ще називають «обличчям» книги. Яку інформацію на ній відтворено?*
- *Спробуйте за національним орнаментом (фігурами, кольорами) скласти своє враження про народи, які їх створювали впродовж багатьох століть.*
- *Чи легко читається назва? Як ви думаєте, чому текст написаний незвичними на вигляд літерами?*
- *Спробуйте коротко описати, яке враження вони викликають у вас. Хай вам у цьому допоможе почута мелодія.*
- *На цій сторінці (зворотний бік титульного аркуша) вказані назви книг, з яких було зроблено переклад. Зможете їх прочитати? Чому?*

– Чи відрізняються ці надписи від тих, що ми бачимо в назві на обкладинці?



Перекладено за виданнями:

ألف ليلة وليلة: ذات الحوارات العجيبة والقصص المطربة العجيبة ليالها غرام في غرام
وتفاصيل حب وعشق وهيام وحكايات ونوادر فكاهية ولطائف وطرائف أدبية بالصور المدهشة البديعة
من أبرع ما كان ومناظر اعجوبة من عجائب الزمان. مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده بميدان
الأزهر بمصر. 4 مجلدات. بدون التاريخ.
ألف ليلة وليلة: راجعه سعيد جودة السحار. 8 مجلدات. مكتبة مصر. دار مصر للطباعة، 1986.

Тисяча й одна ніч / Вибрані оповідки й казки. Перекл. з арабської, упорядк., коментарі та глосарій В. Рибалкіна; літ. редакція Р. Гамади; передмова Ю. Кочубея. — Тернопіль: Богдан, 2011. — 576 с. — (Серія «Скарби Сходу»)

ISBN 978-966-10-2046-6

Рис. 2.5. Обкладинка та фрагмент зворотного боку титульного аркуша збірки оповідок і казок «Тисяча й одна ніч» (Тернопіль: Богдан, 2011) (відтворено з дозволу видавництва «Навчальна книга – Богдан»)

Застосування технологічного прийому шрифто-стилізованого маркування тексту під час створення наочності для занять з вивчення літературних творів зарубіжних письменників є вдалим і дієвим особливо на етапі передчитання, коли вчитель-словесник має створити сприятливе підґрунтя для сприймання школярами інокультурного середовища на основі зорової рецепції.

Прийом етнокультурного фону – дозволяє шляхом лінійного та нелінійного способу подачі представляти комплексну інформацію етнокультурного змісту, яка може складатися з таких статистичних і динамічних об'єктів: 1) *графічних зображень*: національної символіки й декору, елементів інтер'єру, пейзажу, народного костюму, географічної карти та ін.; 2) *аудіоконтенту*: національної народної, класичної чи сучасної музики / пісні, запису звучання національної мови, декламації літературного твору мовою оригіналу або його пісенної інтерпретації тощо; 3) *відеоконтенту*: фільму-панорами світу природи, традицій і звичаїв, фрагментів з документальних та художніх фільмів, які репрезентують історичне / сучасне світське / релігійне життя іншого народу, національно-

культурні пам'ятки мистецтва, дають глядачам уявлення про моделі поведінки й закони соціуму та ін.; 4) *текстової інформації* (створеної за допомогою того ж таки прийому шрифто-стилізованого маркування): географічні найменування, імена видатних діячів національної культури й літератури, назви художніх творів, лінгвокультурний матеріал (слова, вислови, які відтворюють національну специфіку) мовою оригіналу й / або в перекладі. Зауважимо, що етнокультурний поліінформаційний віртуальний простір, скомпонований учителем наперед і відтворений на уроці, є лише тлом для ефективної реалізації окремих етапів роботи та різних видів діяльності й виконує функцію емоційно-чуттєвого, емоційно-конструктивного й емоційно-креативного налаштування на сприймання навчального матеріалу. Так, наприклад, етапові читання з елементами інтерпретації творів відомого японського поета Мацуо Басьо передуватиме пропозиція вчителя написати власний варіант завершення хайку, якого немає в підручнику: *Зашелестіли додоу / пелюстки гірської троянди / Ні, це ... (малий водоспад)*. Підготовлений педагогом слайд мультимедійної презентації може містити такі об'єкти (рис. 2.6): 1) анімаційний 3D-текст, створений за допомогою програми «Хара 3D» і прийому шрифто-стилізованого маркування (анімація в цьому випадку цілком дидактично виправдана – рухомий контент концентрує зорову увагу школяра на конкретному виді діяльності); 2) текст «незавершеного» хайку Мацуо Басьо; 3) зображення пелюсток троянди, що падають, як візуалізація ключових образу-предмета й образу-дії; 4) тихе



Рис. 2.6. Приклад застосування прийому етнокультурного фону (візуалізація)

звучання японської музики задля створення релаксаційного мікроклімату-фону творчої медитації учнів; 5) фотозображення невеликої гірської річки в якості «25-го кадру», що візуально завершить композицію етнокультурного тла, коли після представлених підлітками власних варіацій хайку вчитель зачитає повністю твір Мацуо Басьо.

Інколи незримий «25-й кадр» є концептуально важливим для реалізації технологічного *прийому ретроспективи й перспективи*. Він дозволяє аудіально та візуально повернути увагу школярів на ключові аспекти, без яких важко скласти цілісне бачення про національну картину світу на подальших етапах роботи. Названий прийом реалізується у два етапи. Ефект ретроспективи досягається за рахунок того, що вчитель демонструє школярам-підліткам уже знайому етнокультурну інформацію, яка щоразу набуває нового значення (наприклад, спочатку вона допомагає словеснику скласти загальне уявлення учнів-читачів про інокультуру, далі є контекстом осмислення національного образу, потім – основою для висновків щодо ціннісної позиції, виробленої в синтезованому погляді про чужу культуру через проекцію рідної та ін.). Ефект перспективи дозволяє щоразу скеровувати інтерпретацію учня шляхом додавання важливих невиразних подробиць, які інтуїтивно, підсвідомо впливають на його рефлексію як інтерпретаційне рішення підлітка-читача. Анімаційний інструментарій може бути використаний у якості динамічного куратора мисленнєвої діяльності учнів у певному напрямку (виділення, повторення, зміна кольору, розміру й місця тексту, графічних зображень, схематичних знаків тощо).

Прийом етнокультурного монтажу й колажу дозволяє в межах одного чи декількох етнокультурних просторів представити однорідну (монтаж) й різнорідну (колаж) інформацію. Це може бути медіаконтент, який виконує такі функції: 1) знайомить учнів з інтерпретаціями літературних образів митцями різних культур («Кіноподорож «Попелюшки» Ш. Перро країнами світу», «Український Прометей», «Тарас Бульба» в коміксах очима українців та французів»); 2) презентує твори одного жанру різних національних

культур («До англійського Різдва з колядками Європи»); 3) представляє символі- та образно-візуальні «портрети» національної культури (зарубіжного письменника, твору національної літератури) у супроводі повідомлення чи коментаря.



Рис. 2.7. Інноваційні методи, прийоми й технологічний інструментарій у системі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури

Названі методи і прийоми (рис. 2.7), у свою чергу, дали нам можливість вибудувати систему видів навчальної діяльності та форм роботи з формування етнокультурної компетентності учнів від класу до класу, ураховуючи принципи наступності, перспективності, етнокультурності, полікультурності, діалогу культур, емпатії; поліхудожнього, метапредметного й медіадидактичного підходів. Сюди ми віднесли повідомлення, складання плану, переказу підлітків-читачів на основі вивчених відомостей про культуру іншого народу, застосування елементів інсценізування, аналізу та компаративістики в процесі опрацювання інокультурного твору, роботу зі зразками різних видів мистецтва, автори яких увиразнюють ту чи іншу етнокультуру, відгук про неї учнів тощо (додаток Е).

На окрему увагу заслуговують види навчальної діяльності, спрямовані на розвиток інтелектуального потенціалу й креативного мислення підлітків,

глибше осягнення ними національної самовизначеності. Так, узявши за основу типологію творчих завдань сучасного науковця-методиста О. Дем'яненко [58, с. 80-81], у межах **актуалізувальних** визначаємо завдання, мета яких – налаштування учнів-читачів на емоційно-цінісне сприймання інокультурного світу, розширення уявлень про власну та чужу етнокультуру на етапах передчитання й прочитання художнього твору (напр., виступ з повідомленням про культуру іншого народу, опис вражень і почуттів, викликаних від прослухування національно виразного музичного твору: М. Римський-Корсаков «Шахерезада» – до вивчення казок про Синдбада-мореплавця тощо), **формувальних** – відпрацювання вмінь і навичок осмислювати інокультурні явища на основі порівняння та зіставлення літературних творів (уривків), їхніх перекладів, образів, художніх засобів з огляду на цінності української національної культури під час реалізації елементів аналітичної й інтерпретаційної діяльності (напр. формулювання теми, ідеї із залученням прислів'їв і приказок народу автора або читача, добір епіграфів із творів рідної літератури: «Ти знаєш, що ти – людина?» В. Симоненка – до вивчення поезії Р. Кіплінга «Якщо» та ін.). Завдання **констатувального** типу використовуються на завершальних етапах вивчення програмового твору, теми, розділу й дозволяють виявити рівень ціннісного ставлення до своєї та чужої культури як носія української ідентичності (напр., створення художніх стилізацій – «український» варіант чи переспів «Лукомор'я», «Вільшаного короля»; літературної молитви «До материнської любові», «До осіннього падолиста» – після вивчення біблійних переказів; «Балади на українських прислів'ях» за мотивами Ф. Війона тощо) (рис. 2.8). Ці та інші приклади подані в авторських методичних посібниках різнорівневих та індивідуальних завдань для учнів 5–7 класів [247-249].



Рис. 2.8. Типологія творчих завдань у системі видів навчальної діяльності щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури (за О. Дем'яненко)

Отже, структурно методична система формування етнокультурної компетентності (ЕК) учнів 5–7 класів складається з таких компонентів: концептуального (провідна ідея, принципи та підходи діяльності, критерії, прогнозування результатів), змістового (складники) та організаційного (види уроків, методи, прийоми й види навчальної діяльності) (рис. 2.9).

Означені принципи й підходи, методи, прийоми та види роботи, що становлять основу (ядро) методичної системи формування етнокультурної компетентності школярів здебільшого реалізуються на уроках зарубіжної літератури, меншою мірою через позакласні форми роботи.

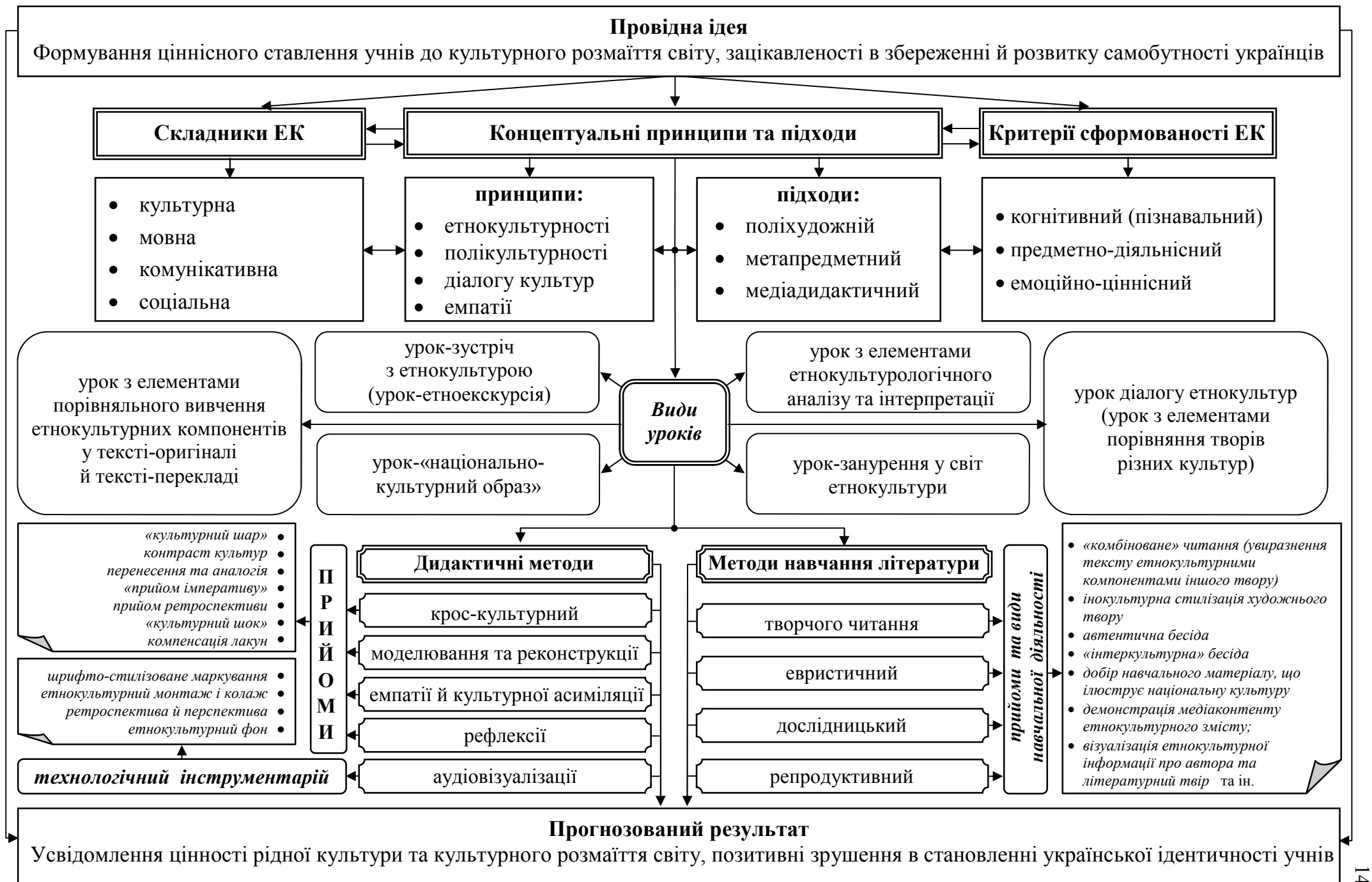


Рис. 2.9. Модель методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури

2.2. Види уроків, спрямованих на формування етнокультурної компетентності учнів

Для реалізації проблеми формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у межах існуючої типології уроку, окреслених у сучасній дидактиці та методиці викладання літератури (Н. Волошина, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Є. Пасічник, Г. Токмань, В. Шарко та ін.), у контексті компетентісно-діяльнісної парадигми освіти визначено такі *види уроків*:

- 1) урок-зустріч з етнокультурою (урок-етноекскурсія);
- 2) урок з елементами порівняльного вивчення етнокультурних компонентів у тексті-оригіналі й тексті-перекладі;
- 3) урок з елементами етнологічного аналізу та інтерпретації;
- 4) урок-«національно-культурний образ»;
- 5) урок діалогу етнокультур (урок з елементами порівняння творів різних культур);
- 6) урок-занурення у світ етнології.

Особливості таких занять відзначаються специфікою засвоєння інформації про іншу культуру, оволодінням уміннями та навичками, формуванням ціннісних орієнтацій під час навчання літературі в 5–7 класах на рівні: 1) змісту художнього твору (тема та ідея, описи, особливості розвитку подій, що віддзеркалюють етнологію); 2) характеристики національних образів-персонажів (національні риси вдачі, учинки, взаємини з оточенням, внутрішній світ героя як представника інокультури); 3) провідної авторської думки (ставлення автора як представника певної національної культури до зображуваного у творі); 4) майстерності перекладача як автора-посередника (особистість перекладача як представника рідної етнології, його інтереси до інших національних культур; текст-переклад, у якому тією чи тією мірою відображено національно-культурні особливості першотвору

або тексти-переклади з різним ступенем адаптації до національної культури перекладача й українського учня-читача); 5) засобів художньої виразності (тропи, стилістичні фігури, художні деталі, які в тексті-оригіналі чи тексті-перекладі увиразнюють неповторний світ національної культури); 6) значення твору для національної та зарубіжної літератури; 7) естетично-ціннісної ролі твору в розвитку читача-підлітка (особистісне ставлення учня до зображуваного в інокультурному творі з позиції представника рідної культури, рівень готовності сприймати іншу культуру, співпереживати героям, що сповідають цінності свого народу, виявляти до них симпатію та емпатію тощо).

Так, *урок-зустріч з етнокультурою* – заняття, на якому учні ознайомлюються з особливостями національної культури, представником якої є автор і / або герої літературного твору. Учитель-словесник на такому уроці презентує сучасний (історичний) етнокультурний портрет народу (країни) чи конструює його разом з учнями. У цьому контексті Г. Гачев, описуючи свій досвід вивчення культур різних народів, зазначав: «На кілька років я занурююсь у ту чи іншу країну <...>, читаю про природу, історію, звичаї, кухню, релігію, вивчаю літературу, філософію, науку й техніку, проймаюся національною мовою та логікою – і в результаті пишу *портрет цієї національної цілісності*» (курсив наш – *І. Ц.*) [39, с. 12]. Отже, **етнокультурний портрет народу** (країни) може містити, наприклад, інформацію такого змісту: 1) прислів'я й приказки, афоризми та ін. вислови, що належать представникам певної національної культури; 2) спогади, враження відомих співвітчизників-українців і представників інших національностей світу про інокультуру (почуття, викликані від подорожі, знайомства й спілкування з людьми, після прочитання літературних творів, прослуховування народних пісень та ін.); 3) слова, фразеологізми, символи, естетичні та етичні норми тощо, які закріпилися, трансформувалися, були переосмисленими й адаптованими в українській національній культурі тощо.

Тут у нагоді може стати видання «Карти: ілюстрована мандрівка материками, морями та культурами світу» польських художників Олександри і Данієля Мізелінських (Львів, Видавництво Старого Лева, 2015) з мапами 42 країн світу, відомостями щодо чисельності населення, загальної площі, клімату й природних умов, назви (країни) державною мовою, зазначенням столиці, великих міст, мов, якими розмовляють у різних регіонах, зображеннями історико-культурних пам'яток національного (і всесвітнього) значення, сучасної архітектури, зразків декоративно-ужиткового мистецтва, елементів національного побуту, звичаїв і театральних дійств, одягу, їжі та напоїв, представників флори й фауни, заповідних зон, курортів, туристичних маршрутів, географічних і промислових об'єктів, корисних копалин, постатей знаних історичних і культурних діячів (можновладців, митців, винахідників, учених), героїв фольклору й художньої літератури та ін. [130].

Етнокультурний портрет народу можна подати у вигляді презентаційного відеоролика, текстової довідки, ейдос-конспекту, опорно-сигнальної схеми, колажу та ін. Зокрема, на заняттях курсів підвищення кваліфікації Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти для вчителів початкових класів, російської мови та літератури, зарубіжної літератури, іноземних мов ми відпрацьовуємо створення такого відеоконтенту за розробленим алгоритмом на базі сервісу web 2.0 «PowToon» (додаток Ж).

Також на уроці-зустрічі з етнокультурою педагог створює відповідний емоційно-естетичний фон, застосовуючи **автентичні аудіовізуальні матеріали**, при цьому коментуючи їх зміст і мотивуючи учнів до обговорення та вияву особистого ставлення до інокультурного середовища.

Однак, беручи до уваги щільність програмового матеріалу, можемо провести заняття, на якому презентується не одна національна культура. Елементи уроку-зустрічі з етнокультурою інтегруватимуться в зміст вступного заняття з теми. Наприклад, в огляд за темою «Героїчні пісні та балади у світовій літературі» в 7 класі, окрім загальної характеристики

фольклорних та літературних ліро-епічних жанрів, буде використано й міні-презентацію культури (чи історичного минулого) українського, російського, англійського, сербського, німецького, французького, шотландського, польського народів.

Наступні заняття мають продовжити системне формування уявлення учнів-підлітків про інокультурний світ та визначати ціннісне ставлення до нього. Ці завдання ми покладаємо на такі види занять, як *урок з елементами порівняльного вивчення етнокультурних компонентів у тексті-оригіналі й тексті-перекладі, урок-«національно-культурний образ», урок діалогу етнокультур, урок з елементами етнокультурологічного аналізу та інтерпретації.*

Детальніше зупинимося на змісті та структурі уроку з *вивчення елементів етнокультур у тексті-оригіналі й тексті-перекладі.* Упровадження запропонованого нами такого різновиду заняття сприятиме формуванню в учнів 5–7 класів більш цілісного сприйняття інокультурного простору, коли він розкриватиметься та матиме специфічне й неповторне («ексклюзивне», «своє») звучання в ріднонаціональному культурному полі читача-українця. У першій частині заняття вчитель-предметник зацікавлює учнів постаттю письменника як представника іншої національної культури, заохочує читачів-підлітків до внутрішнього й зовнішнього діалогу на основі вражень, складених у результаті роботи з матеріалами підручника та використовуючи інші джерела інформації, зупиняючись на окремих фактах життя й творчості митця в контексті його етнокультури. При цьому увага акцентується на значенні творчості письменника для національної, світової й (обов'язково) української літератури та культури. Указуючи на зв'язки (взаємозв'язки, діалог) окремої національної й української (чи рідної учневі-читачеві) літератур, педагог знайомить учнів з відомостями про творчість перекладача.

У другій частині заняття увага школярів буде зосереджена на читанні твору в оригіналі й художньому перекладі з елементами порівняльного

вивчення етнокультурних компонентів в автентичному тексті та їх віддзеркалення в перекладному творі. Через мову, яка є потужним націєтворчим чинником, через мовну картину світу в певних виявах пізнається національна картина світу окремого народу. А тому можливість опановувати твори зарубіжної літератури в оригіналі сприятиме формуванню етнокультурної компетентності в її мовній складовій. Проте часто на практиці це реалізувати не вдається, адже чинні навчальні програми з предмета для 5–7 класів [175; 176] пропонують художні тексти більше 20 різних національних літератур, а педагоги та їхні учні обмежені в кількості та якості знання іноземних мов.

Наше бачення стосовно адаптації учнів 5–7 класів до умов читання та використання елементів аналізу (інтерпретації) тексту-оригіналу з подальшим порівнянням з текстом-перекладом ґрунтується на висновках Ж. Клименко щодо вирізнення трьох типів читачів:

- 1) читач, який з різних причин не може прочитати твір-оригінал, не володіє мовою першотвору, а отже, твір-переклад для нього – «єдине джерело інформації про оригінал»;
- 2) читач, який обізнаний з оригіналом і перекладом, останній він сприймає як вторинний текст і ставиться до нього критично;
- 3) творчий читач, що спроможний та має бажання створювати власні переклади літературного тексту [88, с. 35].

З огляду на це, ми визначаємо такі **рівні володіння мовою, якою створено інокультурний твір**:

- *нульовий*;
- *початковий*;
- *достатній*.

Учень може на *достатньому рівні* володіти, окрім української, мовами інших народів, які проживають на території України (польською, угорською, російською тощо), опановувати в навчальному закладі чи індивідуально декілька іноземних мов (англійську, німецьку, французьку, іспанську,

китайську, японську та ін.), під керівництвом учителя працювати з текстом спорідненої мови (білоруської, болгарської, сербської, польської тощо), тобто володіти на *достатньому*, або *початковому рівнях*, або взагалі не знати та не вивчати іноземну мову (*нульовий рівень*).

Певним чином наше виокремлення рівнів володіння мовою, якою створено інокультурний твір, ґрунтується на висновках російських учених-педагогів у галузі лінгводидактики й психолінгвістики Л. Новікової та Є. Верещагіна. Л. Новікова виділяє такі *ступені популярності (упізнаваності) слів* як одиниці тексту: **1) слова, відомі учням** – школярі можуть чимало розповісти про слово (його значення, походження, приклади уживання в мовленні, граматичних категоріях і т.д.) у формі монологу; **2) слова, відносно відомі учням** – школярі мають найзагальніші, часто фрагментарні уявлення про слово, озвучують лише окремі відомості за допомогою навідних запитань учителя в умовах діалогічного спілкування; **3) слова, невідомі учням** – школярі не знають слово, а якщо й чули або зустрічали в прочитаних текстах, то не можуть ні пояснити його значення, ні назвати основні смислові характеристики [149, с. 22].

Є. Верещагін визначає рівні білінгвізму, де *рецептивний* передбачає *розуміння* текстового матеріалу, що належить до вторинної лінгвосистеми; *репродуктивний* – *розуміння* й *відтворення* прочитаного й почутого; *продуктивний* – *розуміння*, *відтворення* й *створення* (інтерпретацію) на основі текстового матеріалу, що належить до вторинної лінгвосистеми [24, с. 134].

Як свідчить вивчений нами досвід з практики викладання предмета, учитель в основному залучає учнів-читачів до роботи з текстом-оригіналом, опираючись лише на його достатній та початковий рівні володіння іноземною мовою, оминаючи ті першотвори, мови яких учень не знає. Такий підхід, на нашу думку, є суттєвим прорахунком.

Зауважимо, що для подолання подібних недоліків варто пам'ятати таке: певний зміст інокультурного художнього твору школяр засвоює через слухові

рецепції, інший – через зорові. Програмові твори різних національних літератур написані різними мовами на основі латинського, грецького, кириличного алфавітів чи ієрогліфічних знаків (характерних для окремих мов народів Азії).

З урахуванням цього ми й визначили **типи сприймання текстової інформації** твору-оригіналу:

- *аудіально-смиловий;*
- *візуально-смиловий;*
- *комбінований (аудіовізуально-смиловий).*

Чимало вчених-методистів надають важливого значення аудіальному (слуховому) способу сприймання (С. Жила, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, М. Рибнікова та ін.). Так, М. Рибнікова відстоювала позицію, що художнє слово має бути перш за все почутим через виразну виконавську діяльність учителя та учня, а слухове сприймання може бути підсилене музикою, піснею, аудіозаписом професійного виконання літературного твору [180, с. 22]. В. Маранцман аудіальний спосіб сприйняття пов'язував із проблемою розвитку «мовного чуття», яке виявляється в потребі чути виразне, змістовне, інтонаційно багате мовлення [129, с. 321]. Є. Пасічник підкреслював, що слухове сприймання тексту має передати весь спектр почуттів [162, с. 217].

Наприклад, вивчаючи твір шотландського поета Р. Бернса «Моє серце в верховині», пропонуємо школярам прослухати фрагменти аудіозапису музично-інтерпретаційної версії у виконанні українського дуєту сестер Тельнюк спочатку мовою оригіналу, потім – у перекладі українською (аби в сприйнятті школярів домінувала саме мелодико-інтонаційна складова). У класі, у якому дисертант викладав як учитель-предметник (ЗОШ № 30 м. Донецька, 2011-2012 н.р.), під час обговорення почутого учень, що віднедавна переїхав зі Львова, озвучуючи свої міркування сказав: «Коли я слухав сестер Тельнюк, мені здавалося що ця пісня про наші гори – Карпати. І це незалежно від того, якою мовою вона звучала» (Володимир К.). Дійсно,

важко з такою думкою не погодитися, адже митець-інтерпретатор (перекладач, режисер-постановник, ілюстратор, скульптор та ін.) і читач-інтерпретатор (учень, учитель) частіше за все переосмислюють літературний першотвір та естетичну позицію його автора в ріднонаціональній культурній площині. І ці вдалі приклади продемонстрували школярам етнокультурні відмінності та естетичну вартість твору-оригіналу й твору-перекладу.

Сприйняття смислового плану поезії Р. Бернса «Моє серце в верховині» з подальшим обговоренням ми також підсилили за допомогою інших музично-інтерпретаційних версій, створених носіями цієї етнокультури: по-перше, пропонуючи прослухати фрагмент у виконанні шотландців, які проживають на рідній землі (музичний мотив мажорного характеру), по-друге – емігрантів, у мелодії яких переважають настрої суму, ностальгії.

Учні, що вивчають одну іноземну мову – англійську, читатимуть і слухатимуть фрагменти творів В. Скотта «Айвенго», Ч. Діккенса «Різдвяна пісня в прозі» тощо, а словесник (за умов володіння мовою) озвучить, наприклад, уривок з балади Ф. Шиллера «Рукавичка» німецькою чи А. Міцкевича «Альпухара» (або «Світязь») польською. І якщо перший текст сприйматиметься тільки аудіально, то від прослуховування другого матимемо й аудіальний, і смисловий ефекти за рахунок спорідненості української й польської фоніки мов.

Звичайно, що такі форми роботи потребують від учителя зарубіжної літератури серйозної підготовчої роботи. Так, у 5-х класах на початку навчального року під час огляду вступних тем з вивчення прислів'їв і приказок народів світу ми пропонували школярам для читання та обговорення короткі вислови білоруського фольклору, надруковані на окремих картках з виділеними наголосами:

- *Каб ры́бу е́сьці, трэ́ба ў ваду́ лэ́зьці;*
- *Трэ́ба нахілі́цца, каб з руча́я напі́цца;*
- *У стра́ха во́чы на я́блыку* та ін.

Для учнів, які на достатньому рівні володіють українською й російською, відтворення та сприймання на слух незнайомих текстів мови зі схожою лексикографічною системою викликає загальний інтерес до програмового матеріалу, а сама форма роботи дозволяє вже на перших заняттях, знайомлячи п'ятикласників з новим навчальним предметом та його специфікою (хоча б у загальних питаннях відмінності від української літератури), активізувати увагу на потребі усвідомлення не тільки змісту художнього твору іншого народу, але і його культури (мовної картини світу, національного колориту, ментального мислення тощо). Це є підґрунтям для того, аби учні 6 класу, вивчаючи твори Ж. Верна, могли прочитати (прослухати) уривок з оповідання білоруського письменника II пол. XX ст. І. Науменка про те, як романи французького фантаста вплинули на характер ціннісних взаємовідносин між однокласниками, між учнями та їхнім учителем географії, який бездоганно знав мапу світу й «всюди був та все бачив», пізніше позначилися на виборі професії юних героїв і життєвому успіху, але спочатку, у віці наших шестикласників, формували читацьке естетичне чуття підлітків:

«Дзякуючы Жулю Верну я рана пачаў вандраваць па свеце. Для гэтага не трэба было ні караблёў, ні цягнікоў, ні цягавітых мулаў. Хапала адной фантазіі. Пасля кожнай кнігі Жуля Верна я крочыў па тых самых сцежках, што і яго героі. Гэта было лёгка і ўдавалася ў любы час і ў любым месцы. Звычайная, тысячу разоў бачаная і зведаная вясковая вуліца магла стаць новай і незнаёмай, варта было толькі выключыцца з плыні паўсядзённага жыцця» (І. Науменка «Жуль Верн») [100, с. 88].

(Завдяки Жулеві Верну я рано почав мандрувати світом. Без кораблів, без поїздів, без витривалих мулів. Маючи саму фантазію. Після кожної книжки Жуля Верна я йшов тими самими стежками, що і його герої. Це було неважко і вдавалося будь-де й будь-коли. Звичайна, тисячу разів бачена й звідана сільська вулиця могла зробитися новою й незнайомою. Досить було тільки

вихопитися з плинущ повсякденного життя (І. Науменко. «Жуль Верн», переклад Д. Щербини).

Отже, *аудіально-сисловий* тип сприймання значно розширює читацькі можливості учнів-підлітків у процесі формування етнокультурної компетентності, за рахунок активізації слухової рецепції сприйняття впливає на якісний розвиток емоційно-чуттєвої сфери, привчає пізнавати інокультурний літературний текст у повноті його мелодико-інтонаційної довершеності як на рівні тексту-оригіналу, так і в його варіантах перекладу рідною мовою учнів.

Названий нами тип сприймання меншою мірою буде застосований, коли в літературному творі для читача, за специфікою національної мови, домінує не слухова, а зорова текстова інформація. А тому розкриємо суть використання наступного – *візуально-сислового*.

Питання щодо візуалізації навчального матеріалу на уроках літератури висвітлені в працях учених-методистів С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Є. Колокольцева Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, М. Рибнікової, Г. Токмань та ін.

Так, О. Ісаєва підкреслює, що за типом особистості «сучасний школяр переважно «візуал», що бачить світ через призму «картинок», відеозображень», а в його житті візуальне сприйняття має провідну роль [79, с. 3-6]. Л. Мірошниченко пропонує залучати зорову пам'ять для підвищення ефективності словникової роботи, записуючи слова на дошці чи на папері, найважчі слова пояснювати за допомогою наочності – малюнків, репродукцій, картин [135, с. 198]. Є. Пасічник зазначив: «Коли необхідно здійснити переклад художніх образів у площину зорового сприймання, репродуктивна уява в багатьох випадках доповнюватиметься творчою уявою» [162, с. 296]. На думку вченого, робота над формуванням умінь перетворювати зорові образи в словесні допомагає школярам розвивати усне та писемне мовлення [162, с. 364].

Для прикладу, вивчаючи хайку Мацуо Басьо, ми демонстрували школярам зображення, на якому міститься текст одного з найвідоміших творів поета (рис. 2.10).

Однак цьому передував коментар учителя про те, що в японській мові зазвичай текст розміщується не горизонтально зліва-направо, як у низці європейських мов, а вертикально – зверху-вниз. Далі учні мали можливість словесно інтерпретувати побачену картину: так, у першому рядку побачили ставок, який став наче «цілим світом і домом для жабки» (Володимир. Г.), у другому – дію жабки «й очікування відлуння сплеску» (Тетяна М.), у третьому – циклічність життя в його природній гармонії (однакова кількість ієрогліфів у першому та останньому рядках) (Іван. Ш.) тощо.

Зауважимо, що педагог-словесник, формуючи в такий спосіб етнокультурні уявлення школярів-підлітків про розмаїття літературного світу, не повинен обмежуватися вивченням поточної теми, а повсякчасно, систематично, по можливості, проводити *сміслові культурні зв'язки* між творами різних народів на етапі реалізації елементів аналізу та інтерпретації. Наприклад, японський ієрогліф, який позначає поняття «гармонія» для читача з європейським культурним мисленням (школяреві) нагадав обриси будинку, викликаючи асоціації родини, сімейного затишку, дитинства тощо, став лейтмотивним зображенням, на фоні якого розглядалася тема «*Проблема взаємин батьків і дітей*» за повістю російського письменника В. Короленка



Старий ставок!

**Жабка стрибне –
сплеск пролунає.**

Пер. Г. Туркова

Рис. 2.10. Хайку Мацуо Басьо «Старий ставок...» мовою оригіналу та в художньому перекладі

«У поганому товаристві» (рис. 2.11). Учні, характеризуючи стосунки головного героя Васі з батьком, указували, що між ними – «прірва», кожен з них відчувається нещасним через втрату близької й рідної людини – матері, яка була своєрідним місточком між серцями батька й сина. Лише, побудувавши нові, надійні зв'язки, герої зможуть подолати труднощі.



Рис. 2.11.
Зображення японського ієрогліфа «Гармонія»

Важливими для нас були висновки підлітків-читачів, що виходом з родинної кризи мають стати пошуки батьком і сином гармонійного життя в межах спільного дому, а саме поняття «гармонія» є загальнолюдською цінністю для всіх народів світу, у тому числі – японського, російського, українського, незважаючи на їхні різні культурні світи.

Комбінований (аудіовізуальний) тип сприймання дозволяє поєднати можливості слухового й зорового впливу на розвиток художнього мислення юного читача, який знайомиться з різноманітним літературно-культурним світом, викликає живий інтерес до культурно-мистецьких надбань інших народів, відображених зокрема в словесній художній творчості.

Науково-методичні підходи щодо синхронізованого та синтезованого слухового та зорового сприймання навчального матеріалу відображені в працях О. Бандури, Н. Волошиної, Ю. Глебової, В. Доманського, В. Маранцмана, М. Рибнікової, Б. Степанишина та ін.

Слідуючи за позицією М. Рибнікової, відзначимо, що аудіовізуальний підхід до сприймання інокультурного літературного твору має бути реалізований якомога частіше, а слухова сторона перцепції є визначальною: «Ми не заперечуємо наочності зорової, але самою природою звучного слова визначений основний метод проникнення слова у свідомість – метод його виразної вимови» [180, с. 165]. А тому, зазначаємо, якісне озвучення вчителем й учнями тексту твору чи його фрагмента має відповідати критеріям

виразності, чіткості, точності. Оскільки зоровий подразник є сильнішим за слуховий, то, на думку українського вченого-методиста Б. Степанишина, треба приділити належну увагу аудіальному способу сприйняття матеріалу. Це може бути вступний коментар, бесіда за змістом побаченого й почутого [204, с. 105]. Схожу позицію має Г. Токмань: «Візуалізацію та озвучення навчального матеріалу потрібно по змозі здійснювати на сучасному технічному рівні» [219, с. 122]. Проте, вважає науковець, сама специфіка художньої літератури для сприймання учня-читача має бути збережена, мають бути реалізовані його індивідуальні уявлення образів, інтерпретація, продумування, діалог, уведення у власний внутрішній читацький світ [219, с. 122]. Дослідниця констатує, що сучасний підліток отримує великий обсяг інформації ззовні в узагальненому вигляді та часто обтяжений нею на уроці. Тому вчитель літератури, зважаючи на це, повинен сприяти тому, аби дитина не втратила здатності зосереджуватися на інформації, «яка йде безпосередньо від нього», тобто після сприймання інформації має бути задіяний «етап прислуховування до власної діалогічності, реалізуючи таким чином внутрішній діалог, продовжуючи дискусію, розпочату героєм чи автором і його історичною добою [219, с. 58-59].

Так, на підготовчому етапі до сприймання інокультурного твору це можуть бути приклади зорової рецепції текстової інформації рідною мовою письменника (фольклорного твору) та в перекладі українською з метою їх озвучення на уроці вчителя чи підготовленого учня:

- *ім'я автора, його життєвого кредо, назви твору, репродукції обкладинок книг та ін.* (рис. 2.12);



Рис. 2.12. Синхронізована подача текстового матеріалу німецькою / українською для зорового сприймання й озвучення імені автора, назви твору мовою оригіналу та в перекладі

- *назви країн, народів, географічних об'єктів, топонімічних назв для вступного уроку (перехід від однієї культури до іншої) тощо.*

До прикладу, вивчаючи баладу Ф. Шиллера «Рукавичка», на етапі коментованого читання й елементів аналізу ми пропонували семикласникам порівняти один і той же фрагмент твору в тексті-оригіналі й художньому перекладі Михайла Ореста, акцентуючи на виділеному:

Ф. Шиллер. «Рукавичка»

<i>текст-оригінал</i>	<i>художній переклад</i>
Ein Handschuh von schöner Hand	І раптом <i>упала</i> з балкона
Zwischen <i>den Tiger und den Leun</i>	Рукавичка красної дами
<i>Mitten hinein</i>	<i>Між хижакими</i>

Якщо учні вивчають німецьку мову, вони самі спробують прочитати цей фрагмент, за інших обставин його може озвучити вчитель, а семикласники для початку просто зорозово сприймуть виділене. Завдяки комбінованій (аудіовізуальній) подачі текстів, учні-читачі матимуть можливість на конкретному прикладі побачити відмінності між оригіналом та його художнім перекладом. В експериментальних класах семикласники без особливих труднощів, не залежно від того, вивчають вони німецьку чи англійську мови, відзначили яскраву деталь тексту Ф. Шиллера, яку не зберіг жоден із відомих нам інтерпретаторів іншими мовами – ні Михайло Орест та Б. Щавурський українською, ні В. Жуковський, М. Лермонтов російською – рукавичка впала не просто «між хижакими». У Ф. Шиллера ця «мізансцена» конкретизована: «Ein Handschuh <...> / den *Tiger und den Leun* / Mitten hinein», що в дослівному перекладі – «рукавичка (падає) між тигром і левом посередині». Таким прикладом ми показали, що комбінований (аудіовізуальний) тип сприймання текстової інформації твору-оригіналу й твору-перекладу поглиблює уявлення школярів про оригінальну й перекладну художню літературу, дає матеріал для подальшої читацької інтерпретації та елементів аналізу творів, їх зіставлення. В інших випадках ми для

синхронного (аудіального та візуального) сприймання пропонували тексти, збагачені етнокультурним змістом:

«Смерть матері Юговичів»

мовою оригіналу

у перекладі М. Рильського

Кад је било ноћи у поноћи,
ал' завришта *Дамјанов зеленко*;
пита мајка Дамјанове љубу:
«Снао моја, љубо Дамјанова,
што нам вршти *Дамјанов зеленко*?..»

А як північ уночі настала,
Заіржав *Дем'янів* кінь *буланий*,
Запитала мати у невістки:
«Невістонько, Дем'янова мила!
Чом заржав *Дем'янів* кінь *буланий*!..»

Знову ж таки, жоден з відомих перекладів українською (М. Старицького, М. Рильського) точно не передали масті коня (*зеленко* сербською – сірий, тут: сивий, старий, досвідчений). І дійсно, Дем'янів кінь завдяки своїй витривалості та неабияким якостям став одним з найпопулярніших образів балканського фольклору (цю інформацію свого часу ми більш детально представили в матеріалі для етнокультурологічного коментаря вчителя «Легендарний кінь Дем'яна Юговича» [249, с. 76-77]). З очевидних причин для українського учня-читача точна передача змісту цього фрагменту в перекладі – неприйнятна (викликає асоціації дещо з іншим кольором – зеленим). Вона була компенсована М. Рильським і М. Старицьким варіантом, зорієнтованим на ріднонаціональне культурне мислення читача (образ буланого коня з українського та російського фольклору більшою мірою зрозумілий та «рідніший» школяреві). Таким чином, ми показали семикласникам одну з найважливіших рис, якою повинен володіти першорядний перекладач, – він також має бути Автором слова та носієм національно-культурного мислення власного народу. За таких умов читацьке сприйняття літературного твору в порівнянні етнокультурних компонентів тексту-оригіналу й тексту-перекладу ґрунтується на рівнозначному ставленні до першотексту і його художньої інтерпретації засобами іншої мови, виховує

естетичне й морально-ціннісне ставлення до рідної та інонаціональної культури.

Із викладеного вище стає зрозумілим, що вчитель літератури, який розробляє текстовий матеріал для відпрацювання на уроці, ураховуючи рівень власної підготовки та підготовленості учнів до сприйняття іншомовного літературного твору, аудіально-візуальною специфікою мови, визначається щодо **характеру роботи з текстом-оригіналом і текстом-перекладом:**

- *безпосередній* (читач-інофон на достатньому рівні володіє іноземною мовою) – власне, читання та розуміння автохтонного тексту, його порівняння з художнім перекладом;
- *опосередкований* (читач-інофон на початковому рівні володіє іноземною мовою або взагалі її не знає) – слухання та зорове сприймання, елементи попереднього коментування та словникової роботи, інтерпретація образів, подій, явищ на основі власного лінгвокультурного та етнокультурного світобачення тощо.

Одночасно, визначений рівень володіння мовою, тип сприймання та характер роботи з першотвором і його перекладами (художнім, дослівним) дає підстави конкретизувати **обсяг роботи:**

- *повний* (читання й сприймання, аналіз та інтерпретація всього тексту, незначного за обсягом, уривку великого тексту, але такого, що має логічно-завершений зміст – «твору у творі». Наприклад, «Пісня Остапа» з оповідання Р. М. Рільке «Пісні про Правду». З метою якісного засвоєння твору-оригіналу, такий текст може містити відповідні коментарі);
- *частковий* (характеристика назви твору, власних назв, предметів життя й побуту та ін., використаних у тексті-оригіналі та в перекладі, робота з окремими поняттями етнокультурного компоненту, фрагментами, епізодами, епіграфами, ремарками, словникова робота тощо).

Схематично алгоритм роботи з текстом-оригіналом і текстом-перекладом під час формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури покажемо так (рис. 2.13):

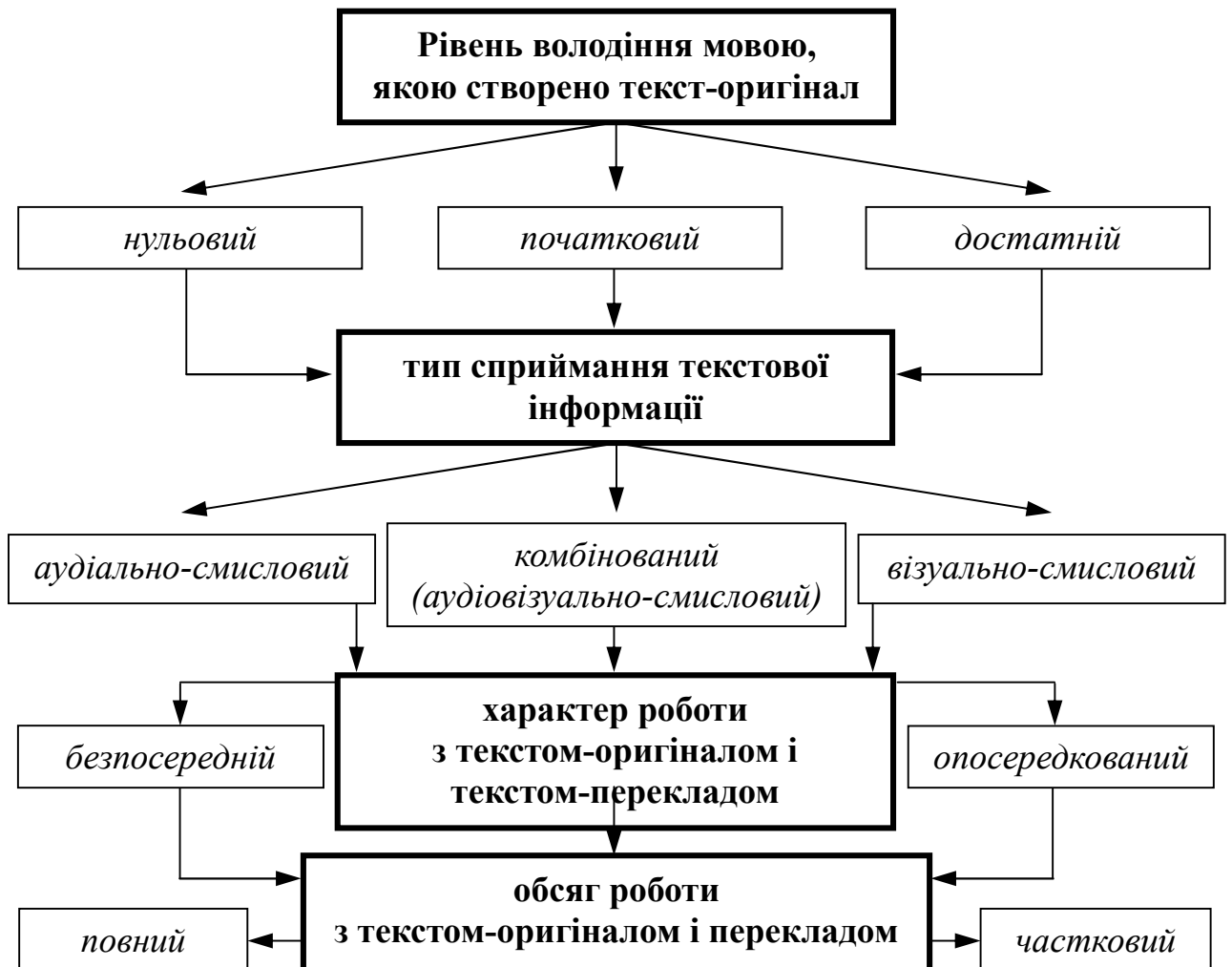


Рис. 2.13. Алгоритм роботи з твором-оригіналом і твором-перекладом у контексті формування етнокультурної компетентності школярів на уроках зарубіжної літератури

Основна увага учнів-читачів на *уроці-«національно-культурному образі»* в 5–7 класах зосереджується на осмисленні окремих виразних за етнокультурною специфікою літературних образів художнього твору. Це можуть бути образи-персонажі, образи-події, образи-предмети, образи-пейзажі, образи-інтер'єри, образи-переживання тощо. Важливо, щоб читач-

підліток під керівництвом учителя чи самостійно не просто охарактеризував такий образ, але й виокремив його національні риси.

На *уроці діалогу етнокультур* учитель вибудовує модель діалогу між автором літературного твору й учнями типу: «національна культурна (А) письменника ↔ національна культура (Б) читача» (рис. 2.14).



Рис. 2.14. Модель міжкультурного діалогу автора й читача літературного твору як представників різних національних культур

Однак тут враховуємо низку суттєвих, на нашу думку, чинників: 1) переважна кількість художніх текстів школярами на заняттях сприймаються в перекладі рідною для учнів-читачів мовою, тобто до міжкультурного діалогу також долучається інтерпретація твору перекладача як представника національної культури учня (рис. 2.15);

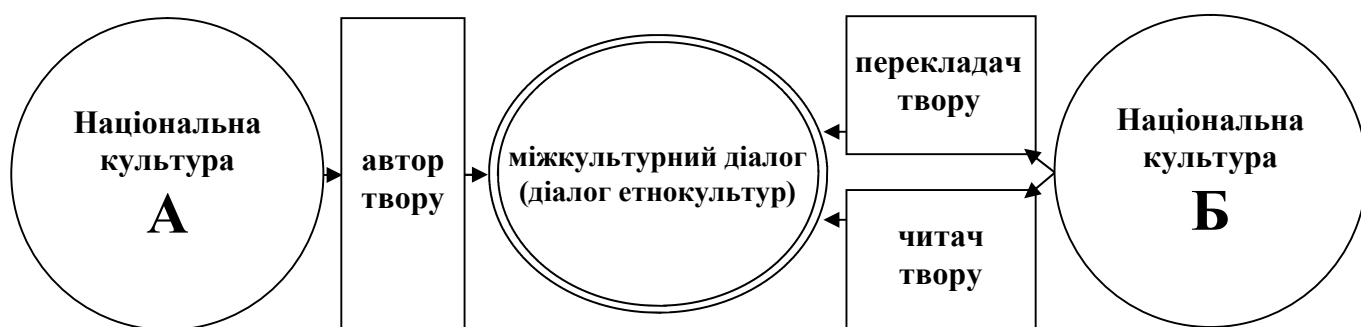


Рис. 2.15. Модель міжкультурного діалогу автора й читача літературного твору як представників різних національних культур (опрацювання тексту-перекладу)

2) сьогодні обґрунтована в науково-методичній літературі та поширена на практиці можливість звертатися до текстів-перекладів іншими мовами, якими добре володіють учитель та учні – у такому разі до міжкультурного діалогу долучена третя національна культура (В); 3) реалізація на уроці

міжкультурного діалогу буде неповним без залучення творів інших видів мистецтв, у яких інтерпретуються літературні твори.

Важливою умовою в реалізації *уроку з елементами етнокультурологічного аналізу та інтерпретації* є використання етнокультурологічного шляху аналізу твору. Українським ученим-методистом Ж. Клименко розроблено алгоритм такого аналізу [89, с. 234-235], який більшою мірою відбиває специфіку вивчення літературного твору в старших класах. Ми ж ставимо завдання адаптувати етнокультурологічний шлях аналізу до умов роботи з інокультурним текстом у 5–7 класах. Орієнтуючись на основні положення та висновки в сучасній методиці щодо специфіки вивчення літератури учнями-підлітками (В. Гладишев, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мартинець, Л. Мірошніченко, І. Небеленчук, Ю. Рибінська, А. Ситченко, Г. Токмань та ін.), визначаємо такими послідовність і зміст



Рис. 2.16. Етапи етнокультурологічного шляху аналізу літературного твору під час вивчення зарубіжної літератури в 5–7 класах (за Ж. Клименко)

використання елементів етнокультурологічного шляху аналізу для роботи в середніх класах у процесі вивчення зарубіжної літератури (рис. 2.16):

- **Передчитання.** Установлення рівня обізнаності з національною культурою (уявлень про національну культуру).
- **Читання:**
 - коментоване, цілісне читання тексту (його фрагменту) з вираженою національно-культурною специфікою;
 - думки й почуття учнів, викликані під впливом читання.
- **Визначення етнокультурних компонентів твору:**
 - виділення виразних елементів у тексті (слів, виразів, описів, художніх засобів, які наповнені національно-культурним змістом);
 - словникова робота: з'ясування значень понять етнокультурного змісту;
 - представлення непомічених раніше етнокультурних компонентів, що увиразнюють інокультуру в літературному творі (якщо в цьому є потреба);
 - переказ (детальний, вибірковий, творчий) твору з тлумаченням етнокультурних компонентів;
 - бесіда (передрозуміння) за змістом виділених етнокультурних компонентів.
- **Осмилення ролі етнокультурних компонентів у розумінні іншої культури:**
 - пошук і тлумачення смислу окремих слів, виразів (у разі необхідності – використання додатково визначених джерел інформації);
 - увиразнення ролі етнокультурного компоненту через образ-посередник;

- установлення схожості та відмінності між поняттями, явищами на основі знань та уявлень про особливості інших етнокультур;
- почуття й враження читачів про культуру іншого народу.
- **Елементи аналізу твору на основі значення етнокультурних компонентів:**
 - розповідь про героїв, описи, події, явища, їхня характеристика (часткова, вибіркова, повна) з опорою на читацьке розуміння етнокультурного компоненту, особистісне емоційно-ціннісне ставлення до зображуваного;
 - виокремлення (з-поміж переліку), формулювання основних проблем, їх відтворення, тлумачення, оцінка на основі попередньої характеристики;
 - спостереження за зміною, зіставлення, порівняння значень слів та виразів етнокультурного вмісту (етнокультурних маркерів) у тексті-оригіналі, текстах-перекладах.
- **Елементи синтезу результатів аналізу та інтерпретації:**
 - висновки, відгуки про особливості етнокультури, зображеної у творі;
 - виділення окремих рис приналежності твору (і його автора) до іншої культури;
 - установлення зв'язків із творами рідної культури, інших видів мистецтва, визначення схожого та відмінного на основі характеристики героїв, описів, подій;
 - відтворююче, конструктивно-творче переосмислення на основі почуттів і вражень про іншу етнокультуру (театралізація, декламація, словесний малюнок, міні-твір, схема, графічна візуалізація, медіапродукт та ін.).

- **Читацька рефлексія:**

- загальні враження (емоційне, емоційно-художнє, емоційно-естетичне) про автора та його твір, у якому змальована національна культура;
- оцінка ролі перекладача стосовно збереження в перекладному тексті ознак іншої (та) рідної культури;
- побажання, перспективи для власного розвитку.

Урок-занурення у світ етнокультури – має на меті поглибити уявлення учнів-підлітків про інонаціональний світ, змальований у творі, розкрити через зображення образів-персонажів, розвиток сюжету культурне розмаїття народу (духовні та матеріальні надбання, особливості мови, основні віхи історії, природні умови життя, життєві ідеали та цінності, традиції й обряди тощо). Попередня підготовка вчителя та учнів може бути спрямована на пошук інформації, яка допоможе краще пізнати художній світ інокультурного літературного твору, наприклад: 1) значення тих чи інших національних символів для народу та їхня роль у тексті щодо розкриття образу-персонажа; 2) презентації-екскурси, які представляють неповторний світ природи країни (народу) в порівнянні з поглядами автора.

Структура та зміст цих видів уроків містить *етапи* вивчення відомостей про життя і творчість письменника, особистість перекладача, підготовки до сприймання художнього твору та його прочитання, застосування елементів аналізу та інтерпретації літературного тексту, вивчення понять теорії літератури, узагальнення та систематизації знань.

На етапі **вивчення відомостей про життя і творчість письменника** учні можуть скласти уявлення про:

- етносвіт автора (письменників різних національних літератур у зіставленні, у т. ч. з українською літературою через призму власного етнокультурного бачення);

- погляди митця (політичні, естетичні, моральні), наскільки вони репродукують рідну для письменника етнокультуру (національно орієнтовані), чи виходять за її межі (зорієнтовані на загальнолюдські цінності);
- «мову» мистецького мислення (як створює національні характери образів літературного твору, національну колористику описів, художніх засобів, виражає авторське ставлення до вчинків «героїв-співвітчизників» тощо).

Під час **вивчення відомостей про особистість перекладача** учасники навчального процесу з'ясовують:

- у чому саме може полягати інтерес співвітчизників до здобутків чужої культури;
- наскільки митець-інтерпретатор зміг передати у творі-перекладі етнокультуру зарубіжного автора чи внести колористику рідної;
- як у його власній творчості (якщо цьому є місце) відображений діалог з іншою етнокulturурою.

На етапі **підготовки до сприймання літературного твору**:

- учитель вивчає особливості сприймання художнього тексту з огляду на етнокультуру читачів-підлітків;
- знайомить учнів з історико-культурними реаліями етносвіту, який постане в художньому творі.

Під час **прочитання літературного твору** зарубіжного автора:

- словесник спрямовує увагу юних читачів на розуміння смислової сторони художнього тексту – наскільки він передає національно-культурні особливості народу, змальованого у творі та / або представником якого є автор;
- навчає «бачити» в тексті інформацію етнокультурного характеру;
- формує здатність школярів прислухатися до свого внутрішнього «Я» й виражати емоційне ставлення до прочитаного.

На етапі застосування **елементів аналізу та інтерпретації літературного твору** школярі:

- осмислюють етнокультурну інформацію, відображену в художньому тексті;
- складають уявлення про героїв, характер впливу ментальних ознак на їх переконання та вчинки, моделі поведінки, роль позасюжетних елементів тексту (описів пейзажу, інтер'єру, внутрішніх діалогів, ліричних монологів);
- тлумачать художні деталі, національно-культурні образи-символи, (образи-архетипи) з позиції етнокультури автора;
- декодують текстову інформацію інонаціонального твору на основі рідного етносвіту.

Під час **вивчення понять теорії літератури** учні-підлітки поступово складають уявлення про національно-художню поетику твору спочатку на рівні почуттєво-емоційного сприймання (естетика авторського етноколериту), потім на рівні розпізнання національних ознак.

На етапі **узагальнення та систематизації знань** в учнів формуються уявлення про світоглядні орієнтири представників різних етносів, їхні історичні та культурні надбання, що складають основу загальнолюдських ідеалів і цінностей.

Перелік названих видів уроків, спрямованих на формування етнокультурної компетентності учнів, не претендує на повноту та вичерпність. Вони можуть бути розширені, переосмислені через форми позакласної роботи з учнями.

Висновки до розділу 2

У другому розділі дисертаційної праці визначено поняття **«етнокультурна компетентність»** учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури як результат сформованості *комплексу знань про визначальні особливості інокультурного світу, уміння їх осмислювати під час читацької діяльності, здатність виявляти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них як представника української національної культури.*

Основні положення теоретичного обґрунтування методичної системи формування названої компетентності узагальнено в змісті та структурі методичної моделі. Провідна ідея запропонованої системи – **формування ціннісного ставлення учнів до культурного розмаїття світу, зацікавленості в збереженні й розвитку самобутності українців.**

Відповідно до змісту ключового поняття уточнено, переосмислено й адаптовано до умов літературного навчання складники етнокультурної компетентності – *культурна, мовна, комунікативна, соціальна.* У ході теоретичного обґрунтування методичної системи з-поміж дидактичних, літературознавчих і методичних було визначено концептуальні **принципи** (*етнокультурності, полікультурності, діалогу культур, емпатії*) та **підходи** (*поліхудожній, метапредметний, медіадидактичний*). На основі теоретичних положень й науково-методичних пошуків останніх років (Т. Поштарьова, І. Цвік та ін.) було уточнено з урахуванням специфіки шкільної літературної освіти **дидактичні методи** навчання (крос-культурний, моделювання та реконструкції, емпатії й культурної асиміляції, рефлексії, аудіовізуалізації). Визначальна роль при цьому надається загальноприйнятим **методам викладання літератури** (за класифікацією М. Кудряшова): творчого читання, евристичного, дослідницького й репродуктивного. Відповідно до змісту названих методів доповнювався, уточнювався й зміст *традиційних та інноваційних прийомів роботи вчителя і видів навчальної діяльності учнів*, процесуальний характер яких був орієнтовно диференційований за класами на основі психолого-педагогічних та науково-методичних положень

щодо специфіки навчання й виховання учнів-підлітків у процесі вивчення літературних творів (І. Бех, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, А. Ситченко, Г. Токмань та ін.). Основними методичними засобами є такі прийоми, як: коментоване читання з різними видами коментарів, інокультурна стилізація твору фольклору, художньої літератури або його фрагменту; бесіда (евристична, ситуативна, «вільна», інтерактивна) акцентована на пізнання етнокультури автора і його твору; автентична бесіда (діалог учасників навчального процесу як носіїв етнокультури, відображеної в літературному тексті); використання елементів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, оцінки етнокультурної специфіки художнього твору; візуалізація етнокультурної інформації про автора та літературний твір у вигляді ОСС (опорно-сигнальних схем), ЛСМ (логіко-смыслових моделей); експрес-відтворення інформації етнокультурного змісту на основі засвоєного матеріалу та ін.

З метою забезпечення умов експериментального вивчення ефективності методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури були модифіковані (розроблені) *види уроків* (урок-зустріч з етнокультурою (урок-етноекскурсія); урок з елементами порівняльного вивчення етнокультурних компонентів у тексті-оригіналі й тексті-перекладі; урок з елементами етнокультурологічного аналізу та інтерпретації; урок-«національно-культурний образ»; урок діалогу етнокультур (урок з елементами порівняння творів різних культур); урок-занурення у світ етнокультури).

Науково-методичні висновки та положення, відображені в методичній системі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, є основою для розробки програми експериментального навчання з метою вивчення її ефективності.

Результати цього розділу опубліковано в окремих працях [241; 242; 243-245; 253; 254].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

3.1. Розробка програми формувального експерименту та його організаційно-технологічне забезпечення

Програма експериментального дослідження щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури розроблялася з урахуванням сучасних наукових розвідок у галузі методики викладання зарубіжної літератури в навчальних закладах України, психолого-педагогічних наук з урахуванням надбань філософії, культурології, мистецтвознавства, які дозволили досягнути зміни у свідомості населення, молоді та учнів за останній час.

Під час розробки програми формувального експерименту стало очевидним, що на сучасному етапі становлення вітчизняної науково-методичної думки й реалізації поточних завдань літературної освіти школярів назріла необхідність по-новому осмислити роль тих чи інших художніх творів щодо їх духовно-естетичного потенціалу у вихованні в українських школярів почуття патріотизму, національної гідності та національної самоідентифікації, готовності до активної боротьби за національну незалежність, здатності до інтелектуального розвитку, що, у свою чергу, сприятиме формуванню вільного від стереотипів, ярликів і ксенофобських настроїв інформаційно-культурного мислення підрастаючого покоління українців. Успішна реалізація завдань формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів потребувала введення до програми експериментального навчання художніх творів, які розкривають національно-

культурний та етнокультурний характер літератур народів світу: репрезентують лінгвокультурну специфіку тексту-оригіналу й тексту-перекладу, національний світогляд, менталітет, традиції, звичаї, вірування, світ природи, матеріальні й духовні цінності. Це й обумовило вибір літературних творів у кожному класі для проведення експериментального навчання:

- 1) фольклорні твори (*у 5 класі* – загадки, прислів'я та приказки народів світу; *7 класі* – сербська народна балада «Смерть матері Юговичів») з огляду на те, що зразки усної народної творчості якнайповніше відображають національно-культурну картину словесного мистецтва окремого народу;
- 2) літературні твори етнічної (національної) культури народу, представники якої мешкають на території України (*у 5 класі* – німецька народна казка в обробці В. та Я. Грімм «Пані Метелиця»);
- 3) літературні інокультурні твори митців, чиї життя і творчість пов'язані з Україною, або літературні твори, у яких зображено історичне минуле українців: відомі постаті національної культури, наявні близькі мотиви, часто проводяться паралелі з творами української літератури (з огляду на те, що в програмах для 5–6 класів відсутні твори цієї категорії, розглядаємо варіант фрагментарного ознайомлення з повістю І. Федіва та В. Злотопольця на останньому уроці вивчення роману Д. Дефо шестикласниками як прикладу «української робінзонади»; а за чинною програмою для 7 класу зупиняємось на оповіданні австрійського письменника Р. М. Рільке «Пісня про Правду»);
- 4) літературні інокультурні твори авторів, які репрезентують унікальність культури іншого народу (*у 5 класі* – китайська народна казка «Пензлик Маляна», літературна казка Г. К. Андерсена «Соловей» як твір про чужу для автора національну культуру).

Формування етнокультурної компетентності в учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури є необхідною умовою реалізації основних методико-педагогічних нормативних документів сучасної освіти та ін. правових документів: Закону України «Про вищу освіту» (2014), Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011), чинних навчальних програм (2004, 2012), Педагогічної Конституції Європи (2013), Концепції державної етнонаціональної політики України (2011) висновків науково-методичних положень у працях українських вчених Н. Волошиної, В. Гладишева, О. Дем'яненко, С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Мартинець, А. Мельник, Л. Мірошниченко, Т. Недайнової, Г. Островської, О. Покатілової, Ю. Рибінської, Я. Ружевиц, А. Ситченка, Г. Токмань та ін. з урахуванням таких об'єктивних чинників:

- учитель-філолог, який викладає зарубіжну літературу, повинен володіти сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок щодо формування патріотичного світоглядного мислення в учнів, системи національних цінностей рідної культури, толерантності до інокультурного світу, бути готовим репрезентувати етнокультурне розмаїття світу: ментальні риси, національну мову, традиції та звичаї, природу, ціннісні орієнтири, світогляд тощо представників різних народів та етнічних груп, фольклор та художня література яких так чи інакше представлена в навчальній програмі з предмета;
- вивчення (формування) рівня методичної культури вчителів-експериментаторів, що містить досвід ефективної реалізації культурологічної та компаративної змістових ліній літературної освіти, володіння методами та технологіями, які забезпечують входження в етнокультурний простір того чи іншого твору, у світ творчості письменника взагалі, вивчення твору-оригіналу й твору-перекладу, порівняння текстів рідної та інонаціональної літератури,

застосування при цьому оптимальних методів, прийомів та форм роботи, заохочення до активної читацької діяльності підлітків);

- урахування в процесі експериментальної діяльності рівня сформованості національних цінностей, патріотизму, культури учнів 5–7 класів, а також рівня інтелектуального, творчого розвитку, їхньої читацької та інформаційної культури.

З метою перевірки ефективності методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів були визначені базові загальноосвітні навчальні заклади та експериментальні й контрольні класи з різних областей України: Іверська ЗОШ I-III ступенів Олександрівського р-ну Донецької обл. (учитель Козієва Віталіна Вікторівна, 20 учнів 5–7 кл.), ліцей із загальноосвітньою школою I-II ступенів м. Костянтинівки Донецької обл. (учителі Аксьонова Ірина Анатоліївна, Черник Ірина Петрівна, 138 учнів 5–7 кл.), Сіверська ЗОШ I-III ступенів № 2 Бахмутського р-ну Донецької обл. (учителі Череповська Юлія Євгенівна, Юристовська Катерина Михайлівна, 39 учнів 5–7 кл.), ЗОШ I-III ступенів № 30 Кіровського р-ну м. Донецька (учителі Ціко Ігор Григорович, Маценько Ірина Василівна, 176 учнів 5–7 кл.), НВО «Олександрійська гімназія ім. Т. Г. Шевченка – ЗНЗ I-II ступенів – школа мистецтв» м. Олександрії Кіровоградської обл. (учитель Ціпов'яз Лариса Валеріївна, 93 учні 5–7 кл.), Пиріжківський НВК Малинського р-ну Житомирської обл. (учитель Васечко Наталія Володимирівна, 31 учень 5–7 кл.), Дубрівська ЗОШ I-II ступенів Малинського р-ну Житомирської обл. (учитель Кулаківська Наталія Дмитрівна, 7 учнів 5–7 кл.), Українківська ЗОШ I-III ступенів Малинського р-ну Житомирської обл. (учителі Малихіна Олена Борисівна, Янковий Сергій Леонідович, 13 учнів 5–7 кл.), Бутовецька ЗОШ I-III ступенів Старокостянтинівського р-ну Хмельницької обл. (учителі Первак Олександр Петрович, Голюк Лариса Григорівна, 33 учні 5–7 кл.), ЗОШ I-III ступенів № 3. м. Барвінкового Барвінківського р-ну Харківської обл. (учитель Гарна Світлана Юріївна, 21 учень 5–7 кл.) ЗОШ I-III ступенів № 286 Голосіївського р-ну м. Києва (учителі Шерстюк Вікторія Анатоліївна,

Піщук Ольга Вікторівна, Гуцал Світлана Василівна, 196 учнів 5–7 кл.), спеціалізована школа № 277 з поглибленим вивченням англійської мови Деснянського р-ну м. Києва (учитель Маслюк Оксана Василівна, 152 учні 5–7 кл.), НВК «Святошинська гімназія» Святошинського р-ну м. Києва (учитель Тарнавська Людмила Володимирівна, 35 учнів 5–7 кл.), ЗОШ I–III ступенів № 101 Шевченківського р-ну м. Києва (учителі Ніяка Інна Володимирівна, Лівшиц Броніслава Зіновіївна, 42 учні 5–7 кл.). Також до участі в науково-педагогічному експерименті були долучені педагогічно-словесники на методичних семінарах і курсах підвищення кваліфікації із зарубіжної літератури на базі Донецького, Луганського й Миколаївського обласних інститутів післядипломної освіти, інституту післядипломної педагогічної освіти Київського міського педагогічного університету ім. Б. Грінченка. Учителям, які взяли участь в експериментальному навчанні, був наданий весь необхідний інструментарій: конспекти уроків, методичні матеріали, поради та рекомендації, анкети.

Нами визначено три етапи експериментального навчання у вище зазначених освітніх і науково-методичних установах: підготовчий, основний і завершальний. На початковому етапі реалізовувалися організаційно-методичні заходи формування експерименту:

1. Вивчення та діагностика рівнів літературного, етнокультурного й загальнокультурного розвитку учнів 5–7 класів.
2. Визначення експериментальної й контрольної груп.
3. Забезпечення рівних умов для навчання в експериментальній і контрольній групі.
4. Вивчення та аналіз програми експериментально-дослідного навчання.

На *підготовчому етапі* використовувались такі методи дослідження: анкетування, бесіди, вивчення та аналіз навчально-методичної документації (календарно-тематичне планування, конспекти уроків, педагогічний досвід роботи вчителів тощо), спостереження за навчально-виховним і методико-практичним процесом (відвідування уроків і позакласних заходів, науково-

методичних та методико-практичних семінарів, майстер-класів), зрізи рівня сформованості ключових компетентностей учнів та готовності їх розвивати в педагогів (комбіновані контрольні роботи, тести, твори, узагальнення педагогічного досвіду), обробка й узагальнення результатів.

Нами було сформовано методичне портфоліо для вчителів, які брали участь у формуальному етапі експерименту з такими складниками:

- алгоритм запровадження методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення творів зарубіжної літератури;
- чинні програми із зарубіжної літератури для основної школи;
- програма експериментально-дослідного навчання;
- критерії та показники рівнів сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів;
- конспекти уроків, дидактичні матеріали, методичні кейси з мультимедійним забезпеченням, різними видами наочності та методичні рекомендації до їх використання;
- анкети, тести, варіанти контрольних робіт.

Основний етап експериментально-дослідного навчання полягав у впровадженні методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури. У контрольній групі вивчення інокультурних літературних творів не виходило за межі традиційних підходів, тоді як учні експериментальної групи навчалися за авторською методикою. Для забезпечення об'єктивності результатів формуального експерименту в експериментальній і контрольній групах працювали одні й ті ж учителі-предметники, використовувались навчальні підручники одних авторів, були єдині для всіх критерії оцінювання навчальних досягнень та діагностичний інструментарій.

На *завершальному етапі* вивчався рівень сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів експериментальної й контрольної груп, порівнювалися кількісні та якісні показники навчальної успішності з

предмета, визначався індекс ефективності пропонованої авторської методики в порівнянні з традиційними підходами.

Важливим чинником є урок зарубіжної літератури як основна організаційна форма навчання, однак і вона потребує тісного взаємозв'язку з іншими видами освітньої співдіяльності вчителя та учнів: позакласною та позашкільною роботою, індивідуальними та груповими консультаціями, шляхом залучення елементів дистанційного навчання, самостійною роботою учнів та ін. Під час здійснення експериментально-дослідного навчання була апробована система уроків з формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів.

3.2. Хід формувального експерименту

Формувальний експеримент проводився впродовж 2010-2013 рр. у кожній групі 5–7 класів (експериментальній, контрольній) відповідно до розробленої програми й охоплював пропедевтичний блок курсу зарубіжної літератури основної школи.

В експериментальній групі 5–7 класів навчання за авторською методикою здійснювалося в системі урочних занять і передбачало формування етнокультурної компетентності на різних етапах вивчення художніх творів.

Вивчення загадок, прислів'їв і приказок народів світу на вступних уроках у 5 класі є першим й найвідповідальнішим з етапів прилучення школярів-підлітків до розмаїття культурного світу. Це заняття, де учні перш за все знайомляться з новим для них предметом, новим учителем, для себе формують перші враження й роблять перші висновки про зміст шкільного курсу «зарубіжна література», духовний світ, професійні якості педагога-словесника (наскільки дозволяє їм це зробити власний життєвий досвід). А тому перед учителем тут можна поставити низку важливих, на нашу думку, завдань:

- розкрити специфічні особливості й унікальність нового навчального предмета, якомога чіткіше (ясніше) показати його відмінність від дисципліни «українська література», наголошуючи при цьому, що обидві (літератури) є невід’ємними складовими світового літературного процесу, сучасної літературної освіти в Україні;
- продемонструвати глибину (широту) етнокультурного (національно-культурного) змісту, який репрезентований у фольклорних творах малих жанрів (загадках, прислів’ях і приказках) різних народів, країн, етносів;
- навчати сприймати твори мистецтва слова як надбання окремих народів й усього людства, що можуть бути прочитані як мовою оригіналу, так і в перекладі, осмислені на основі власного життєвого досвіду та рівня етнокультурного розвитку, залучаючи при цьому знання та уявлення про інокультурний світ;
- привчати до розуміння необхідності постійного діалогу етнокультур, що сприятиме вихованню толерантного ставлення до традицій, звичаїв, національних стереотипів тощо інших народів і водночас спонукатиме глибше пізнавати рідну культуру, збагачувати власний внутрішній світ її духовно-ціннісними орієнтирами.

У вступній бесіді ми запропонували п’ятикласникам такі запитання:

- *Як ви думаєте, що схожого та відмінного між назвами нових для вас предметів «українська література» та «зарубіжна література»?*

(На таких уроках вивчатимуться твори словесного мистецтва різних письменників українського та відповідно інших народів).

- *Які народи, що живуть на всій планеті, ви можете назвати? Назвіть країни, про які ви чули, читали, бачили по телебаченню або встигли там побувати.*
- *Чи однаково слід розуміти слова «країна» й «народ»?*

(Ні, у межах однієї країни може проживати один народ, два або більше).

– Чи схожі ці країни та народи на Україну й українців? Як ви вважаєте, чому?

(Більшість ні, бо розташовані / живуть в іншому місці планети, мають несхожий на наш світ природи, жителі розмовляють іншою мовою, мають свої традиції й звичаї, історію. Однак найближчі країни та народи-сусіди мають багато схожого та спільного з українцями).

– Чи можете ви назвати народи, представники яких мешкають сьогодні на території України?

(Українці, кримські татари, росіяни, німці, греки, болгары, євреї, білоруси, поляки, угорці, румуни, цигани, грузини, вірмени, азербайджанці, турки, корейці та ін.).

Далі, продовжуючи навчальний діалог у заданому річищі, пропонуємо учням виконати завдання, які закріплять уявлення про відмінність української та зарубіжної літератури як складових світової на прикладі авторів та назв творів, які були прочитані на уроках літературного читання в початкових класах:

Завдання 1. Пригадайте художні твори, відомі вам з уроків читання в попередніх класах. Спробуйте за поданим нижче переліком¹ визначити, які з них представляють українську літературу, а які – зарубіжну.

Українська література	Зарубіжна література

- 1) О. Пушкін. «Казка про царя Салтана»; 2) «Рукавичка» (українська нар. казка); 3) Л. Глібов. «Зозуля й Півень»; 4) Г. К. Андерсен. «Гидке каченя»; 5) І. Крилов. «Зозуля й Півень»; 6) В. Скуратівський «Калина»; 7) А. Ліндгрєн. «Про Карлсона, що живе на даху»; 8) М. Стельмах. «Щедрий вечір»; 9) Т. Шевченко. «Садок вишневий коло хати»; 10) «Собаки, коти та миші» (чеська нар. казка).

¹ Вибірка фольклорних та літературних творів здійснена на основі змісту підручників з літературного читання (читання) для 2-4 класів з українською мовою навчання [185-187].

- *Поясніть, що вам допомогло визначити, які твори належать до української літератури, а які – до зарубіжної?*

(Учні вказували, що в цьому їм допомагали імена письменників, вказівка народу, який створив казку, назви, у яких згадується, наприклад, відоме українське свято).

- *Виявляється, що з творами зарубіжної літератури ви почали знайомитись ще задовго до того, як прийшли на цей урок. Уявімо, що, вивчаючи художні твори, ми зводимо будинок (додаток 3, рис. 3.1). А «цеглинками» в ньому будуть літератури різних народів. Отже, давайте закладемо перші «цеглинки» в наш «Будинок світової літератури».*

Завдання 2. *Установіть стрілочками відповідність між названими творами, прочитаними в початкових класах, і національними літературами, які вони представляють (додаток 3, рис. 3.2).*

На **етапі закріплення вивчених понять теорії літератури** про оригінал і художній переклад пропонуємо такі завдання й запитання:

Завдання 3. *Розгляньте подані нижче народні вислови. Які з них вам вдається прочитати, а які ні? Чому?*

- Дурная птушка сваё гняздо не шануе (білоруською).
- Kommt Zeit, kommt Rat (німецькою).
- Не красна изба углами, а красна пирогами (російською).
- Kdo se bojí, nesmí do lesa (чеською).
- Gece gözü - kör gözü (турецькою).
- Puhtaus on ruoli ruoka (фінською).
- У кожного солов'я пісня своя (українською).

(Учні вказували, що вдається прочитати чи спробувати прочитати прислів'я й приказки мовою, якою вони володіють, або вивчається як іноземна, а також близькою до рідної мови – білоруською, російською).

- *Як ви вважаєте, що потрібно, аби мати можливість усе ж таки зрозуміти твір, написаний іншою мовою?*

(Вивчити іноземну мову або прочитати літературний твір у перекладі).

- Знайдіть у вашому підручнику визначення понять «оригінал» і «переклад (художній)». Прочитайте їх. Поміркуйте й визначтесь, з якою думкою ви погодитесь: 1) оригінал і художній переклад – це той самий літературний твір, тільки різними мовами; 2) оригінал і художній переклад – це різні твори?

- Прочитайте вислови про переклад відомих людей:

- ◆ У хороших і прекрасних перекладах все-таки дещо втрачається – щось найкраще від оригіналу.

К. Шлегель, німецький поет і філософ

- ◆ Переклад – це автопортрет перекладача.

К. Чуковський, російський поет і перекладач

- ◆ Переклад – це співтворчість

М. Рильський, український поет і перекладач

- Який із цих висловів підтверджує вашу позицію? Спробуйте сформулювати власний вислів про художній переклад на основі схематичного зображення (додаток 3, рис. 3.3).

(Художній переклад – це «двері» у світ національних літератур тощо).

На етапі (етапах) читання, аналізу та інтерпретації загадок, прислів'їв і приказок різних народів світу ми пропонуємо такі завдання й запитання, що передбачають формування етнокультурної компетентності та уявлень школярів про різні народи світу:

Завдання 4. Прочитайте мовою оригіналу та відгадайте декілька білоруських загадок. Поміркуйте: чим схожий художній світ, зображений у білоруських загадках, на уявлення про явища природи та небесні світила українців?

Білоруські загадки

1. Бяз ног бяжыць, без вачэй глядзіць. Што гэта? **(вода)**
2. Коціцца катушка – ні звер, ні птушка, ні камень, ні вада, а што – адгадай! **(сонце)**
3. Пакаціўся клубок, рассыпаўся гарох, пачало світаці – няма чаго збіраці. **(місяць і зорі на небі)**
4. Не брэша, не кусае, а ў хату не пускае. **(замок)**

Українські загадки

1. Що таке: пливе і ллється, часом на камінь дереться, як немає – все всихає, звір і птах помирає? **(вода)**
2. Маленьке, кругленьке, весь світ перебігло. **(сонце)**
3. Розстелю рогіжку, насиплю горішків, покладу окраєць хліба. **(зорі і місяць)**
4. Малий собака не гавкає, не кусає, а до хати не пускає. **(замок)**

Завдання 5. Прочитайте українські загадки та спробуйте їх відгадати.

Українські загадки

1. У нашої бабусі сидить дід у кожусі, проти печі гріється, без води вмивається. **(кіт)**
2. Їхав пан, у воду впав, сам не замочився, а води побільшало. **(дош)**

Японські загадки

1. Криве поліно в кутку біля вогнища. **(кіт)**
3. Ходять навколо будинку, дзвіночками дзвенять. **(краплі дощу)**

- Як у них відтворено світогляд, життя й побут нашого народу?
- Прочитайте японські загадки та спробуйте їх відгадати.
- Порівняйте їх з українськими. Чим схоже й чим відрізняється сприйняття навколишнього світу в загадках українців і японців?

- *Як у текстах загадок різних народів збережено їхній національний колорит?*

Зазначимо, що особливих труднощів у школярів під час читання загадок білоруською мовою не виникало. Навпаки, самим завданням ми викликали інтерес до навчального матеріалу, мови сусіднього народу. Порівнявши твори, п'ятикласники роблять висновки про те, що світосприйняття представників етносів-сусідів чи таких, які мають спільне походження, є досить схожим. Відносно японських загадок, то тут було пояснення вчителя (в іншому випадку – у результаті евристичної бесіди з'ясовано) про те, що японцям притаманне вміння помічати найтонші порухи світу природи, зосередження на відтінках власних відчуттів. І що це глибше виявиться, коли учні в 6 класі вивчатимуть хайку Мацуо Басьо.

Завдання 6. *Прочитайте приказки, що належать різним народам (додаток 3, рис. 3.4):*

- ◆ **Дарованому коневі в зуби не дивляться.**
- ◆ **Дарованому ослові на підкови не дивися².**

- *Чим ці вислови народної мудрості схожі, а що їх відрізняє?*

(Учні вказували, що вирази майже однакові, згадуються різні домашні тварини).

- *Як ви гадаєте, у чому може бути причина, що приказки дуже схожі?*

(П'ятикласники зазначали, що народи, яким ці вислови належать, скоріш за все мають спільне походження, близькі мову та культуру).

- *Один з висловів є зразком українського, інший – болгарського фольклору. На вашу думку, який належить українцям? Який – болгарам? Чому?*

(Учні у своїх відповідях розділилися на дві групи. Перша група зазначала, що в одному вислові згадується кінь, в іншому осел: «Там, де

² Переклад Д. Білоуса. Тут і надалі подано за виданням [171, с. 39].

згадується кінь – українська приказка, віслюків у нас немає. Це, мабуть, у болгар є» (Микита К.). Друга група не змогла остаточно визначитись).

- *Прочитайте (поданий нижче) текст-інформатор. Опираючись на власний життєвий досвід та знання, заповніть прогалини потрібними словами та з'ясуйте, наскільки ви були близькими у своїх попередніх здогадках:*

Більшість території цього південного краю на березі Чорного моря, де живуть _____, – глибокі ущелини та долини. Щоб їх долати, основний перевізник вантажу – _____ – повинен мати якісні _____.

Для хліборобської праці на безкрайніх рівнинних полях кращого помічника, ніж _____, не знайдеш. А тому _____ під час його купівлі особливо ретельно розглядали його _____, адже худобу, яка на собі несе тягар господарських потреб, слід добре годувати. У давнину кінь й осел дорого коштували, а тому за щастя було мати такий подарунок.

Підказка: українці, болгари, підкови, зуби, кінь, осел.

- *Про які особливості життя й побуту народу можна дізнатися за поданими зразками фольклору?*

(Хоча українську та болгарську приказки можна розтлумачити на кшталт «радій тому, що маєш задарма», «подарунки не вибирають», вислови більше цікаві тим, що мають відомості про особливості природних умов життя народів, їхньої традиційної культури побуту, пов'язані з працею та ремеслами, буденної картини світу).

Завдання 7. *Спробуйте прочитати подані нижче вирази народної мудрості, що належать різним народам мовою оригіналу (або в трансліті³):*

- ◆ **Прийшли непрохані, то й підем некохані (українською).**
- ◆ **Нязваны госць горш ваўка (білоруською).**

³ Трансліт – тут: передача звучання іншомовного тексту літерами рідної мови

Нязва́ни госць горш вавка́.

Непроханий гість гірший за вовка (адапт. пер. І. Ціка).

◆ **Незванный гость хуже татарина (російською).**

Незва́ний гость ху́же тата́рина.

Непроханий гість гірше від татарина (пер. Н. Соїко).

◆ **Nezvaneho hosta sazeí pod stul (чеською).**

Незванéго госта сазéїї под стул.

Непроханих гостей під стіл садовлять (пер. Ю. Лісняка).

◆ **He who comes uncalled, unserved should sit (англійською).**

Хі ху камс анко́лт, ансьо́вд шуд сіт.

Непроханого гостя садовлять осторонь (адапт. пер. І. Ціка).

◆ **Ungebetener Gast findet keinen Stuhl, sitzt hinter der Tür (німецькою).**

Унгебе́тєнер Гаст фíндєт кáйнен Штуль, зіцт хíнтер дер Тюр
(дослівно: Незваному гостеві стільця немає, він сидить за
дверима).

Незваному гостю місце за дверима [154, с. 239].

- *Які вислови вам вдалося легко прочитати, а які ні? Чому?*
- *У чому, на вашу думку, переваги твору-оригіналу й твору-перекладу для розуміння змісту (смислу) фольклорного чи літературного тексту?*
- *Що спільного між цими прислів'ями?*
- *Укажіть, які чинники історії життя різних народів вплинули на своєрідність виразів фольклору, використовуючи ключ-пояснення:*
 - Прийшли непрохані, то й підем некохані (українське) _____
 - Непроханий гість гірший за вовка (білоруське) _____
 - Непроханий гість гірше від татарина (російське) _____
 - Непроханих гостей під стіл садовлять (чеське) _____

- Непроханого гостя садовлять осторонь (*англійське*) _____
- Незваному гостю місце за дверима (*німецьке*) _____

Ключ-пояснення: історичне минуле – боротьба з ворогом; загроза, пов’язана з природними умовами; риси характеру, вдачі народу – звичай порядку, розрахунку, дотримання етикету, ставлення до небажаних осіб, стосунки між людьми.

- *Прислів’я яких народів за змістом більш близькі, порівняно з іншими?*

(Чеське, німецьке та англійське. Можна пояснити це схожими ментальними рисами народів-сусідів: чехів з німцями, німців з англійцями, взаємозбагачення мов усталеними виразами).

Під час вивчення німецької народної казки «**Пані Метелиця**», записаної В. і Я. Грімм, ми продовжили формування в учнів уявлень про національно-культурні духовні й матеріальні цінності різних народів, національні риси характеру, відтворені в образах-персонажах тощо.

У *вступній бесіді* нами було запропоновано такі запитання:

- *Чи відомі вам слова: «госпожа́», «мада́м», «фра́у», «па́ні», «спадарі́ня»? Задля чого вони вживаються у мовленні?*

(Шанобливе звертання до жінки, характерне для російського, французького, британського, німецького, польського, українського, білоруського та ін. народів).

- *Подивіться, як на письмі відтворена назва казки в перекладі українською та мовою оригіналу. Спробуйте прочитати іншомовний текст (додаток И, рис. И.1).*
- *Як ви перекладете слова «**Frau**» [Фра́у] і «**Holle**» [Холле]?*

(Пані – Метелиця)

На *етапі елементів аналізу та інтерпретації художнього твору* ми запропонували такі запитання та завдання:

- У сучасній німецькій мові слово «*die Holle*» перекладається як «пекло». Як ви вважаєте, чи можна пані Метелицю назвати «пекельною жінкою», «жінкою з пекла»?

(П'ятикласники не погоджувалися з тим, що героїня казки схожа на «пекельну жінку», адже попри її непривабливий, страхітливий вигляд, вона була лагідною й уважною до пасербиці, загадала дівчині посильну роботу, щедро відплатила добром за старанність, покарала ледарку).

➤ **Етнокультурологічний коментар учителя.**

Дійсно, не слід чарівницю з казки фрау Холле пов'язувати з чимось жахливим і пекельним. У німців і сьогодні побутує народний вислів «**Frau Holle schüttelt ihre Betten aus**» (досл. фрау Холле вибиває свої перини), який перекладається так: 1) «сніг ліпить» 2) «іде лапатий сніг» [154, с. 346] (*учитель демонструє зображення – додаток II, рис. II.2*), і побутує повір'я «Якщо йде сніг – це фрау Холле вибиває свою перину, а коли після довгих дощів з'являється сонце – вона сушить своє покривало» [131, с. 592].

Середньовічні німці ревно шанували міфічну Хольду – добру жінку-богиню в білому одязі, що на різдвяні та новорічні свята ходила світом, наділяючи працьовитий люд здоров'ям, удачею, достатком, а негідники від неї могли очікувати тільки покарання. Особливо бажаною вона була для малечі, й уявлялась старою відьмою на мітлі, яка наповнювала дитяче взуття гостинцями. Аби задобрити Хольду й отримати якнайкращі дарунки, діти залишали для неї молоко й хліб. Богиня Хольда була покровителькою домогосподарства, берегинею домашнього вогнища (приготування страв, прядіння, чистота й лад у домі, догляд за дітьми), найбільше цінувала працелюбство, надто суворою була до ледацюг.

За віруваннями давніх германців, Хольда також була богинею зими (*додаток II, рис. II.3*). У цю пору року вона скубла гусяче пір'я, вибивала подушки й перини, аби на землі йшов сніг. Її уявляли білою панною з сріблястим волоссям, час від часу зайнятою в'язанням білої ковдри зі снігу. З нею пов'язували погодні явища не тільки взимку: коли Хольда прибирала та

мила свою господу – ішов дощ, гриміли блискавки, якщо запалювала піч і з труби валив дим – на землі стелився туман. Фрау Холле ревно опікувалася жіночими «зимовими ремеслами» (коли минав час осінньо-польових робіт і з’являвся вільний час для хатніх справ): виготовленням пряжі, шиттям одягу.

І наостанок, Хольду вважали також володаркою підземного світу (царства). За давніми легендами й переказами саме через колодязь або печеру в горах туди могла потрапити звичайна людина.

Відомим різдвяним фольклорним образом свого часу цікавився один із знаменитих збирачів німецьких народних казок Яків Грім. Про фрау Холле він писав так: «Вона прихильна до людей і ніколи не гнівається, хіба що коли побачить безлад у домашньому господарстві. Живе на небі й дбає про землю; коли йде сніг, це вона збиває свою перину» [98].

Характеристика інших образів казки (працьовитої пасербиці й ледачої дочки) набула такого змісту:

➤ **Евристична бесіда.**

- *Чи була насправді пасербиця працьовитою, як про неї сказано на початку казки? Яку роботу вона постійно виконувала?*

(Учні вказували, що на дівчині була «вся хатня робота» (цит. за пер. С. Сакидона). Окремі п’ятикласники також звернули увагу на те, що вона кожного дня сиділа коло криниці й пряла).

- *Як ці подробиці в казці, на вашу думку, пов’язані з народними уявленнями німців про фрау Холле?*

(Учні пригадували попередню інформацію про те, фольклорна Фрау Холле найбільше покровительствувала прядильницям, більш уважні додавали, що «вхід» до її світу був можливий через колодязь).

- *Чи таку ж роботу загадала пасербиці пані Метелиця?*

(Більшість учнів зазначило: окрім того, що поратися по дому, найліпше дбати про постіль – «стелити якнайстаранніше», вибивати подушки, «щоб пір’я летіло»).

- *Якими рисами вдачі та вміннями, на вашу думку, повинна володіти дівчина, щоб догодити чарівниці?*

(П'ятикласники вказували: щоб догодити пані Метелиці, треба бути працювитою, добросовісною, старанною).

➤ **Завдання.** *З-поміж запропонованих німецьких прислів'їв і приказок знайдіть ті, що, на вашу думку, якнайповніше розкривають риси вдачі різних персонажів казки. Охарактеризуйте їх, оцінюючи образи мачухи та її доньки, пасербиці, пані Метелиці.*

- Як постелешся, так і спатимеш.
- Хто хоче забагато – матиме замало.
- І сові свої діти гарні.
- На терну виноград не родить.
- Себелюби нікому не любі.
- Коли мені працювати? Навесні мокро, восени грязько, влітку жарко, взимку холодно.
- По мові пізнають людину.
- Великі слова, малі діла⁴.

- *Поміркуйте, чому ці вирази за своїм змістом дуже близькі до того, якими в народній казці постали образи-персонажі?*

(Ці прислів'я й приказки, як і сама казка, належать німецькому народові. «Так німці ставляться до працювитих і ледачих, добрих і лихих людей» – Дмитро К., Марія Г, Руслан Г.).

Етап елементів порівняльного (компаративного) вивчення твору ми реалізовували так:

➤ **Репродуктивна бесіда.**

- *Чи відома вам історія про лиху мачуху, її ледачу дочку, роботящу падчерку з казок інших народів?*

(Так, це казки «Морозко», «Василина Прекрасна», «Хаврошечка» (російські), «Дванадцять місяців» (словацька), «Котенята» (італійська),

⁴ Переклад Ю. Лісняка. Подано за виданням [171, с. 109-112].

«Золоте дівча» (болгарська), «Дзвінка липа», «Космодій», «Про двох дівчат – добру й лиху» (серболужицькі), «Бабина дочка й дідова дочка» (румунська), «Квітка лаванди» (іспанська), «Пасербиця» (турецька), «Фатіма» (курдська), «Дідова дочка й бабина дочка», «Кобиляча голова», «Вербо яра, відчинися» (українські), «Попелюшка» (різних народів) та ін.).

➤ Робота в групах.

П'ятикласникам було запропоновано порівняти зміст та характери образів-персонажів на основі народних казок: німецької *«Пані Метелиця»* (як програмового фольклорного твору інокультурного народу), української *«Кобиляча голова»* (як фольклорного твору рідної культури), болгарської *«Золоте дівча»* (як фольклорного твору, близького до української культури народу за походженням), серболужицької *«Космодій»* (як твору народу, близького українцям за походженням, та німцям – за місцем проживання), румунської *«Бабина дочка й дідова дочка»* (як фольклорного твору народу, близького до української культури за місцем проживання), курдської *«Фатіма»* (як фольклорного твору іншої культури для українського та німецького народів).

Завдання для I групи учнів. Порівняйте та визначте за подібними народними казками, завдяки яким рисам вдачі чи вмінням пасербиця успішно долає випробування героя-чарівника (персонажа-дарувальника). Заповніть таблицю (табл. 3.1). Скористайтесь допомогою словничка.

Таблиця 3.1.

Позитивні якості героїв народних казок про падчірку, мачуху та її дочку

Назва казки	Завдання та випробування	Винагорода пасербиці	Риси вдачі та вміння, які цінуються (заповнюють учні)
«Пані Метелиця» (німецька)	допомогти печі та яблуні, поратися по дому пані Метелиці, дбати про постіль: стелити якнайстаранніше, добре вибивати подушки, щоб пір'я летіло	золотий дощ («вся вкрита золотом»)	працелюбність, відповідальність, дбайливість, старанність

Продовження таблиці 3.1.

«Кобиляча голова» (українська)	приготувати вечерю в лісовій хатинці, запросити до столу тих, «хто в лісі», «хто поза лісом» (за власним бажанням героїні), відчинити двері, пересадити через поріг і нагодувати Кобилячу голову	достаток (коні й «багато всього»)	гостинність, слухняність, увічливість, працелюбність, хазяйновитість
«Золоте дівча» (болгарська)	зранку прибрати у дворі лісової бабусі, поки та не прокинулася (за власним бажанням героїні), напарити висівок і нагодувати зміюк та ящірок, не гидувати ними; знизати звірам по намистечку (за власним бажанням героїні)	скринька повна золота, виловлена в жовтій воді, «золота» врода, з часом – одруження з царевичем	працелюбність, хазяйновитість, люб'язність, відповідальність
«Космодій» (серболужицька)	поділитися з песиком та котиком вечерю (за власним бажанням героїні), впустити ти в хатинку, нагодувати лісовика Космодія (під виглядом старого діда), помити йому ноги, постелити постіль	палац, повен двір худоби й робітників, одруження й щасливе життя з Космодієм (вродливим парубком)	працелюбність, доброта, ввічливість, дбайливість, незлобливість (запрошує мачуху в гості)
«Бабина дочка й дідова дочка» (румунська)	допомогти печі, груші, криниці, собаці, повмивати «дітей» бабусі Неділі (змії і всякого звіра «великого та малого»), приготувати їм обід «не холодний, не гарячий, а такий, як треба»	найстаріша й найгірша скриня, повна «численних табунів коней, отар овець, гуртів худоби», дарунки від печі, груші, криниці, собаки	працелюбність, хазяйновитість, скромність, старанність
«Фатіма» (курдська)	пасти худобу та прясти шерсть (завдання мачухи), подивитися й почистити брудну голову старої жінки-чарівниці	допомога червоної корови, врода з чорного, світлого, золотого джерела, наостанок – шлюб із сином падишаха	працелюбність, доброта, дбайливість, старанність, ввічливість, слухняність

Словничок. Працелюбність, відповідальність, дбайливість, старанність, гостинність, слухняність, люб'язність, хазяйновитість, шанобливість, незлобливість, доброта, скромність, ввічливість.

Завдання для II групи учнів. Порівняйте та визначте за подібними народними казками, через які недоліки та вади рідна дочка неспроможна виконати завдання чи подолати випробування героя-чарівника

(персонажа-дарувальника). Заповніть таблицю (табл. 3.2).

Скористайтесь допомогою словничка.

Таблиця 3.2.

Негативні якості героїв народних казок про падчірку, мачуху та її дочку

Назва казки	Випробування та завдання	Покарання мачушиної дочки	Недоліки та вади, які засуджуються (заповнюють учні)
«Пані Метелиця» (німецька)	допомогти печі та яблуні, поратися по дому пані Метелиці, дбати про постіль: стелити якнайстаранніше, добре вибивати подушки, щоб пір'я летіло	казан смоли («уся вкрита смолою»)	ледарство, заздрість, жадоба до збагачення, вередливість
«Кобиляча голова» (українська)	приготувати вечерю в лісовій хатинці, запросити до столу тих, «хто в лісі», «хто поза лісом» (за власним бажанням героїні), відчинити двері, пересадити через поріг і нагодувати Кобилячу голову	загибель від лісового звіра	ледарство, шахрайство (обман), корисливість, зневажливість, егоїзм
«Золоте дівча» (болгарська)	зранку прибрати у дворі лісової бабусі, поки та не прокинулася (за власним бажанням героїні), напарити висівок і нагодувати зміюк та ящірок, не гидувати ними; знизати звірам по намистечку (за власним бажанням героїні)	скринька повна змії і ящірок, виловлена в чорній воді, «чорна» потворність	ледарство, незграбність (неумілість), неслухняність, шахрайство (обман)
«Космодій» (серболужицька)	поділитися з песиком та котиком вечерю (за власним бажанням героїні), впустити ти в хатинку, нагодувати лісовика Космодія (під виглядом старого діда), помити йому ноги, постелити постіль	«по вуха в грязюці» посеред лісу	зневажливість, егоїзм, дріб'язковість, незграбність
«Бабина дочка й дідова дочка» (румунська)	допомогти печі, груші, криниці, собаці, повмивати «дітей» бабусі Неділі (змії і всякого звіра «великого та малого»), приготувати їм обід «не холодний, не гарячий, а такий, як треба»	найкраща й найновіша скриня з усякими зміями й хижим звіром, що з'їли бабу та її дочку, «а потім взяли скриньку й зникли...»	ледарство, злостивість, шахрайство (обман), підлість, заздрість, жадоба до збагачення, пихатість, нахабність, зневажливість, незграбність (неумілість)

Продовження таблиці 3.2

«Фатіма» (курдська)	пасти худобу та прясти шерсть (завдання мачухи), подивитися й почистити брудну голову старої жінки-чарівниці	шкідництво червоної корови на пасовищі, потворність з чорного джерела	<i>зневажливість, злостивість, шахрайство (обман)</i>
------------------------	--	---	---

Словничок. Ледарство, заздрість, жадоба до збагачення, вередливість, шахрайство (обман), корисливість, зневажливість, егоїзм, незграбність (неумілість), неслухняність, дріб'язковість, злостивість, підлість, пихатість, нахабність.

➤ **Бесіда-діалог етнокультур.**

- *На основі опрацьованого матеріалу та власного читацького досвіду скажіть, чи однаково в різних народах ставляться до працюючої пасербиці, лихої мачухи та її ледачої, грубої доньки? Чому?*

(Різні народи хоч і мають свої казки, проте ставлення до таких персонажів скрізь однакове. По всьому світові цінуються й винагороджується працелюбність, доброта, взаємоповага та осуджується лінь, зло, зневага тощо. Здавна склалося таке уявлення про позитивні та негативні якості людини).

- *Чи звернули ви увагу на те, що особливо відрізняє подібні казки різних народів?*

(Так, це зміст випробувань, винагорода пасербиці й покарання рідної дочки).

- *Як ви думаєте, чому в таких схожих казках такі різні випробування, винагорода пасербиці й покарання рідної дочки?*

(У казкових завданнях і випробуваннях відображені уявлення про побут, домашнє господарство, культуру праці та ін. кожного окремого народу, у змісті винагороди – взірець того, яким має бути молоде покоління – гідний наслідувач народних традицій, звичаїв, моральних і матеріальних цінностей, у характері покарань – осудливе ставлення народу до тих нащадків, які нехтують ідеалами народу).

– Назвіть казки, у яких завдання й випробування, винагорода й покарання дівчат чимось подібні між собою. Що, на вашу думку, може бути причиною такої схожості?

(Схожі завдання й випробування в казках «Кобиляча голова» – «Космодій», «Золоте дівча» – «Бабина дочка й дідова дочка»; винагорода пасербиці в казках «Кобиляча голова» – «Космодій», «Бабина дочка й дідова дочка», «Золоте дівча» – «Фатіма»; покарання ледащиці в казках «Пані Метелиця» – «Космодій», «Кобиляча голова» – «Бабина дочка і дідова дочка», «Золоте дівча» – «Фатіма». Це можна пояснити тим, що на традиції, побут, світогляд одного народу впливає культура іншого: сусіднього, близького за походженням, зі спільною історією тощо).

➤ *Елементи аналізу та інтерпретації національного образу із залученням інших видів мистецтв (кіно, живопис).*

- **Зіставлення та порівняння типу «фольклорний твір» ↔ «твір кіномистецтва».**

Ми запропонували п'ятикласникам переглянути фрагменти з екранізацій казки німецькими кінематографістами 1963 р. (реж. Готтфрід Кольдіц) і 2008 р. (реж. Бодо Фюрнайзен) (додаток II, рис. II.4; II.5), де пані Метелиця «більш вимоглива», тобто чекає від дівчини щоденної праці (чого немає в тексті художнього перекладу).

– На основі переглянутих фрагментів поміркуйте над тим, чи змогли кіномитці передати своєрідність світу іншого (німецького) народу? Як саме?

(Так, через одяг акторів – елементи національного костюму, вигляд кімнати й будинку, їх наповнення – особливості національного інтер'єру та архітектури).

– Якими додатковими рисами наділений образ пасербиці у фільмах?

(Самовідданість справі, пунктуальність (точність, акуратність), доброзичливість, повага до старших, послух, постійна клопітка праця – за сценарієм х/ф 2008 р. збивати перину треба було всю зиму).

- **Зіставлення та порівняння типу «фольклорний твір» ↔ «твір живопису».**

Ми запропонували п'ятикласникам розглянути ілюстрації до казки художників М. Шарфф-Кнімевер і С. Аристакесової (додаток II, рис. II.6; II.7):

- *Кого з персонажів казки «Пані Метелиця» зобразили художники?*
- *Як на ілюстраціях відтворено настрій і почуття, зовнішність образів пасербиці й рідної дочки? У чому російська та німецька художниці однастайні?*

(Пасербиця усміхнена, доброзичлива, рідна дочка похмура, вередлива, перша має світле (золотисте) волосся, у чому відбито традиційні уявлення німців про вірець жінки, друга – темне, подібно до того, яку «розплату» за роботу вона отримала від чарівниці).

➤ **Етнокультурологічний коментар учителя.**

У світі вважається, що німці – один з найбільш працелюбних народів. Можуть бути надміру суворими до себе, пишаються своєю працездатністю, старанністю, пунктуальністю, акуратністю, як на початку, так і в кінці роботи. Це люди відверті, прагнуть у всьому досконалості, порядку, справедливості, дисциплінованості, охайності й чистоти.

Не менш величні німці зовнішньо – здавна їх зображували як людей високого зросту й міцної статури, світловолосих і з блакитними очима. Вони звикли поважно ставитися до людей похилого віку та бути принципово вимогливими до молодого покоління, яке неодмінно має оволодіти рисами характеру та якостями, що цінуються (серед них на першому місці, звичайно ж, акуратність і прагнення до порядку). У побуті німці скромні, а коли вже хизуються своїм достатком, то лише тому, що здобутий він був тяжкою, клопіткою працею. Поважають і бережуть власні традиції, звичаї.

Уявлення про жінку в цього народу мало чим відрізняються від загальних вимог: це рудоволоса красуня, вправна домогосподарка, яка своєю працелюбністю не поступається чоловікам. Ті з вас, хто коли-небудь подорожуватиме Німеччиною, сподіваюсь, зможуть побачити, як щоранку (особливо в теплу погоду) господині відчиняють вікна своїх спалень і кладуть на підвіконня перини, подушки й ковдри, щоб ті провітрилися (за виданнями [74; 212]).

➤ **Узагальнююча бесіда з елементами дослідження.**

- *Отже, які риси національного характеру, цінності життя, ідеали німецького народу про жінку (дівчину) можна побачити на основі змісту таких елементів чарівної казки «Пані Метелиця», як завдання й випробування, винагорода та покарання дівчат? (табл. 3.3)*

Таблиця 3.3.

**Національні ідеали та цінності німецького народу
(узагальнення на основі казки «Пані Метелиця»)**

«Пані Метелиця»		
елементи чарівної казки	зміст елементів	ціннісне ставлення народу (заповнюють учнів)
завдання й випробування	бачення рис характеру, які виявляються через зображення побуту, домашнього господарства, праці, стосунків тощо	<i>вимога бути працелюбною, хазяйновитою, лагідною, пунктуальною, акуратною, порядною, ввічливою, співчутливою життєлюбною та ін.</i>
винагорода пасербиці	уявлення про жінку (дівчину), її долю як достойного представника народу	<i>радість близьких і рідних (виявляється через ставлення мачухи в перші хвилини повернення), внутрішня й зовнішня краса, «велике багатство» як гарантія майбутнього щасливого життя (виявляється через алегорію «золота без ліку»)</i>
покарання рідної дочки	уявлення про жінку (дівчину), її долю як негідного представника народу	<i>довічні осуд, огида, відраза, неслава, внутрішня й зовнішня потворність (виявляється через алегорію смоли, бруду, який неможливо змити «до віку»)</i>

➤ **Підсумкова бесіда (рефлексія, саморефлексія).**

- *Отже, які риси національного характеру, цінності життя, ідеали німецького народу про жінку (дівчину) можна побачити на прикладі казки «Пані Метелиця»?*
- *Які з них також притаманні нашому (українському) народові, а які ні?*
- *Які з рис національного характеру німецького народу вам до вподоби й вам би хотілося розвинути в собі? Чому?*

Окрім запланованого в програмі формувального експерименту твору Г. К. Андерсена «Соловей» як художньої репрезентації своєрідної (для читача-європейця, читача-українця) національної (китайської) культури, за чинною шкільною програмою з предмета також (раніше) вивчається китайська народна казка «Пензлик Маляна. Уважаємо за доцільне на прикладі опрацювання вказаних творів показати комплексний підхід до процесу формування етнокультурної компетентності учнів.

Вивчення китайської народної казки «Пензлик Маляна» – це перші уроки знайомства з культурою цього народу.

На етапі **входження в інокультуру** ми попросили п'ятикласників відповісти на запитання:

- *Що ви знаєте про Китай і китайців?*

(Ця країна знаходиться в Азії, китайці – найбільший у світі народ за чисельністю).

Потім учням було запропоновано створити візуальний **етнокультурний портрет народу**. На початку вчитель для прикладу розміщує на дошці зображення з картою Китаю, пояснюючи: «Так на сучасній мапі світу виглядають кордони країни народу, який подарував світові знамениту казку «Пензлик Маляна». П'ятикласникам пропонується зробити те саме: на власний розсуд обрати одну з карток (додаток К, рис. К.1) і пояснити, як зображене на ній так чи так пов'язане з китайцями та їхньою культурою

(*квітка лотосу* – найшанованіша в Китаї рослина; *рис і чай* – сільськогосподарські культури, які вирощує цей народ; *дракон і фенікс* – найвідоміші символи китайців; *папір, фарфор, парасолька* – звичні для нас речі, які були винайдені китайцями, так само, як і водяний годинник, порох, магнітний компас, перша у світі друкована газета; *національний костюм* – традиційне й своєрідне вбрання всякого народу, до того ж у китайців шите з шовку, теж винайденого ними; *ієрогліфи* – фігурні знаки, що позначають цілі склади, слова або поняття й використовуються для письма деякими народами Азії, зокрема китайцями, корейцями, японцями) (див. додаток К, рис. К.2).

На етапі *підготовки до сприймання* казки «Пензлик Маляна» вчитель продовжує знайомити п'ятикласників з культурою китайців:

➤ **Етнокультурологічний коментар (екскурс) учителя.**

У давні часи китайці вважали, що їхня батьківщина знаходиться в центрі Всесвіту. Звідси й самоназва – Чжунго, що перекладається як «Серединна держава» (та, що посередині). А себе китайці називають ханьцями (від назви давньої династії Хань).

У різних мовах назва цієї країни іменується по-різному, в українців за назвою монгольських племен китаїв, у європейців поширені назви Хіна, Кіна, Чіна, в індійців Махачіна – від назви давньої династії Цинь.

У китайців розвинуте відчуття поваги до старших поколінь, відповідальності за збереження вікових традицій і звичаїв роду. Будь-яка влада, чи то державна, чи то духовна або сімейна – авторитетна й священна. В історії цього народу ніколи не було випадків релігійної ворожнечі. Їжею китайці не просто утамовують голод, для них – це священне дійство. Тому китайська кухня надзвичайно багата на різноманітні страви та способи їх приготування. Недаремно, замість звичного вітання можна почути: «А ви вже поїли?», а про людину, яка втратила роботу скажуть «Вона розбила свою чашку з рисом».

Зовні китаєць терплячий, незворушний, витривалий, спокійний, непохитний. Такі риси національного характеру розвинулися завдяки

традиції неухильно слідувати суворим нормам і правилам у всіх сферах життя й побуту. А ще цей народ – веселий, добродушний, кмітливий, працьовитий, наполегливий і старанний, заощадливий і невибагливий, здатен у простоті побуту віднайти (отримати) втіху від життя. Незважаючи на те, що в китайців глибоко розвинуте відчуття покірності до влади, це не завадило їм здавна помічати лицемірство, удавану ввічливість, хабарництво, підлість, несправедливість майже кожного чиновника (мандарина). Це ставало предметом осуду в народній творчості, де понад усе цінувалося чесність, правдивість і доброта.

Види традиційної праці китайців: вирощування рису, сої, арахісу, чайвництво, виготовлення шовку.

Шанобливі китайці до ієрогліфів, навіть простий папірець, на якому вони були написані, вважався священним (за виданнями [83; 212]).

➤ **Евристична бесіда.**

- У європейському світі для письма переважно використовується перо, ручка. Навіть про художника кажуть: «він **пише** картини». Придивіться ще раз до ієрогліфів, які ми використали для створення «портрета» китайського народу (додаток К, рис. К.3) і поміркуйте, чи можна в цьому випадку сказати: «Вони написані»?

(Краще сказати «Вони намальовані» (Катерина В., Анастасія С., Дмитро Р., Микита Н., Єгор. К.) і для цього китайці використовують не перо, а пензель).

- Прочитайте вголос цей надпис у відтворенні українською абеткою. Чи можете ви напевно сказати: як його можна перекласти?

(Дослівно: «Чарівний пензлик Ма Ляна». Це назва народної казки мовою оригіналу).

- У перших українських виданнях, наприклад, у збірці китайських народних казок «Дідусь Кам'яна Голова» (1976) в переказі Івана Чирка, уживається ім'я головного героя відповідно до написання й звучання китайською – Ма Лян (так само і в сучасному російському

перекладі – «Волшебная кисть Ма Ляна»). Проте згодом героя «назвали» Маляном. Як ви думаєте, наскільки вдалим для нас, українських читачів, виявився такий «переклад» імені?

(Дійсно, вдало й звучно. Ім'я героя «Малян» наче походить від його улюбленого заняття – малювання).

На етапі **коментованого читання з елементами аналізу та інтерпретації** ми запропонували учням такі питання й завдання:

- В одному з китайських прислів'їв сказано: «Великий пензель виводить великі ієрогліфи, велика людина вершить великі справи». Як ви розумієте цей вислів і що, на вашу думку, укладено народом у розуміння «великого»?

(Великі справи – діла благородної людини, яка приносить народу добро й полегшує тяжке життя – Тетяна М., Станіслав А.).

- Як цим прислів'ям можемо охарактеризувати головного героя казки?

(Малян, попри свою тяжку долю, зумів здійснити мрію – малювати по-справжньому – пензлем, «своєю працею допомагав бідним, здобувши добру славу в народі» – Тетяна З.).

- Знайдіть у тексті переказу казки й зачитайте підтвердження того, що герой мав не тільки бажання, а неабиякий хист до малювання.

(«Бувало збирає хмиз у горах, візьме гілку й давай на піску пташок малювати. А то піде на річку, умочить пальця у воду і тут, просто на камені, рибок малює. Із часом Малян навчився добре малювати, а пензлика в нього все не було»).

- А коли Малянові дідусь-чарівник подарував пензлика, хтось, окрім героя, міг ним малювати?

(Чарівним пензлик творив дива тільки в руках Маляна. Одного разу взявся малювати жадібний імператор, але зображене ним золото перетворилося на каміння та величезного удава).

- Як ви думаєте, чому лише герою вдавалося намалювати й оживити бажане?

(З твору нам відомо, що Малян з часом став справжнім художником. Лише справжня людина (добра, порядна, щедра) здатна творити дива – вважав китайський народ. Про те саме й прислів'я говорить: «Великий пензель виводить великі ієрогліфи, велика людина вершить великі справи»).

– *Які риси вдачі та моральні якості, притаманні китайському народові, знайшли втілення в образі головного героя казки? Заповніть схему потрібними словами та виразами, користуючись словником-підказкою. Знайдіть за текстом цьому підтвердження (додаток К, рис. К.4).*

– *Розгляньте ілюстрації до казки «Пензлик Маляна» (додаток К, рис. К.5). Коротко опишіть їх зміст.*

(1) Хижі птахи полюють на маленьке пташеня, намальоване на камені; 2) Герой поспішає кинути в річку рибину, напевно, вона ожила, після того, як її намалювали; 3) Худоба перелякалась зображеного на чорному камені хижого звіра й тікає геть з лісу; 4) Герой домальовує корабель (малює вітер), а вдалині видніється золотий скелястий острів і сяюче від золота дерево, що на нім росте).

– *Чи йдеться про ці епізоди в тексті? Чому?*

(У тексті про це не йдеться, бо літературний твір, який ми читаємо, є перекладним, до того ж художнім переказом казкової історії про героя. Таким було рішення перекладача: про що сказати, а що – оминати).

➤ **Коментар учителя.**

Дійсно, у творі-оригіналі казки сказано, що головний герой настільки майстерно навчився малювати, що його творінням хіба що не вистачало змаху чарівного пензля, аби ожити. Так, одного разу хлопець на камені, що лежав на краю села, намалював курча, і цілісінький день над ним кружляли орли, намагаючись уполювати. Іншим разом, будучи в горах, він на скелі зобразив страшного чорного вовка, і деякий час біля того місця вівці боялися

пастися. Рибку вже герой намалював чарівним пензлем і, звісно, вона ожила – «пошевелила, пошевелила хвостиком, прыгнула в воду, стала там плавать и исполнять танец для Ма Ляна»⁵ – ідеться в перекладі казки російською мовою. Урешті, Малян наостанок вирішив покарати злого й жадібного імператора: спочатку намалював море (чим той був невдоволений), потім у морі зобразив декілька островів, а на них дерева, щедро всіяних золотими монетами (на них схожі «дерева достатку», фігурки яких сьогодні можна придбати чи не в кожному магазині сувенірів). Зрозуміло, це вже сподобалось китайському володарю, і він одразу забажав мати ще й корабля, а ще – вітру. Йому якомога швидше хотілося дістатися тих островів!

- *У художньому переказі український перекладач Іван Чирко пропустив деякі епізоди. Та чи зміг він зберегти своєрідність казки, створеної саме китайським народом? Знайдіть у тексті підтвердження цьому.*

(Є деякі вказівки, що стосуються китайської природи – Малян збирав хмиз у горах, сидів коло річки, від поміщика втік, намалювавши бамбукову драбину, імператор від хлопця вимагав намалювати дракона й фенікса – найвідоміші усьому світові символи китайського народу).

➤ **Коментар учителя.**

Дракон і фенікс – священні фантастичні істоти для китайців. Дракон є втіленням найвищої величі й войовничості. Фенікс зображувався з п'яти кольорів, що символізувало чесноти: людяність, обов'язок, порядність, вірність та знання обрядів.

- *Поміркуйте, чому Малян відмовився малювати для імператора дракона й фенікса?*

(Жадібність, нахабство й непорядність імператора аж ніяк не свідчили про його велич, жодною з позитивних якостей він не володів, а тому не заслуговував в очах народу на славу, недарма вони кажуть, що саме «...велика людина вершить великі справи»).

⁵ Подаємо за пер. О. Гіттельсона, Ю. Осіпова, Б. Ріфтінга в літ. обробці З. Задунайської.

- *Китайським учням, які вивчають казку свого народу, найчастіше ставлять таке питання: «Уявіть, що до ваших рук потрапив чарівний пензлик. Як би ви ним скористались?». Цікаво, а що відповісте ви?*

На заняттях із вивчення казки Г. К. Андерсена «Соловей» ми продовжили знайомити п'ятикласників із національною культурою китайського народу. А тому роботу розпочали з **актуалізації** знань та уявлень учнів, отриманих під час розгляду народної казки «Пензлик Маляна», використавши для унаочнення комбіновані зображення з інформацією, представленою раніше:

- *Пригадайте, що ви знаєте про Китай і китайців?*
- *Подивіться на зображення (додаток Л, рис. Л.1) й за ними відтворіть стисло «портрет» китайського народу.*

(Китайці живуть в одній з найбільших за територією країн, що знаходиться в Азії (мапа). Усьому світові відомі найголовніші символи цього народу: дракон і фенікс (зображення на мапі й форма та малюнок фарфорового горнятка й тарілочки). Китайці – відомі виробники чаю, винахідники фарфору та паперу, для письма використовують ієрогліфи (фарфорове горнятко з тарілочкою, папір, зображення ієрогліфів на папері).

Далі опанування навчального матеріалу було таким:

➤ **Лінгвокультурологічний коментар учителя.**

Ієрогліфи – знаки для письма, якими користуються окремі народи Сходу (китайці, японці, корейці). Ієрогліфи можуть позначати окремі склади, навіть цілі слова, поняття, явища. Наприклад, ми слово «ліс» записуємо трьома літерами, у китайців і японців – це один знак. Окрім того, це не просто їхні «букви» й «слова», в ієрогліфах помічаєш цілі картини. Так, дивлячись на той самий ієрогліф «ліс», можна побачити дві ялинки, на ієрогліф «дощ» – вікно, у яке стукають краплі дощу.

В *евристичній бесіді* з елементами творчого читання ми зосередили увагу підлітків на змісті надпису (додаток Л, рис. Л.2):

- Придивіться уважно до ієрогліфів і запишіть (скажіть), які «картинки» можна побачити в них?
- Той, хто володіє китайською мовою, прочитає в ієрогліфах прізвище відомого всьому світові письменника. Китайці називають його «Ан-Душень». Як ви думаєте, про кого йде мова?
- Що ви знаєте (пам'ятаєте) про данського казкаря Андерсена?

(Автор відомих у світі казок «Снігова королева», «Русалонька», «Непохитний олов'яний солдатик», «Дикі лебеді» та ін.).

- Придивіться ще раз до цих ієрогліфів, знаючи, що вони позначають прізвище казкаря Андерсена. Які «картинки» тепер в ієрогліфах можемо побачити? Запишіть (озвучте) ваші думки.

(У надписі юні читачі «бачать» пагоду (Руслан Г., Олексій М., Олександр С) – яскравий зразок китайської національної архітектури; ялинки, на яких співають пташки (Радіон В., Анастасія Д., Руслан Г., Єгор Ч., Олексій М., Андрій Ш., Єлизавета Ч.); подорожнього, що зупинився спочити під вітами хвої та послухати солов'я (Марія Б., Аліна Д., Дарина С., Іван Ш.). Окремі учні підкреслюють, що ім'я письменника в ієрогліфах візуально «повторює» фрагмент його казки (Тетяна З., Тетяна М., Микита Ф. та ін.) – див. додаток Л, рис. Л.3).

- Як ви гадаєте, для читачів якого віку писав усесвітньо відомий казкаря Даніі?

(Андерсен знайшов ключик до сердець читачів різного віку).

➤ **Робота з висловом.**

Від 5 до 55: творчість Андерсена близька людині будь-якого віку

- Якщо комусь 5 років, і він не чув казок Андерсена, у його дитинстві мало тепла й радощів.
- Якщо комусь 15 років, і він не читав Андерсена, його юності також бракувало світла.

- Якщо комусь 25 років, і він не відчув прекрасного смаку Андерсена до життя, його молодість позбавлена барв життя.
- Якщо комусь 35 років, і він не пізнав світ Андерсена, його зрілість бідна духовно.
- Якщо комусь 45 років, і він не думав про Андерсена, його літній вік похмурий.
- Якщо комусь 55 років, і він досі не відкрив для себе Андерсена, його подальше життя позбавлене сенсу.

Чжан Сяо-фен,

сучасна тайванська письменниця

- *Найчастіше завдяки художній літературі читачі з усього світу впродовж багатьох століть дізнавалися про життя, традиції різних народів. Прочитавши слова письменниці Чжан Сяо-фен, про яке ставлення китайців до творчості Андерсена можна сказати напевно?*
- *Чи збігається ваше враження, як читачів-українців, про творчість Андерсена з прочитаним?*
- *Що із сказаного для вас є близьким та зрозумілим?*

➤ **Слово учителя.**

У країнах, де проживають китайці (Китай, Тайвань), творчість Г. К. Андерсена – знана й шанована. Казкареві присвячені сайти (*додаток Л, рис. Л.4*), книги, великими накладками розходяться переклади всесвітньо відомих творів письменника. Не меншою популярністю користується казка «Соловей».

➤ **Робота з навчальним підручником.**

- *Прочитайте статтю з підручника, у якій ідеться про те, як Андерсен написав казку «Соловей» (стаття – «Історія написання»):*

«Ще в 1839 р. Г. К. Андерсен задумав написати історію про злого короля, перед яким у передсмертний час постало все те зло, що він скоїв упродовж життя. Однак пізніше задум змінився. Щоб не образити короля

Данії, письменник у 1840-х роках вирішив перенести дію казки на далекий Схід – у Китай. На творчий задум вплинуло також знайомство Андерсена зі шведською оперною співачкою Ієні Лінд. Ця жінка, яку всі називали *шведським соловейком*, дуже любила казку «Гидке каченя», бо сама у віці 9-10 років була дуже непривабливою, несміливою та страждала від постійних образ подруг. Але у 18-19 років Ієні Лінд перетворилася на чарівну співачку, яка користувалася великою популярністю» [152, с. 99].

- *Якого короля мав на меті зобразити Андерсен у своїй казці?*
- *Чому письменник вирішив перенести події твору до країн далекого від Європи Сходу?*
- *Що вплинуло на рішення казкаря зобразити саме життя китайського імператора й китайський народ?*

Роботу над **повторним читанням з елементами аналізу, вияв етнокультурних компонентів** у літературній казці «Соловей» (у худ. перекладі О. Сенюк) ми почали з **бесіди**:

- *Як ви вважаєте, чи важливо було для Андерсена, змальовуючи володаря й народ Китаю, відтворити також у своїй казковій історії особливості життя й побуту, традиції, культуру цього народу? Для чого це потрібно читачеві?*
- *Чи помічали ви, читаючи казку вперше, слова, вислови, описи, що допомагають скласти уявлення про життя китайського народу? Укажіть їх.*

Закріплення уявлень про національну культуру, формування вмінь і навичок виявляти в художньому тексті етнокультурні компоненти, прищеплення інтересу до пізнання чужої та власної етнокультури ми реалізовували, пропонуючи п'ятикласникам прийоми та види діяльності:

➤ **Словникова робота**

(відпрацювання значень окремих застарілих чи рідковживаних слів, використаних у тексті авторкою перекладу казки на відтворення

національного колориту як китайського, так і українського народів, збагачення словникового запасу школярів).

Богдихан – китайський імператор.

Порцеляна (фарфор) – 1) керамічна маса білого кольору, що використовується для виготовлення тонкого посуду, декоративних виробів; 2) вироби з цієї керамічної маси.

Корогва – 1) прапор; 2) підрозділ в українському козацькому війську; 3) полотнище із зображенням Христа або інших святих, прикріплене до держака, що його несуть під час хресного ходу.

Клейноди – 1) коштовності, самоцвіти. 2) знаки влади (у т. ч. гетьманської – уточнення для учнів наше – *І. Ц.*), регалії [23].

➤ **Евристична бесіда з елементами вибіркового й творчого читання** (формування навичок спостерігати за текстом, визначаючи та вивчаючи компоненти, які вказують на етнокультуру, уміння оперувати новими словами, уживати в мовленні для характеристики описів, подій, образів літературного твору).

– *Чи одноразово в тексті перекладу вжито слово «богдихан» на позначення китайського володаря?*

(Учні вказують: це слово вживається постійно).

– *Що можна ще «прочитати» в цьому слові, окрім значення, яке дає тлумачний словник?*

(Слово складається з двох частин: «той, що дихає Богом», це може бути пов'язане з тим, що для китайців влада авторитетна й священна, хан – правитель у багатьох країнах Сходу).

– *Знайдіть у тексті й зачитайте уривки, у яких згадується один із найвідоміших у світі винаходів китайців – вироби з порцеляни (фарфору). Навіщо їх використовує казкар?*

(Опис пишнот богдиханового палацу, витонченого смаку китайців).

– *Якими означеннями автор характеризує вишукане убранство палацу китайського імператора на початку твору?*

(Найкращий у світі палац, крихкий, чудова коштовна порцеляна).

– Чи виявляє Андерсен в описі палацу якість авторське ставлення до зображуваного?

(Автор наче сам захоплюється описуванним і у своєму ставленні виявляє повагу до культури, традиції цього народу не тільки на початку, а впродовж усієї оповіді).

– Що за допомогою слів корогва, клейноди описується в тексті перекладу?

(Прапор, знаки влади богдихана – золоті шабля й корона).

– Як ви вважаєте, ці слова взяті перекладачем на ознаку культури китайського народу?

(Ні, вони більшою мірою відбивають культуру нашого, українського, народу, тобто орієнтовані на українського читача, про це також свідчать розлогі тлумачення вживаних слів, відпрацьовані під час словникової роботи).

➤ **Порівняння фрагментів українськомовних перекладів казки з вираженими етнокультурними компонентами.**

– Прочитайте опис палацу на початку казки за різними перекладами.

Чи однаково Ольга Сенюк й Оксана Іваненко змальовують його?

Соловейко (художній переклад О. Сенюк)
Богдиханів палац був найкращий у світі, весь із чудової коштовної порцеляни, але такий крихкий, що в ньому належало ходити дуже обережно, аби ні до чого не торкнутися.

Соловей (художній переклад О. Іваненко)
Палац імператора був найрозкішнішим у світі, весь зроблений з тонкого фарфору, дуже коштовного, але такого ламкого, що до нього страшно було доторкнутися і з ним треба було поводитись дуже обережно.

(У перекладах цього епізоду розбіжності є, але вони несуттєві – на рівні використання слів зі схожими (синонімічними) значеннями).

- *Порівняйте, як у варіантах перекладу відтворено спів солов'я, що його повторювали вуличні хлопчачки, і співав сам китайський володар. Чи так само перекладачі близькі один до одного в зображенні цього епізоду?*

Соловейко (художній переклад О. Сенюк)
«Дзі-дзі-дзі! Буль-буль-буль!»

Соловей (художній переклад О. Іваненко)
«Цві-цві-цві... Тьох-тьох-тьох-тьох»

(Ні, у цьому випадку автори-перекладачі по-різному зображують спів солов'я – Микита Ф., Данило В., Марина К., Ганна Г.).

- *Спів солов'я у відтворенні якого перекладача для вас більш звичний? Чому?*

(Більш звичний спів солов'я в перекладі О. Іваненко, так зазвичай «чують» цю пташку українці).

➤ **Лінгвокультурологічний коментар учителя.**

Спів солов'я в перекладі Оксани Іваненко співзвучний з тим, що маємо у відомій українській народній пісні «Ой у вишневому садочку»: «Віть-віть-віть, тьох-тьох-тьох...». Повторення звуків живої та неживої природи: шуму вітру, гуркоту грому, голосу звірів і птахів називається звуконаслідуванням. Різними мовами вони відтворюються по-різному. Так, у казці Андерсена соловей данською звучить приблизно так: «зі-зі-зі! клук-клук-клук» («zizizi! klukklukkluk!»), а в перекладі китайською – «Чжі-чжі-чжі-галу́-галу́» («吱—吱—吱—格碌—格碌»). І перекладач О. Сенюк, мабуть, більш точно намагалася передати саме таку імітацію співу.

➤ **Підсумкова бесіда.**

- *Яке відкриття ви зробили для себе як читачі, порівнюючи фрагменти різних авторів перекладу казки Г. К. Андерсена?*

Учні підійшли до висновку, що перекладачі, окрім того, що мають передати зміст твору «зрозумілою» для читача мовою, також повинні зберегти відомості про життя народу, який змалював автор, можуть наблизити де в чому його зміст до рідної культури.

Важливою в процесі навчання зарубіжної літератури є робота над вивченням понять теорії літератури та формування вмінь і навичок оперувати цими поняттями під час опрацювання літературного тексту.

Так, готуючись до останнього заняття з вивчення роману Д. Дефо «Робінзон Крузо», ми запропонували шестикласникам випереджальне завдання такого змісту:

- *Прочитайте в підручнику статтю з рубрики «Із секретів літературознавства»:*

«Нечуваний успіх роману Дефо сприяв народженню величезної кількості **«робінзонад»** – творів, у яких зображували боротьбу людей за виживання в умовах безлюдного острова. Ім'я Робінзона стало загальноживаним. У різних країнах Європи з'являлись книжки, назви яких рясніли схожими словосполученнями: «німецький робінзон», «грецький робінзон», «французький робінзон». Однак більшість із них поглинули хвили часу. Серед нечисленних винятків – «Таємничий острів» Жуля Верна» [86, с. 167-168].

- *Підготуйте невелике повідомлення на тему про всесвітню популярність твору Д. Дефо «Робінзон Крузо» серед різних народів. Цю інформацію ви можете знайти, наприклад, за такими посиланнями на довідникові інтернет-ресурси:*

1. *Універсальна енциклопедія «Вікіпедія»:*

- <http://uk.wikipedia.org/wiki/Робінзонада> (українською);
- <https://ru.wikipedia.org/wiki/Робинзонада> (російською);

2. *Литературная энциклопедия (том 9, 1935 г.)*

- <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp/le9/le9-7181.htm>

3. Довідник школяра

- <http://lessons.com.ua/borotba-za-zhittya-v-romani-robinzona-kruzo/>
та ін.

Так, під час озвучення виконаного завдання, шестикласники підкреслили, що літературних творів, які наслідують сюжет роману Д. Дефо, дійсно немало у світі. «Робінзонів» багато: є ще, окрім «німецького», «французького», «грецького», «данський», «єврейський», «ірландський», «голландський», «швейцарський», «арабський»... Учні також відзначали, що деякі народи були особливо «щедрими» на такі твори: німці, наприклад, написали близько сорока «робінзонад». І навіть знаменитого Мауглі Р. Кіплінга теж називають «Робінзоном».

Опираючись на результати випереджального міні-дослідження та визначення в підручнику, ми з шестикласниками узагальнили:

Робінзонада – це зібрання художніх творів, у яких описуються пригоди на безлюдному острові чи взагалі поза людською цивілізацією, коли людина сам на сам з природою виявляє силу духу й розуму в боротьбі за виживання. Багато народів світу мають своїх «національних» літературних героїв з числа Робінзонів.

Зауважимо, що серед шестикласників, були й такі, які змогли знайти інформацію про «українську робінзонаду». Це твір, більш відомий під назвою «Син України. Історична повість з часів українського лицарства» (автори Ігор Федів та Валентин Злотоплєць).

Підсумовуючи результати літературознавчих розвідок учнів, **слово вчителя** набуло такого змісту:

Дійсно, «Робінзон Крузо» англійського письменника Даніеля Дефо настільки зацікавив громадськість європейського континенту, що пізніше почали з'являтися твори-наслідування, які змальовували життя головних героїв в екстремальних ситуаціях. Найбільше переробок роману Д. Дефо створили французи та німці. Та й самі англійці не відставали... Але на сьогоднішньому уроці нашим «національним героєм» стане «український

робінзон» – козак Микола Наливайко. У 1919 році Ігор Федів та Валентин Злотополец написали твір «Син України. Історична повість з часів українського лицарства». Його герой – запорозький козак-робінзон Микола Наливайко через декілька років поневірянь та полону потрапляє на безлюдний острів. Пізніше він визволяє з біди дикуна Чінкадавіна. Цей парубчина стає його вірним другом і побратимом. В Україні вперше ця книга була надрукована в 1992 році [226].

Щоб скласти певне уявлення учнів про цей твір, зважаючи на щільність програмового навчального матеріалу, знайомство з текстом повісті було фрагментарним. Для цього дібрані уривки з тексту можуть бути роздруковані, або виведені на екран за допомогою мультимедійного проектора.

Для початку пропонуємо шестикласникам прослухати перший уривок у виконанні вчителя:

Шість днів лютував ураган і тільки сьомого дня вранці почав стихати. Вітер скаженів іще, та корабель плів уже спокійніше. Микола не міг довше втерпіти й вибіг на поміст. Ноги затремтіли в нього.

«Рятунок! Земля!» – крикнув він і чув, як сльози радості підступали йому до очей. Усі кинулися з Миколою. Далеко перед ними чорніла смуга землі. Один могутній крик радості залунав на кораблі, та цеї ж хвилини корабель струсонувся, затріщав і став на місці. Усі попадали. Настала тиша – смертельна, страшна тиша. Навкруги ревіли спінені хвилі й починали вдиратися щораз вище й вище. «Підводна скеля!» – пробігло в Миколі в думці.

➤ **Евристична бесіда з елементами прогнозування.**

- Чи важко вам за цим уривком визначитися: це початок, середина чи кінець поневірянь українського козака-робінзона на безлюдному острові?

(Початок. Адже так само було і з Робінзоном Крузо: корабель потрапив у шторм, зрештою через кілька днів розбився об скелю – Аліна Л., Оксана П., Ігор П., Карина К., Олексій А.).

- *Знайдіть у тексті перекладу роману Д. Дефо «цей» епізод. Перегляньте його. Чи відрізняється він, на вашу думку, від того, як це постало в повісті українських авторів?*

(Прочитані фрагменти відрізняються. Але ця різниця на рівні несуттєвих деталей).

- *Тобто, можемо сказати, що перед нами – неточний, вільний переклад роману Д. Дефо?*

(Дійсно, на цьому етапі роботи з текстом повісті такі висновки будуть очевидними).

➤ **Літературознавчий коментар учителя.**

У післямові до львівського видання повісті (1992) український журналіст і перекладач Андрій Павлишин писав: «23-річному Ігорю Федіву, січовому стрільцеві родом з Коломиї, котрого вир війни заніс до української столиці (1919 р. – Україна переживала складні часи громадянської війни – уточнення наше – *І. Ц.*), запропонували перекласти книгу Й. Кампе «Новий Робінзон».

Іван Федів у 1946 році згадував, що йому рядки перекладу видалися блідими, нудними й сухими на тлі драматичних подій перших двох років Української Революції. «Та поволі в уяві почав зроджуватися новий – український Робінзон. Робінзон, що міг би захопити українських юнаків. Юнаків пробудженої української нації. І я, наскільки зумів зробити це юнацьким, маловправним ще пером, старався влити в героя повісті українську душу, щоб вона своєю хрустальною чистотою й теплотою та лицарською шляхетністю промовляла до душі наших юнаків, захоплювала їх, ушляхетнювала й виховувала в любові до Бога, до Батьківщини, свого народу й до кожної людини, гідної нашої пошани й любови» (А. Павлишин цитує за «Післямовою» до 2-го видання «Сина України», що з'явилося у світ того ж року в німецькому місті Авгсбурзі, – *І. Ц.*) [226, с. 173].

Отже, «починалася» повість «Син України» навіть не з роману Д. Дефо, а твору-наслідування цього роману. А от наскільки повість І. Федіва й В. Злотополяця – своєрідний та «український» твір, ми це побачимо згодом.

➤ **Елементи порівняння уривків з метою вияву етнокультурних компонентів та національних рис героїв. Бесіда:**

– *Перед вами уривки з роману Д. Дефо та повісті І. Федіва й В. Злотополяця⁶:*

1-й уривок: ... За ним бігли навздогін троє дикунів. Віддаль між утікачем та дикунами ставала щораз меншою. А як почав неборака добігати до Січі (*так герой називає своє житло-фортецю – уточнення наше – І. Ц.*), раптом пекучий сором опік <...> обличчя. Невже ж <...> – запорожець, лицар та заступник покривджених – дозволить нерівний бій безборонного проти трьох? І де? Біля порогу Січі? Ні, ні! Неславою вкрив би це велике ім'я!

І, вхопивши списа, <...> миттю збіг зі скелі.

2-й уривок: І тут <...> всім своїм єством відчув, що настав час діяти, коли <...> придбати слугу, а може, й товариша чи помічника. Саме провидіння, думав <...>, закликає <...> врятувати нещасного. Не гаючи часу, <...> збіг драбинами до підніжжя гори, узяв з собою рушниці, які <...> лишив унизу, так само швидко виліз знову нагору, спустився з другого боку й побіг до моря навперейми дикунам (*пер. за ред. Є. Крижевича*).

– *Чи можете ви за цими уривками встановити: де першотвір, а де – його українське відлуння?*

(Перший уривок з повісті «Син України», другий – з роману Д. Дефо).

– *Чому ви зробили саме такі висновки?*

⁶ З метою досягнути поставленого завдання ми дещо видозмінили ці тексти: приховали ім'я героя-козака з повісті І. Федіва, В. Злотополяця й форму оповіді від першої особи роману Д. Дефо.

(У першому фрагменті наявні слова, які прямо вказують на рідну культуру: Січ, запорожець, лицар. Другий фрагмент «нейтральний» щодо вказівок певної національної культури).

– *Який з епізодів твору, якщо відштовхуватися від роману Д. Дефо, у цих уривках відтворено?*

(Утеча дикуна з полону ворожого племені та його порятунок головним героєм).

– *На вашу думку, чому головний герой рятує дикуна? Чи однакові риси характеру виявляють Робінзон Крузо й Микола Наливайко? Підтвердіть свою позицію покликаннями на текст.*

(Ні, мотиви в героїв – неоднакові. Для Миколи «захист скривджених і знедолених» (Володимир З., Андрій Ш., Вікторія Г. та ін.) – прямий обов'язок, адже він – український козак. Робінзон Крузо більше в порятунку П'ятниці «бачить вигоду собі: уже не буде самотній» (Аліна Л., Олена Д., Оксана П., Юлія Л.). Важливо, щоб учні також звернули увагу на те, що Робінзон Крузо в дикунові бачить слугу, а для Миколи Наливайка – це товариш).

– *Підсумуйте, на основі яких елементів твору читач може скласти своє уявлення про зображувану національну культуру?*

(Це можуть бути слова, які прямо вказують на культуру народу: описи, мова героїв. Однак немало криється у поведінці, вчинках, намірах образів-персонажів, їхньому ставленні до зовнішнього світу та самого себе).

– *Кому з героїв ви більше симпатизуєте: Робінзону Крузо, чи Миколі Наливайку? Чому?*

(Звичайно, що більше симпатій у читача викликає образ «українського робінзона» й не тільки тому, що він – наш співвітчизник. Микола Наливайко – добра, чуйна людина, для якої обурливо, щоб хтось, хай це навіть дикуноівірець, був у небезпеці, нерівному становищі).

– *Зробіть висновки, на яких національних рисах характеру, властивих нашому народові, наголошують українські автори?*

(Це мужність, відвага, безкорисливість. В образі Миколи Наливайка яскраво відтворена одна з найважливіших чеснот українців – толерантність та рівноправне ставлення до представників інших народів).

➤ **Творча робота.**

- *Толерантності треба вчитися, до розуміння, що люди різних народів – «рівні серед рівних», треба звикати. Уявіть, що герої Робінзон Крузо й Микола Наливайко зустрілись. Чого вони можуть навчити один одного? Їхню дружбу, щирі взаємини, а також окремі національні риси спробуйте описати у власному міні-оповіданні.*

Приклади таких міні-оповідань нами подано в додатку М.

➤ **Заключне слово вчителя.**

- *Ті з вас, хто забажає прочитати повість «Син України» повністю, буде здивований, адже цей твір, що постав перед вами як приклад «української робінзонади», лише в окремих главах відлунює всесвітньо популярний роман Д. Дефо. А от у фінальних епізодах твору можна прочитати ось навіть таке:*

Дивний кобзар з'явився наприкінці року... . Мовчазний і суворий, простував він до Дніпра. Йшов, майже ніде не спиняючись, немов боячись, що не вистачить старечого життя на виконання якогось великого призначення. Удень з'являвся на хуторах, уночі по селах. <...>

В чім була його сила?

Чи у величній постаті? Чи в печаті страждання на лиці? <...>

Але ж, коли він перед відходом закидав на плечі кобзу, обпалюючи очима юрбу, ніхто не міг опертись його поклику.<...>

Напружений, зацікавлений люд ждав – лише наказуй. Хлібороб одразу ставав вояком, навіть більше того: лицарем і мучеником за визволення.

І кобзар розумів свою силу.

«Туди!» – владно промовляв він, простягаючи руку на Південь. Потім проходив через натовп, що з пошаною розступався перед ним, і за хвилину зникав у нічній пільмі...

І навіть ті, хто з вас не захоче прочитати цю повість, матиме можливість дізнатися, звідки цей кобзар і що він співав українському люду. Але вже це буде зовсім інша історія, від іншого автора й не на уроках в 6 класі... .

Розпочати уроки з вивчення народної балади «Смерть матері Юговичів» у 7-му класі ми запропонували з *епіграфу*, узятого зі вступної статті до збірки українських народних казок, легенд та переказів, перекладених сербською мовою [221]:

... богату народну літературу има народ који има богату прошлост...

С. Петковић

- *Спробуйте саостійно прочитати епіграф до нашого уроку. Як ви думаете, якою мовою подано вислів?*

(Вираз – сербською мовою).

- *Передайте приблизний зміст прочитаного рідною мовою.*

(Багату народну літературу успадкував народ, котрий має багате минуле – дослівно).

- *На вашу думку, про який саме народ так сказав сербський дослідник С. Петкович?*

Більшість учнів зробили «логічний» висновок: якщо вислів сербською, то, очевидно, про цей народ так сказав один з його представників.

- *Яким є ставлення автора рядків до зображуваного народу?*

(Захоплення, повага, шанування тощо).

- *Спробуйте також сербською (або в перекладі) прочитати думку С. Петковича в більш повному викладі:*

Ако је тачно да богату народну літературу има народ који има богату прошлост, онда није никакво чудо што је украјинска народна књижевност толико бујна. Два чиниоца – географски положај и привредна богатства – учинили су Украјину метом многих ратних похода и поприштем битака и освајања, чиме су исписане многе светле и тамне

сторонице историје украјинског народа, а истовремено дати подстицај и теме народном стваралаштву.

С. Петковић

Јако погодимося, що лише народ, котрий має величне минуле, здатен досягати високих звершень у народній творчості, то стає зрозумілим, чому таким багатим є український фольклор. Два чинники – географічне положення та природні багатства – стали причиною того, що в Україну спрямовувалося чимало воєнних походів, й українська земля ставала полем битви із завойовниками. Ці події вписали чимало трагічних і звитяжних сторінок до історії українського народу, та водночас сприяли їх відображенню в народній творчості.

С. Петкович

(пер. О. Микитенко)

– *Отже, чи можна тепер, напевно, з'ясувати, історичним минулим і творчістю якого народу захоплюється автор рядків?*

(Так, нашого рідного, українського народу).

– *Опишіть ваші почуття як українця після прочитання цього тексту.*

(Семикласники перераховували: почуття гордості, радості за творчий талант та гідне героїчне минуле власного народу, почуття вдячності тим, хто разом з нами також цінує культурну спадщину українців).

Далі **слово вчителя** мало такий зміст:

В історії українського та сербського народів чимало схожих сторінок героїчної, державотворчої історії, близькі мови, одна й та ж християнська православна віра. Славнозвісні проводирі сербського народу князі Лазар Хребелянович та Юг-Богдан (Вратко), як і відомі вам українські козацькі очільники Байда (Вишневецький), Богдан Хмельницький, Петро Сагайдачний, не знали більшого обов'язку, аніж захист і процвітання рідної землі. Сподіваюсь, що вивчаючи фольклорну баладу «Смерть матері Юговичів», ви

також зможете високо оцінити історію, мову, культуру, героїв сербського народу, як це зробив С. Петкович, презентуючи своїм співвітчизникам наші казки та легенди про Кирила Кожум'яку, Олексу Довбуша, Устима Кармелюка.

У подальшій **бесіді** ми поставили семикласникам такі запитання:

- Чи можете ви пригадати, які народи, окрім сербського, мають спільне коріння (близьку мову, традиції, світогляд, схожі риси національного характеру) з українцями?

(Польський чеський, словацький, серболужицький – західні слов'янські народи, російський, білоруський – східні слов'янські народи, хорватський, словенський, болгарський, македонський, чорногорський – південні слов'яни).

- Яку з цих груп представляють серби?

(Південних слов'ян).

- А чи знаєте ви, що особливо схожого в культурі південних слов'ян зі східними, яку представляємо разом з білорусами та росіянами ми, українці?

(У більшості народів південної групи слов'ян в писемному мовленні використовується кирилиця, що для нас значно спрощує читання творів мовою оригіналу, переважає православне віровчення християнської віри).

На *етапі підготовки до первинного прочитання тексту-оригіналу* балади «Смерть матері Юговичів» ми запропонували семикласникам переглянути відеоролик з болгарською народною піснею «Малка мома» у виконанні співачки Нелі Андрєєвої в супроводі Національного ансамблю Ф. Кутева (Болгарія) з подальшим обговоренням (*додаток Н, рис. Н.1*):

Малка мома

Малка мома си се Богу моли:	Чу я Господ.
«Дай ми, Боже, очи голубови,	Сътвори очи голубови,
Дай ми, Боже, крилца соколови.	И крилца соколови.
Да си форкнам отвъд бели Дунав,	Та й даде крилца соколови,
Да си найда момче според мене»	Та си найде момче според нея.
	Боже...

(У пісні дівчина молить Бога, щоб дав їй очі голубині й крильця соколині, аби полетіти за білий Дунай та стріти там парубка, який стане їй до серця. Прохання було почуте).

- Чи змогли ви з почутого та побаченого (прочитаного) зрозуміти приблизний зміст пісні «Малка мома»? Чому?

(Так, адже пісня – близькою для нас, болгарською, мовою).

- Що схожого у фольклорних творах: болгарській пісні «Малка мома» й сербській баладі «Смерть матері Юговичів»? Чому?

(Спільний мотив у фольклорних творах двох культурно споріднених народів: звертання героїні до вищих сил з проханням дати «пташині» очі й крила).

- А у творах українського фольклору є приклади, коли персонаж перетворюється на птаха, тобто елемент повного або часткового перевтілення героя?

(Так, в українських ліро-епічних піснях є приклади метаморфози жіночого образу на зозулю, чайку).

Методичні поради щодо реалізації наступних етапів роботи над баладою «Смерть матері Юговичів» (читання, аналізу та інтерпретації тексту-оригіналу й текстів-перекладів, можливі етнокультурні коментарі вчителя, інформацію щодо сучасних поетичних обробок фольклорного твору, його мотиви в зразках інших видів мистецтва та ін.) ми свого часу опублікували у вигляді програм самореалізації особистості й системи різнорівневих та індивідуальних завдань для учнів 7 класу [177, с. 21-29; 249, с. 14-17].

Роботу над *повторним читанням та елементами аналізу й інтерпретації* образів-персонажів оповідання Р. М. Рільке «Пісня про Правду», зокрема образу матері Олекси (її взаємин з сином), ми з учнями розпочали з перегляду неофіційного відеокліпу до лемківської народної пісні «Плине кача по Тисині...» у виконанні гурту «Піккардійська Терція» (реж. О. Войтенко) (додаток Н, рис. Н.2).

Після перегляду ми запропонували обговорити побачене. **Бесіда** була такого змісту:

– *Про що ця постановка? Перекажіть коротко зміст побаченого.*

(У центрі уваги глядача за декілька хвилин проносяться майже два десятиліття життя матері й сина від його народження й до часу, коли покидає неньку і йде на війну).

– *Однак спробуйте пояснити, як робота молодого й талановитого режисера, випускниці Київського національного університету театру й кіно Оксани Войтенко, стосується нашого сьогоденного уроку й оповідання Р. М. Рільке «Пісня про Правду»?*

(Учні вказували на очевидний зв'язок: схожий мотив – герой оповідання Олекса, «як і герой відеокліпу, покидає рідний дім та йде захищати Батьківщину від ворога» – Рімма С., Максим П., Артур Ш., Вікторія Г., Оксана П., Євген П.).

– *Уявіть, що ви маєте можливість поспілкуватися з митцем? Яке питання, тільки одне, ви поставили б при такій нагоді режисеру цього відеокліпу?*

– *А вам цікаво, про що б спитав (спитала) я?*

– *Це мені якраз і вдалося зробити...*

На фоні звучання цієї ж пісні у виконанні Піккардійської Терції ми відтворюємо текст **автентичного інтерв'ю** з митцем:

У: *Доброго дня, пані Оксано. Маємо до Вас запитання за відеокліпом «Пливе кача». Сюжет Вашої постановки для нас перегукується де в*

чому із сюжетом оповідання Р. М. Рільке. «Пісня про Правду». Чи мали місце такі паралелі на той час, коли Ви працювали над створенням цього відеокліпу?

О.В.: Здрастуйте! Ні, такі паралелі місця не мали...

У: Хай і так. Проте Ви були співголосні з класиком. Звідки у Вас таке бачення сюжету пісні?

О.В.: Хотілося створити щось епічне, загальний образ усіх матерів і їхнього горя. І я рада, що моя робота знадобилася Вам для занять із вивчення оповідання Рільке.

У: Дякуємо за бесіду. Нових Вам звершень!

Після того, як ми відтворили текст розмови з О. Войтенко, ще раз наголосили на авторському задумі режисера: «Загальний образ усіх матерів і їхнього горя».

- **Порівняння та елементи дослідження збірного образу матері** (на прикладі сербської балади «Смерть матері Юговичів», повісті М. Гоголя «Тарас Бульба», оповідання Р. М. Рільке. «Пісня про Правду», відеокліпу О. Войтенко «Пливе кача») (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Образ матері у творах про захисників Вітчизни
(порівняльна характеристика персонажів)

Образ матері у творах про захисників Вітчизни				
<i>персонаж</i>	мати братів Юговичів	мати братів Бульбенків	мати Олекси	мати з відеопостановки О. Войтенко
<i>ставлення до призначеної синам долі – бути захисниками рідної землі</i>				
<i>Висновки</i>				

Важливо відзначити: у результаті цієї роботи семикласники зробили висновки, що образи в різних авторів де в чому – різні, вони по-різному реагують на те, що їхні сини жертвують своїм молодим життям. Матір Юговичів стримана, велична й гідно приймає тяжку втрату; мати Остапа й Андрія цілу ніч не відходить від поснулих синів, а зранку – важке прощання, що навіть самого Тараса проймає; мати Олекси, для якої син був наче «стороннім» і з яким «побоювалася заговорити» – перша у світі людина, яка стала свідком вибору хлопця: «хтось обійняв його й ніжно поцілував у голову», мати так і не насмілилась з ним заговорити – швиденько подріботіла до хати; ненька з відеокліпу О. Войтенко – у розпачі божеволіє від горя. Та всі вони матері, і їхня любов до синів очевидна.

➤ **Підсумкова бесіда-рефлексія** за змістом опрацьованого:

- *Так, ми, зі свого боку, на цьому уроці як читачі та глядачі (слухачі), довершили «Загальний образ усіх матерів», про який казала молода режисер О. Войтенко. Це наче одна людина, один і то й же образ: мама завжди залишається мамою. Але ж перед нами твори авторів різних національних культур і різних часів: сербської – більше, як 500 років тому, української – майже 1,5 століття, австрійської – ціле сторіччя, знову нашої рідної культури – сучасність... Має щось же ці образи відрізняти. Як ви думаєте?*

Учні за допомогою вчителя підсумували, що є «речі, які однакові для всіх національних культур, для всіх часів», і серед них – материнська любов, родина, рідна земля й обов'язок перед майбутнім.

➤ **Завершальне слово вчителя.**

- *Дійсно, є те, що нас відрізняє як особистостей, як представників різних культур. На наших подальших уроках також будемо немало говорити про інші народи, вивчаючи нові художні твори. Але також багато будемо говорити про те, що нас об'єднує, що для нас є близьким, поза будь-яким часом і простором...*

У ході експериментального дослідження ми дійшли висновку, що формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури буде успішним та ефективним, якщо:

- педагогом створюватиметься сприятливий мікроклімат і позитивна установка на сприйняття чужої національної культури;
- отримані знання про інокультурне середовище відпрацьовуватимуться на всіх етапах роботи з літературним твором;
- під час вивчення інокультурних художніх творів будуть повсякчасно проводитися паралелі з ріднонаціональною культурою та національними культурами інших народів;
- опрацювання «тексту-оригіналу» й «тексту-перекладу» матиме системний характер як творів, що певною мірою представляють українську та іншу національні культури;
- емоційно-ціннісні установки підлітків-читачів збагачуватимуться у внутрішньому й зовнішньому діалозі зі світом рідної культури та інокультури.

3.3. Порівняльна характеристика результатів експериментально-дослідного навчання та їх узагальнення

На завершальному етапі експериментально-дослідного навчання нами проведено контрольні зрізи знань учнів 5–7 класів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ). Для цього було розроблено завдання, які виконувалися школярами як письмові домашні вправи, під час проведення тематичного оцінювання наприкінці кожної теми й підсумкового контролю в кінці навчального року. Приклади окремих запитань і завдань, які дозволили нам встановити рівень сформованості етнокультурної компетентності підлітків у процесі вивчення зарубіжної літератури, наведено в *додатку II*.

Завдання мали на меті перевірити якість етнокультурних знань, засвоєних учнями 5–7 класів у процесі вивчення програмового матеріалу та самостійного читання, уміння застосовувати їх під час читацької характеристики образів, подій, описів тощо в порівнянні та зіставленні. Окремі завдання були націлені на вияв рівня сформованості емоційно-ціннісного світу підлітків, уміння й навички визначати у творах різних народів національно-специфічне й загальнолюдське, виявляти своє ставлення до зображуваного, переосмислювати в контексті ріднокультурного світоглядного мислення.

Зіставлення відповідей на ці та інші запитання й завдання учнів, що увійшли до складу експериментальної (ЕГ) та контрольної групи (КГ), а також отримані бали за їх виконання дали можливість визначити й узагальнити рівень сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів – початковий, середній, достатній і високий. Результати такого порівняння представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Показники рівнів сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури

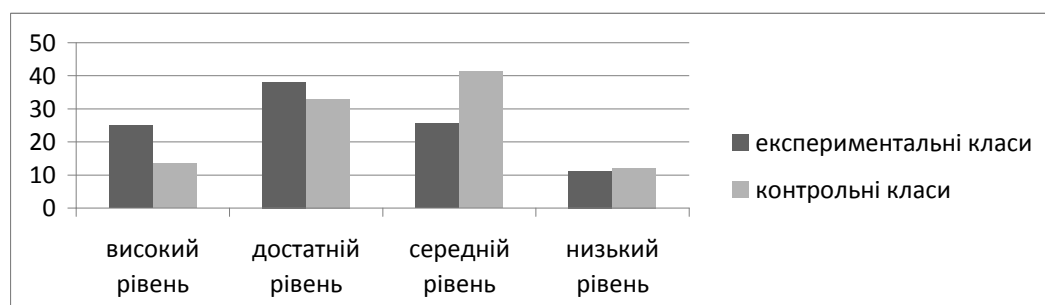
Класи	5 клас (ЕГ – 160 учнів КГ – 155 учнів)				6 клас (ЕГ – 180 учнів КГ – 168 учнів)				7 клас (ЕГ – 164 учнів КГ – 162 учнів)			
	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В	Н	С	Д	В
ЕГ	11,3 %	25,6 %	38,1 %	25 %	7,8 %	22 %	41,7 %	28 %	7,3 %	12,2 %	45 %	35,5 %
	18	41	61	40	14	40	75	51	12	20	74	58
КГ	12,2 %	41,3 %	33 %	13,5 %	14,3 %	34 %	42,8 %	8,9 %	9,9 %	37,6 %	41,3 %	11 %
	19	64	51	21	24	57	72	15	16	61	67	18

На основі сумарних даних по всіх класах рівень сформованості етнокультурної компетентності учнів-підлітків показано в таблиці 3.6.

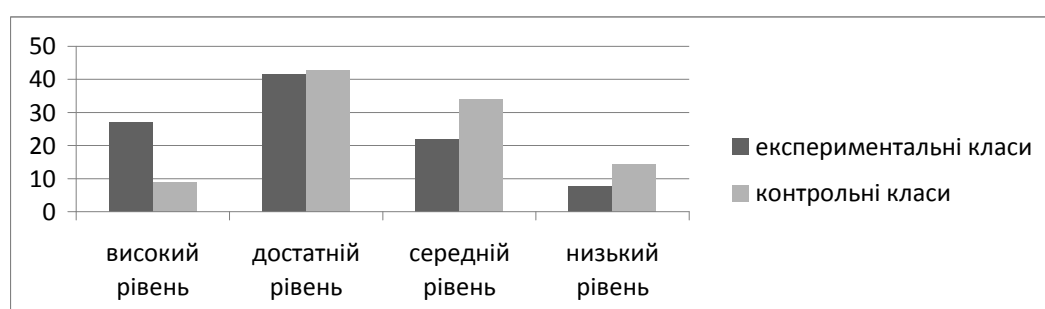
Показники рівнів сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури (сумарні дані)

Усі класи (5–7)	ЕГ – 504 учнів			
	КГ – 485 учнів			
Рівні	Н	С	Д	В
ЕГ	8,7 % 44	20 % 101	41,7 % 210	29,6 % 149
КГ	12,2 % 59	37,5 % 182	39,2 % 190	11,1 % 54

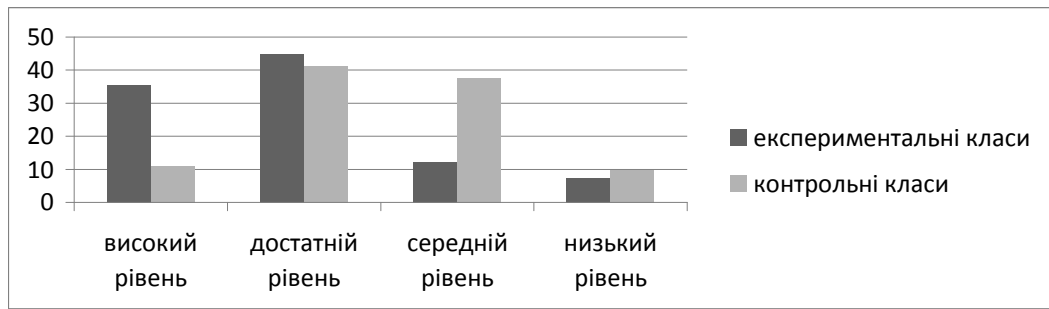
Результати виконаних контрольних завдань і відповідей на запитання вказують на значні позитивні зрушення щодо сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури. Отримані дані дали підстави констатувати ефективність запропонованої методики. На діаграмах 3.1 – 3.4 ці показники представлені у відсотках.



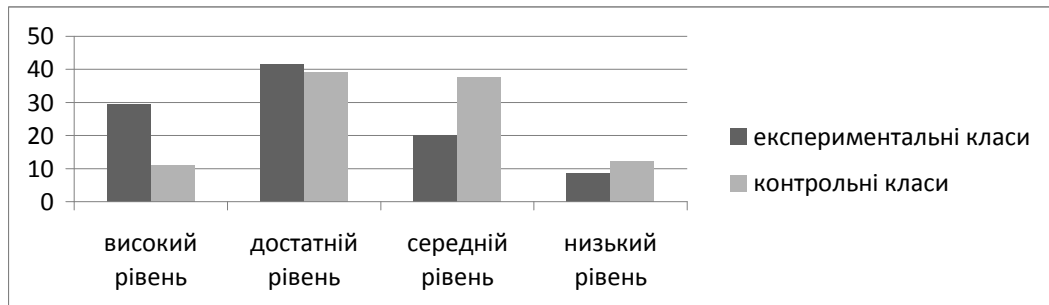
Діаграма 3.1. Рівні сформованості етнокультурної компетентності учнів 5-х класів (%)



Діаграма 3.2. Рівні сформованості етнокультурної компетентності учнів 6-х класів (%)



Діаграма 3.3. Рівні сформованості етнокультурної компетентності учнів 7-х класів (%)



Діаграма 3.4. Рівні сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7-х класів: середній показник (%)

Отримані дані рівнів сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, наведені в таблицях і діаграмах, дозволили нам зробити такі висновки:

- зменшується відсоток учнів із *низьким рівнем*, якщо в 5 х класах він становив 11,3 %, у 6-х і 7-х значно нижче: 7,8 х і 7,3 % відповідно; у порівнянні середнього показника даних контрольної і експериментальної груп зменшення відсотка *низького рівня* спостерігається від 12,2 % до 8,7 % відповідно;

- незначне зменшення відсотка учнів від 5-х до 6-х і суттєве від 6-х до 7-х класів із *середнім рівнем* сформованості етнокультурної компетентності 25,6 % – 22 % – 12,2 % відповідно; у порівнянні середнього показника даних контрольної і експериментальної груп зменшення відсотка середнього рівня спостерігається від 37,5 % до 20 % відповідно;

- помітно зростає відсоток учнів *достатнього рівня* щодо сформованості етнокультурної компетентності, якщо в 5-х класах він становить 38 %, у 6-х – 41,7 %, у 7-х – 45 %; у порівнянні середнього

показника даних контрольної й експериментальної груп збільшення відсотка достатнього рівня спостерігається в межах від 39,2 % до 41,7 % відповідно;

– спостерігаємо значне зростання показників *високого рівня*, якщо в 5-х класах він становив 25 %, у 6-х – 28 %, у 7-х – 35,5 %; у порівнянні середнього показника даних контрольної й експериментальної груп помітне збільшення відсотка високого рівня спостерігається в межах від 11,1 % до 29,6 % відповідно.

– у контрольних групах відсоток *низького рівня* сформованості етнокультурної компетентності від 5-х до 6-х класів має незначне підвищення (12,2 % – 14,3 %), а від 6-х до 7-х значно знижується (9,9 %); *середнього рівня*, навпаки, – спочатку від 5-х до 6-х класів помітно зменшується (41,3 % – 34 %), а від 6-х до 7-х класів збільшується до 37,6 %, але не перевищує рівня показника 5-х класів; *достатнього рівня* – від 5-х до 6-х класів спостерігається підвищення (з 33 % до 42,2 %), у 7-х класах незначне пониження, порівняно з показниками попередніх класів (від 42,2 % до 41,3 %); *високого рівня* від 5-х до 6-х класів показники вказують на спад (13,5 % – 8,9 % відповідно), від 6-х до 7-х класів, навпаки, зростають (11 %), але відсоток нижчий у порівнянні з 5-ми класами.

Отже, усебічний кількісно-якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання дає підстави стверджувати, що впровадження методики формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури є ефективним.

Висновки до розділу 3

Проведене експериментально-дослідне навчання, спрямоване на формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, дало змогу зробити такі висновки:

- успішність та ефективність упровадження авторської методики зумовлена єдністю її концептуального, змістового й організаційного компонентів, дотриманням психолого-педагогічних умов у реалізації читацької діяльності учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури;
- визначено пріоритетні методи, прийоми, види й форми навчальної діяльності в ході теоретичного обґрунтування й експериментально-дослідної перевірки методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів, які сприяли системному процесу засвоєння необхідних етнокультурних знань, розвитку відповідних умінь і навичок, формуванню емоційно-ціннісного читацького ставлення учнів-підлітків до інокультурних творів та їх переосмислення в контексті рідної культури;
- доведено, що запропонована авторська методика позитивно впливає на ефективність навчання. Порівняльний аналіз результатів виконаних завдань підтвердив факт значних позитивних зрушень щодо формування етнокультурної компетентності в учнів 5–7 класів. Загальний показник високого рівня сформованості етнокультурної компетентності в школярів, які навчалися за експериментальною методикою, на 18,5 % більший, ніж у контрольних класах. Навчання за розробленою методикою дозволяє досягати кращих результатів навчально-виховного процесу підлітків і позитивно позначилося на розвитку їхньої літературної освіти.

Отже, експериментальна перевірка методики формування етнокультурної компетентності продемонструвала ефективність її використання в середніх

(5–7) класах загальноосвітніх навчальних закладах, а результати експериментально-дослідного навчання дають підстави стверджувати, що обрані методологічні підходи щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури дозволили реалізувати визначені завдання та досягнути поставленої нами мети.

Результати даного розділу опубліковано в окремих працях [177; 247-250].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Помітний поступ суспільного мислення української громадськості останніми роками визначає вектори свого подальшого історичного розвитку, серед яких важлива роль приділяється процесам поглиблення демократизації українського народу, відновлення національно-культурної свідомості, розвитку рівноправних взаємовідносин між представниками різних етносів і національних культур, що проживають як в Україні, так і за її межами. У такій ситуації значно зростає громадянська й професійна відповідальність учителя-словесника, педагогічне завдання якого – віднаходити шлях до серця й душі кожного учня та розвивати творче й критичне мислення, плекати національно-патріотичні почуття та прищеплювати толерантне ставлення до інших народів світу засобами літературної освіти, а отже, формувати етнокультурну компетентність.

Етнокультурну компетентність учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури, визначаємо як результат сформованості *комплексу знань про визначальні особливості інокультурного світу, уміння їх осмислювати під час читацької діяльності, здатність виявляти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них як представника української національної культури.*

Аналіз філософських, культурологічних літературознавчо-перекладознавчих аспектів вивчення художніх творів у етнокультурному контексті дає підстави стверджувати, що інокультурні літературні твори, представлені зразками кращих художніх перекладів, перед учнем-читачем розкривають етнокультурне розмаїття світу, сприяють глибшому пізнанню власної національної ідентичності, усвідомленню цінностей ріднонаціонального в порівнянні та зіставленні з інонаціональним.

Установлено, що за умов наявності кількох варіантів художнього перекладу твору доцільним є вивчення тих, які, з одного боку, більш виразно представляють національну культуру автора (письменника), з другого –

читача (перекладача), а не стирають грані міжнаціонального діалогу (діалогу етнокультур) на основі опрацювання національно «нейтрального» перекладного тексту. Отже, художній переклад розглядається як ретранслятор національної культури автора й перекладача / читача на рівні тексту літературного твору.

На основі визначених у літературознавчій науці *рівнів інтерпретаційної діяльності*, уточнено їх зміст з огляду на вікові особливості підлітків-читачів у контексті формування етнокультурної компетентності: **репродуктивний (відтворювальний)** (елементи переказування та описова реконструкція етнокультурних компонентів, більшою мірою експліцитних); **декодувальний** (розпізнавання й тлумачення образів інокультурного твору, виявлення окремих імпліцитних етнокультурних компонентів з опорою на систему ріднонаціональних культурних цінностей та світоглядного мислення); **рефлекторно-асоціативний** (усвідомлення учнем-підлітком власної національної ідентичності в порівнянні з літературним героєм як носієм іншої національної культури, моделювання ситуації «асоціативної етноідентифікації» з персонажем за умов емпатійного ставлення до нього).

У дослідженні обґрунтовано низку висновків про те, що:

- становлення людини як особистості, гідного наслідувача ріднонаціонального не можливе без позитивного налаштування та емпатійного ставлення до іншої («паралельної») культури;
- інтерес, готовність пізнавати, сприймати, приймати іншу національну культуру будуть неповноцінними процесами, якщо така особистість не спроможна самоідентифікуватися в ріднонаціональному середовищі;
- визначальним у виборі життєвих пріоритетів та ідеалів є період підліткового віку – час, коли закладаються основи *толерантного світогляду*, формуються *ціннісні установки* як базиси етнокультурного та полікультурного розвитку школяра – суб'єкта освітнього компетентісно зорієнтованого простору;

- процес формування названої компетентності особливо увиразнюється й стає повноцінним у національній школі за рахунок існування самостійного та самодостатнього курсу зарубіжної літератури, а перекладний художній твір для учня-читача виконує роль медіатора й гіда у світ інокультури, знайомство з якою увиразнює унікальність та неповторність рідної.

У ході дослідження розроблено *критерії* (когнітивний (пізнавальний); предметно-діяльнісний та емоційно-ціннісний) та визначені *рівні* (високий, достатній, середній, низький) сформованості етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив з'ясувати, що більшість учнів-підлітків виявили достатній та середній рівні здатності до формування етнокультурної компетентності.

Запропонована в дисертаційній праці методична система формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури теоретично обґрунтована на основі методологічних положень філософських, літературознавчих, перекладознавчих, психолого-педагогічних знань і досягнень із методики викладання літератури з урахуванням практичного досвіду вчителів зарубіжної літератури. Її провідна ідея – *формування ціннісного ставлення учнів до культурного розмаїття світу, зацікавленості в збереженні й розвитку самобутності українців.*

Формування етнокультурної компетентності – процес, що спирається на реалізацію таких *складників*: культурної, мовної, комунікативної та соціальної, передбачає оволодіння учнями-підлітками певними знаннями (*когнітивний критерій*), розвиток умінь і навичок оперувати ними під час читання й опрацювання інокультурного твору (*предметно-діяльнісний критерій*), формування власного емоційно-ціннісного та естетичного ставлення до навколишнього світу з опорою на ріднонаціональну культуру (*емоційно-ціннісний критерій*). Досягнути ефективності авторської методики формування етнокультурної компетентності учнів-підлітків можна на основі

реалізації концептуальних *принципів* (етнокультурності, полікультурності, діалогу культур, емпатії) і *підходів* (поліхудожнього, метапредметного, медіадидактичного), визначених дидактичних та специфічних *методів, прийомів і видів навчальної діяльності* на всіх етапах вивчення інокультурного художнього твору на заняттях зарубіжної літератури й у позаурочний час. Розроблені *види уроків* забезпечили умови перевірки ефективності методичної системи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури.

На етапі експериментально-дослідного навчання найбільш дієвими виявились такі *прийоми* роботи вчителя й *види навчальної діяльності* учнів: «комбіноване читання» (увираження тексту етнокультурними компонентами іншого твору), інокультурна стилізація художнього твору, автентична бесіда, «інтеркультурна» бесіда, елементи порівняння тексту-оригіналу з варіантами художнього перекладу, етнокультурологічний коментар, добір навчального матеріалу, що ілюструє національну культуру, демонстрація медіаконтенту етнокультурного змісту, візуалізація етнокультурної інформації про автора та художній твір (у т. ч. стилізованим текстом), створення етнокультурного портрета народу та ін.

Реалізація системного підходу до етнокультурного розвитку учнів-підлітків у процесі їхньої літературної освіти під час експериментально-дослідного навчання дала змогу досягнути таких результатів: школярі, які навчалися за авторською методикою, значно випередили своїх ровесників із контрольних груп за рівнем сформованості етнокультурної компетентності та відповідності визначеним критеріям. У таких учнів спостерігали чітко виражений інтерес до пізнання рідної та іншої національної культури в процесі читання та застосування елементів аналізу інокультурних художніх творів, підвищувалася внутрішня мотивація до саморозвитку й утвердження себе як особистості в ріднонаціональному культурному полі. А тому мету й завдання дослідження вважаємо досягнутими, гіпотезу підтвердженою.

Однак стратегічно важливими й актуальними залишаються питання етнокультурного літературного розвитку школярів старшого підліткового віку (8–9 класи), періоду ранньої юності (9-11 класи). Нагального вирішення потребують питання щодо створення технології підготовки студентів філологічних факультетів й підвищення кваліфікації вчителів-словесників, а саме готовності до формування в школярів етнокультурної компетентності засобами мистецтва слова.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми та окреслює нові можливості для подальшого теоретичного обґрунтування й експериментального вивчення ефективності методики формування етнокультурної компетентності учнів під час навчання зарубіжної літератури в класах з поглибленим вивченням предмета й у профільній школі.

Подані результати даного дослідження можуть бути використані в подальших розвідках із теорії та методики навчання літератури в загальноосвітній школі та вищих начальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азов А. Г. Поверженные буквалисты : Из истории художественного перевода в СССР в 1920–1960-е годы. [Текст] / А. Г. Азов ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 304 с.
2. Алферова А. А. Интеграция литературы и фольклора на уроках литературы в школе с этнокультурным компонентом образования (5–9 классы) [Текст] : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (литература)» / Алферова Анна Анатольевна ; Ин-т содерж. и методов обучения РАН. – М., 2009. – 26 с.
3. Античная философия : энциклопедический словарь [Текст] / сост. Е. В. Афонасин ; ред. П. П. Гайденко; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : Прогресс-Традиция, 2008. – 896 с.
4. Арзамасцева Н. Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе [Текст] : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Арзамасцева Наталья Геннадиевна ; Ин-т пед. соц. работы Рос. акад. образования. – М., 2000. – 18 с.
5. Аствацатуров Г. О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков [Текст] / Г. О. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель, 2009. – 133 с.
6. Афанасьева А. Б. Совершенствование этнокультурного образования современных педагогов [Текст] / А. Б. Афанасьева // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования Человек и образование – № 4 (17) – 2008. – С. 34–38.
7. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. на

- соискание науч. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.07. «Теория и методика дошкольного образования» / Бабунова Елена Семеновна. – Челябинск, 2009. – 47 с.
8. Бакальчук В. О. Етнокультура українського суспільства у динаміці зовнішніх та внутрішніх тенденцій [Текст] / В. О. Бакальчук // Український соціум / Власюк О. С., Крисаченко В. С., Степико М. Т. та ін. ; за ред. В. С. Крисаченка – К. : Знання, 2005. – С. 284–293.
 9. Бакиева О. А. Формирование этнокультурных знаний у учащихся 5–8 классов в процессе изучения народного костюма на уроках изобразительного искусства [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бакиева Ольга Афанасьевна. – Екатеринбург : Изд.-во УГПУ, 2007. – 147 с.
 10. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари ; Языки славянских культур, 1996– . – Т. 3 : Теория романа (1930–1961 гг.) – 2012. – 880 с.
 11. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари ; Языки славянских культур, 1996– . – Т. 6 : Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970 гг. – 2002. – 800 с.
 12. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 207 с.
 13. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова (Раздумья о преподавании литературы в школе) [Текст] / Г. И. Беленький. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
 14. Бердник О. Альтернативна Еволюція [Текст] / Олесь Бердник. – К. : Тріада-А, 2007. – 576 с.
 15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс ; общ. ред. В. Я. Пилиповский ; пер. с англ. : М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
 16. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. [Текст] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

17. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді [Текст] / І. Бех, К. Чорна // Шкільний світ. – 2014. – Грудень (№ 23). – С. 5–21.
18. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В. С. Библер // Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово : «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. – С. 9–106.
19. Білоус П. В. Теорія літератури : навч. посіб. [Текст] / П. В. Білоус. – К. : Академвидав, 2013. – 328 с.
20. Богосвятська А. І. Використання ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій) у процесі викладання світової літератури [Текст] / А. І. Богосвятська // Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 2. – С. 2–9.
21. Брацкі А. Глобалізація та націєтворчі процеси в Україні: соціолінгвістичний контекст [Текст] / А. Брацкі // Українознавчий альманах. – 2014. – Вип. 15. – С. 117–119.
22. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури [Текст] / Т. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 176 с.
23. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [Текст] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
24. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) [Текст] / Е. М. Верещагин. – М. : Издательство Московского университета, 1969. – 160 с.
25. Вертій О. І. Джерела та визначальні спрямування у пошуках змісту, нових форм і методів роботи вчителя української літератури [Текст] / О. І. Вертій // Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2012. – № 7. – С. 124–130.

26. Вертій О. І. Методика вивчення української літератури на сучасному етапі : основні ознаки і поняття. Частина 2. [Текст] / О. Вертій // Дивослово – 2012. – № 4. – С. 28–36.
27. Вікова психологія : навчальний посібник [Текст] / ред. Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1976. – 269 с.
28. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (зарубіжна література)» / Вітченко Андрій Олександрович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.
29. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах [Текст] / В. И. Водовозов. – Изд-е 6-е. – СПб. : Изд-е Л. Ф. Пантелеева, 1905. – 422 с.
30. Волинець І. М. Методика вивчення літературного краєзнавства в курсі зарубіжної літератури у старших класах загальноосвітньої школи [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (зарубіжна література)» / Волинець Ірина Миколаївна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 21 с.
31. Володина И. В. Связь уроков литературы с факультативными занятиями по искусству при изучении «Слова о полку Игореве» [Текст] / И. В. Володина // Анализ художественного произведения в школе : сборник научных трудов. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1972. – С. 234–248.
32. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.01 ; 13.00.02 / Волошина Ніла Йосипівна ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1995. – 72 с.

33. Воропаєва Т. Світове українство крізь призму цивілізаційної ідентичності [Текст] / Т. Воропаєва // Українознавчий альманах. – 2014. – Вип. 15. – С. 119–125.
34. Воропаєва Т. Українськість як системний чинник колективної ідентифікації [Текст] / Т. Воропаєва // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 2. – С. 85–89.
35. Воропаєва Т. Українство в європейському цивілізаційному просторі: теоретико-методологічні засади дослідження [Текст] / Т. Воропаєва // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 11. – С. 79–83.
36. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1982-1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
37. Гай-Нижник П. П., Чупрій Л. В. Формування загальнонаціональної ідентичності українців в контексті сучасних викликів [Текст] / Павло Гай-Нижник, Леонід Чупрій // Гілея. – 2015. – Вип. 101 (№ 10). – С. 474–481.
38. Гаспаров М. Л. Брюсов и буквализм (По неизданным материалам к переводу «Энеиды») [Текст] / М. Л. Гаспаров // Мастерство перевода. – Сборник 8-й. – М. : Советский писатель, 1971. – С. 88–128.
39. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира [Текст] / Г. Д. Гачев. – М. : Алгоритм, Эксмо, 2008. – 544 с.
40. Гачев Г. Д. Национальные образы мира : Общие вопросы : русский, болгарский, киргизский, грузинский, армянский [Текст] / Г. Д. Гачев. – М. : Сов. писатель, 1988. – 448 с.
41. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа [Текст] / Г. В. Ф. Гегель ; пер. с нем. Г. Г. Шпета. М. : Наука, 2000. – 495 с.
42. Гессен С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию [Текст] : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

43. Гердер И. Идеи к философии истории человечества [Текст] / И. Гердер; пер. с нем. А. В. Михайлова. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
44. Гин А. А. Приемы педагогической техники : Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность [Текст] / А. А. Гин : пособие для учителя. 3-е изд., – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
45. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури [Текст] : монографія / В. В. Гладишев. – Миколаїв : Видавництво «Іліон», 2006. – 372 с.
46. Гоббс Т. Левіафан, або Суть, будова і повноваження держави церковної і цивільної [Текст] / Т. Гоббс ; пер. з англ. Р. Димерець [та ін.]. – К. : Дух і Літера, 2000. – 600 с.
47. Гогиберидзе Г. М. Диалог культур в системе литературного образования [Текст] : монография / Г. М. Гогиберидзе. – М. : Наука, 2003. – 183 с.
48. Голубков В. В. Методика преподавания литературы [Текст] / В. В. Голубков. – 7-е изд., доп. и перераб. – М. : Учпедгиз, 1962. – 495 с.
49. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська література)» / Градовський Анатолій Володимирович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.
50. Гриневич В. Й. Формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська література)» / Гриневич Володимир Йосипович ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 17 с.
51. Гриневич В. Й. До питання аспектів аналізу образів-персонажів літературних творів історичної тематики [Текст] / В. Й. Гриневич //

- Вісник Запорізького національного університету : Філологічні науки. – 2010. – № 2. – С. 70–75.
52. Грушевський М. С. Історія України-Руси. В 11 т., 12 кн. Т. 3 [Текст] / М. С. Грушевський ; редкол. : П. С. Сохань (голова) та ін. ; Археогр. коміс. АН України [та ін.]. – Репр. вид. з 1905 р. – К. : Наук. думка, 1992 –. – Т. 3 : До року 1340. – 1993. – 588 с.
53. Гулик І. Що таке модерна українськість [Електронний ресурс] / Ігор Гулик. – Режим доступу : <http://www.gazeta.lviv.ua/arhiv/editorial/-52770.html>. – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 10.04.2016.
54. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры [Текст] / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. М. И. Левиной [и др.]. – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.
55. Гумилев Л Н. Етногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев. – М. : АСТ, 2001. – 560 с.
56. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Гуренко Ольга Іванівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
57. Декоративные шрифты : для худож.-оформ. работ [Текст] / [сост. Г. Ф. Кликушин]. – Мн. : Полымя, 1987. – 287 с.
58. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури (5–8 класи) : науково-методичний посібник [Текст] / Олена Олександрівна Дем'яненко. – Біла Церква : КОІПОПК, 2009. – 173 с.
59. Дем'яненко О. О. Теорія і практика медіаосвіти. Світова література та медіасередовище [Текст] / О. О. Дем'яненко // Всесвітня література в школах України. – 2014. – № 2. – С. 12–14.

60. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 10.04.2013.
61. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи [Текст] : монографія / Волинський В. П., Красовський О. С., Черноус О. В., Якушина Т. В. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 304 с.
62. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Текст] / А. Дистервег // Народное образование. М. – 1998. – № 7. – С. 193–197.
63. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
64. Доманский В. А. Литература и культура : Культурологический подход к изучению словесности в школе [Текст] : учеб. пособие / В. А. Доманский – М. : Флинта ; Наука, 2002. – 368 с.
65. Донцов Д. Дух нашої давнини [Текст] / Д. Донцов – Дрогобич : Відродження, 1991.– 341 с.
66. Драгоманов М. Вибрані праці : у 3 т., 4 кн. [Текст] / М. Драгоманов ; голова ред. кол. В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2006–2007. – Т. 1. – Кн. 2 : Історія. Публіцистика. Політологія. – 2007. – 271 с.
67. Дятленко Т. І. Формування етнокультурної компетенції школярів на уроках позакласного читання [Текст] / Т. І. Дятленко // Педагогічна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2009. – Вип. 3. – С. 126–130.
68. Етнічний довідник : у 3-х частинах [Текст] / В. Євтух (гол. ред.) та ін. ; НАН України, Ін-т соціології. – К., 1997. – Ч. 1 : Етнічні меншини в Україні : Поняття та терміни / Л. Аза, Е. Афонін, Л. Васильєва та ін. – 141 с.
69. Етнокультурологія : словник-довідник [Текст] / [авт.-уклад.

- Л. М. Маєвська]. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 392 с.
70. Євтух В. Б. Етнічність : енциклопедичний довідник [Текст] / В. Б. Євтух ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.
71. Єфремов С. Біля початків українства (Генезис ідей Кирило-Методієвського Брацтва) [Текст] / С. Єфремов // Україна. – 1924. – № 1–2. – С. 88–96.
72. Жила С. О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9-11 класи) [Текст] : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Жила Світлана Олексіївна ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1994. – 276 с.
73. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська література)» / Жила Світлана Олексіївна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова – К., 2005. – 40 с.
74. Зайдениц Ш., Баркоу Б. Эти странные немцы [Текст] / Ш. Зайдениц, Б. Баркоу. – М. : Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.
75. Зорівчак Р. Український художній переклад як націєтворчий чинник [Текст] / Роксоляна Зорівчак // Літературна Україна. – 2005. – № 1 (13 січня). – С. 7.
76. Іваненко Т. О. Біфункціональність акцидентного шрифту : реклама і мультимедіа [Текст] / Т. О. Іваненко // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура, 2011. – № 3. – С. 36–38.
77. Ісаєва О. О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти [Текст] / О. О. Ісаєва // Науково-педагогічна діяльність Є. П. Голобородько, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України : матеріали регіональної науково-

- практичної конференції, присвяченої 50-річчю діяльності вченого-педагога (24 вересня 2010 року) / За ред. А. М. Зубка, С. Ф. Одайник та ін. – Херсон : РПО, 2010. – С. 85–90.
78. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури [Текст] : дис. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Ісаєва Олена Олександрівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 466 с.
79. Исаева Е. А. То, что отвлекает от книги, надо сделать союзником в создании мотивации к чтению : О современном читателе и о возможностях использования медиатекста на уроке литературы [Текст] / Е. А. Исаева // Русская словесность в школах Украины. – 2013. – № 6 – С. 2–6.
80. Кавалерова Н. А., Іванова Н. В. Філософсько-освітні горизонти Григорія Сковороди [Текст] : монографія / Н. А. Кавалерова, Н. В. Іванова. – Одеса : Астро-принт, 2010. – 152 с.
81. Кант И. Сочинения : в 6 т. [Текст] / И. Кант ; пер. с нем. Б. А. Фохта ; под. общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана ; АН СССР. Ин-т философии. – М. : Мысль, 1963–1966. – Т. 3. – 1964. – 799 с.
82. Караваєв В. С. Концептуальні засади державної політики формування української національної ідентичності [Текст] : автореф. дис. ... канд. політ. наук : спец. 21.01.01. «Основи національної безпеки держави (політичні науки)» / Караваєв Вадим Сергійович ; Нац. ін-т стратег. дослідж. - К., 2013. – 17 с.
83. Китайські прислів'я та приказки [Текст] / упоряд. та передм. В. Мясников ; перекл. з кит. І. Чирко. – К. : Дніпро, 1984. – 117 с.
84. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник [Текст] / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – К. : Київський університет, 2008. – 543 с.

85. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті [Текст] / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.
86. Клименко Ж. В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Клименко Жанна Валентинівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 190 с.
87. Клименко Ж. В. Зарубіжна література [Текст] : підруч. для 6 кл. [загальноосвіт. навч. закл.] / Ж. В. Клименко. – К. : Навчальна книга, 2006. – 368 с.
88. Клименко Ж. В. Специфіка викладання зарубіжної літератури (деякі аспекти) [Текст] / Ж. В. Клименко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 35–36.
89. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи [Текст] : монографія / Ж. В. Клименко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 340 с.
90. Клименко Ж. В. Формування етнокультурної компетентності учнів засобами літератури [Текст] / Ж. В. Клименко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. А. Корольової. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Випуск 14. – С. 148–153.
91. Клочек Г. Трактат Івана Франка «Із секретів поетичної творчості» як предтеча української рецептивної поетики [Текст] / Г. Клочек // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (літературознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – Вип. 69. – Ч. I. – С. 9–20.
92. Ковальова Г. П. Національна ідентичність та її формування в незалежній Україні в умовах глобалізації: культурологічні аспекти [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. культурології : спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури (мистецтвознавство)» /

- Ковальова Галина Павлівна ; Харк. держ. акад. культури. – Х., 2010. – 22 с.
93. Кольчикова Н. Л. Етнокультурологічний похід і його реалізація на уроках літератури в національній школі (Республіка Хакасія) [Текст] / Н. Л. Кольчикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 74–77.
94. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. [Текст] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
95. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. [Текст] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
96. Коновалова Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования [Текст] : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Коновалова Людмила Викторовна. – Великий Новгород, 2011. – 53 с.
97. Корнієнко А. В. Зміст і методи формування етнокультурної компетентності у вихованців гуртків декоративно-вжиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах [Текст] / А. В. Корнієнко // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції 25-27 лютого 2013 р. – К., 2013. – С. 103–108.
98. Королев К. М. Языческие божества Западной Европы [Электронный ресурс] : энциклопедия. – Режим доступа : http://www.e-reading.club/-chapter.php/1002253/605/Korolev_Kirill_-_Yazycheskie_bozhestva_Zapadnoy_Evropy_Enciklopediya.html. – Оглавление с экрана. – Дата обращения : 24.09.2013.
99. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття : Із циклу щорічних пам'ятних лекцій ім. А. Оленської-Петришин [Текст] / С. Б. Кримський. – К. : КМ Академія, 2003. – 32 с.

100. Крыніца : Навуменка І. Я. Выбраныя творы : у 2 т. [Текст] / І. Я. Навуменка. – Мн. : Маст. літ, 1995. – Т. 1. – 478 с.
101. Куєвда В. Міфологічні джерела української етнокультурної моделі : психологічний аспект [Текст] : монографія / В. Куєвда. – Донецьк : Український культурологічний центр, Донецьке відділення НТШ, 2007. – 264 с.
102. Куєвда В. Т. Історико-психологічні засади етнізації юнаків [Текст] / В. Т. Куєвда // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 5. – С. 224–234.
103. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) [Текст] : навч. посіб. / О. М. Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
104. Куцевол О. М. Структура сучасного уроку зарубіжної літератури [Текст] / О. М. Куцевол // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 38–40.
105. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход [Текст] : учеб. пособ / С. П. Лавлинский. – М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
106. Лановик М. Б. Проблеми художнього перекладу як предмет літературознавчої рефлексії [Текст] : дис... д-ра філол. наук : 10.01.06 / Лановик Мар'яна Богданівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 410 с.
107. Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога : психолого-педагогічний аспект [Текст] / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

108. Лісовський А. М. Вивчення зарубіжної літератури в 5–6 класах [Текст] : метод. посіб. / А. М. Лісовський, С. О. Пультер, С. І. Сафарян ; [за ред. А. М. Лісовського]. – К. : Вежа, 1997. – 144 с.
109. Лозко Г. С. Етнодержавознавство. Філософсько-теоретичний вимір [Текст] : курс лекцій / Г. С. Лозко. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 384 с.
110. Лозко Г. С. Етнологія України : філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект [Текст] : монографія / Г. С. Лозко. – К. : АртЕК, 2001. – 304 с.
111. Лозко Г. Історична етнологія України [Текст] : підруч. для вищ. навч. закл. освіти / Галина Лозко – К., 2000. – 300 с.
112. Лозко Г. С. Українське народознавство [Текст] / Г. С. Лозко. – Вид. 5-те, зі змін., та доповн. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 512 с.
113. Лук'яненко О. В. Родоцентрична педагогіка : історико-теоретичні розвідки [Текст] / О. В. Лук'яненко. – Полтава : Друкарська майстерня, 2008. – 66 с.
114. Лурье С. В. Историческая этнология [Текст] : учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
115. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення : міжнародний та вітчизняний рівень [Текст] : метод. рек. / Л. М. Маєвська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Полісся, 2007. – 304 с.
116. Маєвська Л. М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізаційних зрушень [Текст] / Л. М. Маєвська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди») : науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 303–309.
117. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gu->

mer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/index.php. – Заголовок з екрану. –
Дата звернення : 15.09.2014.

118. Мавлютова З. А. Формирование этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Мавлютова Зинфира Агзамовна ; ТГУ им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2010. – 22 с.
119. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу [Текст] : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Мальцева Катерина Сергіївна ; Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». – К., 2002. – 172 с.
120. Мамонтів Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості [Текст] / Я. А. Мамонтів. – Харків, 1922 – Ч. 1 : Педагог як мистець. – 80 с.
121. Мартинець А. М. Актуальність проблеми наступності у вивченні творів зарубіжної літератури у середній та вищій школі [Текст] / А. М. Мартинець // Викладання зарубіжної літератури : проблеми та досягнення. Султанівські читання : збірник статей / відп. ред. В. Г. Матвіїшин. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип. I. – С. 68–72.
122. Мартинець А. М. До питання про генезу поняття «національний образ» [Текст] / А. М. Мартинець // Султанівські читання. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах. (На пошану пам'яті доктора філологічних наук, професора М. В. Теплінського та доктора філологічних наук, професора В. Г. Матвіїшина). Readings in Honour of Sultanov. Topical Problems of Literary Studies in Comparative Dimensions. Issue III : збірник статей / редкол. : І. В. Козлик (голова) й ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. – Вип. III – С. 37–44.
123. Мартинець А. М. Формування поняття «національний образ-персонаж» в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури [Текст] : дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.02 / Мартинець Алла Михайлівна ; Київський держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 200 с.
124. Матвіїшин В. Г. Місце і роль вітчизняного красного письменства під час вивчення зарубіжної літератури в навчальних закладах України [Текст] / В. Г. Матвіїшин // Викладання зарубіжної літератури : проблеми та досягнення. Султанівські читання : збірник статей / відп. ред. В. Г. Матвіїшин. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип. I. – С. 72–77.
125. Мацевко-Бекерська Л. В. Підготовка вчителя та викладача світової літератури : принципи методологічної парадигми [Текст] / Л. В. Мацевко-Бекерська // Викладання зарубіжної літератури : проблеми та досягнення. Султанівські читання : збірник статей / відп. ред. В. Г. Матвіїшин. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип. I. – С. 78–84.
126. Мацевко-Бекерська Л. В. Спілкування чи комунікація : в пошуку методологічної домінанти викладання світової літератури [Текст] / Л. В. Мацевко-Бекерська // Актуальні проблеми викладання літератури у середній та вищій школі. Султанівські читання : збірник статей / відп. ред. В. Г. Матвіїшин. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2012. – Вип. II. – С. 91–100.
127. Медіаосвіта та медіаграмотність [Текст] : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; за наук. ред. В. В. Різуна. – К. : Центр Вільної Преси, 2013. – 352 с.
128. Мельник А. О. Модель изучения зарубежной литературы в культурологическом контексте [Текст] / А. О. Мельник // Проблеми вивчення і викладання російської мови та літератури в полікультурному просторі XXI століття» (до 190-річчя від дня народження Ф. М. Достоєвського) : матеріали науково-методичного семінару. – Луцьк, 2012. – С. 315–322.
129. Методика преподавания литературы : в 2 ч. : учебник для пед. вузов [Текст] / под ред. Богдановой О. Ю., Маранцмана В. Г. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – Ч. 2. – 288 с.

130. Мізелінська О. Карти [Текст]: ілюстрована мандрівка материками, морями та культурами світу: [довід. вид.] / авт.-іл. Олександра і Даніель Мізелінські; [гол. ред. М. Савка; пер. з пол. С. Савка; літер. ред. І. Федечко та К. Міхаліцина]. – Львів: Вид-во Старого Лева, 2015. – 108 с.
131. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. [Текст] / гл. ред. С. А. Токарев. – М.: Сов. энциклопедия, 1992. – Т. 2. – 1992. – 719 с.
132. Мірошніченко Л. Ф. Актуальні проблеми методики викладання світової літератури [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 6. – С. 5–8.
133. Мірошніченко Л. Ф. Винятковість нового шкільного предмета і специфіка його викладання [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2000. – № 3. – С. 2–7.
134. Мірошніченко Л. Ф. До питання про концепцію літературної освіти [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Науково-педагогічна діяльність Є. П. Голобородько, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України: матеріали регіональної науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю діяльності вченого-педагога (24 вересня 2010 року) / за ред. А. М. Зубка, С. Ф. Одайник та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – С. 148–153.
135. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах [Текст]: підруч. для студ. вищ. закл. освіти / Л. Ф. Мірошніченко. – К.: Слово, 2010. – 432 с.
136. Мірошніченко Л. Ф. Методичні основи викладання дисципліни «Зарубіжна література» у загальноосвітній школі [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Зарубіжна література. – 1999. – № 11. – С. 6.
137. Мірошніченко Л. Ф. Методологію викладання літератури в школі визначати педагогам, а не літературознавцям [Текст] /

- Мірошніченко Л. Ф., Марченко Н. П. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 5. – С. 2–4.
138. Мірошніченко Л. Ф. Проблеми відродження художнього потенціалу особистості на уроках літератури народів світу [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Художня література у духовному розвитку особистості : зб. матеріалів наук.-практ. читань. – Чернігів, 1993. – Ч. 2. – С. 28–32.
139. Мірошніченко Л. Ф. Специфіка аналізу художнього твору на уроках російської літератури у школах України [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // *Studiamethodology* : альманах. – Тернопіль ; Севастополь : Підручники та посібники – Рибэст, 2007. – Вип. 22. – С. 373–380.
140. Мірошніченко Л. Ф. Формування національної самосвідомості студентів при вивченні курсу методики літератури [Текст] / Л. Ф. Мірошніченко // Матеріали Міжвузівської наукової конференції «Викладання вузівського та шкільного курсів мови та літератури в умовах національного відродження України». – К. : КДПІ, 1992. – Ч. 1. – С. 15–16.
141. Мірошніченко Л. Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання (зарубіжна література)» / Мірошніченко Леся Федорівна ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 36 с.
142. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М. : Педагогика, 1976. – 224 с.
143. Монтень М. Опыты. Избранные произведения : в 3 т. [Текст] / Мишель Монтень ; [пер. с фр. А. С. Бобовича]. – М. : Голос, 1992. – Т. 1. – 384 с.
144. Мусин-Пушкин А. А. О национальных задачах средней школы [Текст] / А. А. Мусин-Пушкин // Хрестоматия по истории педагогики [Текст] : в 4 т. / под. общ. ред. С. А. Каменева. – М. : Учпедгиз, 1936. – . – Т. IV:

- История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции / сост. Н. А. Желваков. – 1938. – С. 377–380.
145. Навчаймо дітей своїх української мови [Текст] : проповіді / Іларіон. – Вінніпег, 1961. – 63 с.
146. Наукові основи методики літератури [Текст] : посібник для студ. вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін.; під ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
147. Национальная специфика литературы – анахронизм или неотъемлемое качество? [Пресс-конференция] / Л. Аннинский, Г. Гачев, В. Гольшев, Ю. Кублановский, В. Курбатов, А. Эбаноидзе, М. Эпштейн // Знамя. – 2000. – № 9. – С. 202–213.
148. Национальные образы мира : лекция Георгия Гачева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.polit.ru/article/2007/05/24/kultur-osob/> – Оглавление с экрана. – Дата обращения : 23.10.2012.
149. Новикова Л. И. Психологическая методика как новое направление в методике преподавания русского языка [Текст] / Л. И. Новикова // Русский язык в школе. – 2011. – № 11. – С. 19–24.
150. Недайнова Т. Б. Чи охопила криза літературну освіту школярів? [Текст] / Т. Б. Недайнова // «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – 2013. – № 4 (159). – С. 5–10.
151. Недайнова Т. Б. Зарубіжна література в контексті творів інших видів мистецтва [Текст] / Т. Б. Недайнова, О. О. Покатілова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 9. – С. 29–36.
152. Недайнова Т. Б. На основі взаємодії різних видів мистецтва (До питання про теорію і практику інтегрованого уроку) [Текст] / Т. Б. Недайнова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 6–8.

153. Ніколенко О. М. Світова література [Текст]: підруч. для 5 кл. [загальноосвіт. навч. закл] / О. М. Ніколенко, Т. М. Конєва, О. В. Орлова. – К. : Грамота, 2013. – 296 с.
154. Німецько-український фразеологічний словник : у 2-х т. [Текст] / укл. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. – К. : Рад. школа, 1981. – Т. 1. – 1981. – 416 с.
155. Обушний М. Менталітет українців у цивілізаційному вимірі / М. Обушний // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 11. – С. 119–122.
156. Онкович А. В. Медиадидактика [Текст] / А. В. Онкович // Журналистика и медиаобразование / ред. А. П. Короченский. – Белгород : Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. – Т. 1. – 2007. – С. 243–248.
157. Островська Г. О. Зарубіжна література. 7 клас [Текст]: книжка для вчителя / Г. О. Островська, В. Є. Храброва. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 424 с.
158. Острогорский А. Я. Живое слово : книга для изучения родного языка. Часть II [Текст] / А. Я. Острогорский. – Петроград : Типография Тренке и Фюсно, 1916. – 407 с.
159. Павленко В. М. Етнопсихологія [Текст]: навч. посіб. / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – К. : Сфера, 1999. – 407 с.
160. Павленко В. Н. Общая и прикладная этнопсихология [Текст]: учеб. пособ. / В. Н. Павленко, С. А. Таглин. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2005. – 483 с.
161. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование : равные возможности и равные права [Текст] / Г. В. Палаткина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 2 (97). – С. 32–36.
162. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

163. Первак О. Казки народів світу [Текст] / О. Первак // Всесвітня література в школах України. – 2013. – № 8. – С. 43–58.
164. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / Перетяга Людмила Євгенівна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 23 с.
165. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже ; пер. с англ., фр. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 674 с.
166. Пірен М. І. Основи етнопсихології [Текст] / М. І. Пірен. – К. : КВГІ, 1998. – 413 с.
167. Платон. Держава [Текст] / Платон ; пер. з давньогр. Д. Коваль. – К. : Основи, 2000. – 355 с.
168. Потебня А. А: Язык и народность [Электронный ресурс] / А. А. Потебня – Режим доступа : http://genhis.philol.msu.ru/article_158.-shtml – Оглавление с экрана. – Дата обращения : 27.07.2015.
169. Поштарева Т. В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде [Текст] : монографія / Т. В. Поштарева. – Ставрополь : Литера, 2006. – 300 с.
170. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде [Текст] : автореф. дис. на соискание науч. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Поштарева Татьяна Витальевна. – Владикавказ, 2009. – 47 с.
171. Прислів'я та приказки народів світу [Текст] / упоряд. та передм. Н. Сойко. – К. : Школа, 2001. – 192 с.
172. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи [Текст] / [за ред. К. О. Шахової]. – К. : Освіта, 1995. – 63 с.

173. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи [Текст] / [за ред. Д. С. Наливайка]. – К. : Перун, 1998. – 62 с.
174. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи / [Текст] [за ред. Д. В. Затонського]. – К. : Шкільний світ, 2001. – 80 с.
175. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5-12 класи [Текст] / [за заг. ред. Д. С. Наливайка]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 112 с.
176. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5-9 класи [Текст] / О. М. Ніколенко та ін. [Електронний ресурс] – Режим доступу : [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_06_2015_-_Програма%20з%20зм%20нами%20\(заруб%20жна\)\(1\).doc](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_06_2015_-_Програма%20з%20зм%20нами%20(заруб%20жна)(1).doc) – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 07.06.2015.
177. Програми самореалізації особистості (збірник комплексних завдань для класів гуманітарного, естетичного та філологічного профілів). Світова література. 7 клас [Текст] / укл. С. Ю. Гарна, Т. Є. Соколова, І. Г. Ціко ; заг. ред. Л. В. Мельникової. – Донецьк, 2012. – 238 с.
178. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ратушняк Олександр Михайлович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 238 с.
179. Рез З. Я. Изучение лирики в школе : IV – VII кл. [Текст] / З. Я. Рез. – Л. : Просвещение, 1968. – 386 с.
180. Рильський М. Проблеми художнього перекладу [Текст] / Максим Рильський // Рильський М. Зібр. творів: у 20 т. – К. : Наук. думка, 1983–1990. – Т. 16 : Фольклористика, теорія перекладу, мовознавство. – 1987. – С. 239–306.
181. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М. А. Рыбникова. – 3-е изд. – М. : Учпедгиз, 1963. – 314 с.

182. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання [Текст] / Ю. Руденко. – К. : Вид-во імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.
183. Русова С. Нові методи дошкільного виховання [Текст] / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1927. – 112 с.
184. Савицька О. В. Етнопсихологія [Текст] : навч. посіб. / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – К. : Каравела, 2011. – 264 с.
185. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2012. – 160 с.
186. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова : 3 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2013. – 192 с.
187. Савченко О. Я. Читанка : підруч. для 4 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 1. – 159 с.
188. Савченко О. Я. Читанка : підруч. для 4 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 2. – 175 с.
189. Савчук Б. Українська етнологія [Текст] : навч. посібник / Борис Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2004. – 559 с.
190. Санина М. К. Концептуальна основа моделі педагогічної підтримки розвитку етнокультурних знань підлітків в багатонаціональній школі [Текст] / М. К. Санина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – № 6 (60). – С. 71–74.
191. Санина М. К. Формування етнокультурної грамотності волонтерів культурно-спортивної направленості [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Санина Марія Константиновна ; Волгоградський державний соціально-педагогічний університет. – Волгоград, 2012. – 241 с.
192. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сафарян Світлана Іванівна ;

- Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 213 с.
193. Світ літератури : сайт Химинець Адріани Арпадівни [Електронний ресурс] / А. А. Химинець. – Режим доступу : <http://svitliteraturu.ucoz.ua/> – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 12.04.2015.
194. Семенов О. Етнокультурна компетентність особистості в реаліях сьогодення : аксіологічні виміри [Текст] / Олена Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 3. – С. 15–18.
195. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу [Текст] : монографія / А. Л. Ситченко ; Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
196. Сірополко С. Історія освіти в Україні [Текст] / С. О. Сірополко ; підгот. Ю. М. Вільчинський. – 2-е вид. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с.
197. Скиба Е. Ідентичність як базове поняття концепту «сучасне суспільство» [Текст] / Е. Скиба // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 11. – С. 125–128.
198. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів [Текст] / Григорій Сковорода ; за ред. проф. Л. Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто : Майдан ; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
199. Словосвіт : персональний сайт учителя української мови та літератури, світової літератури Гарної Світлани Юріївни : [Електронний ресурс] / С. Ю. Гарна. – Режим доступу : <http://garnasveta.wix.com/garna> – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 18.11.2014.
200. Смірнова І. Орієнтовне планування уроків світової літератури [Текст] / І. Смірнова, О. Первак // Всесвітня література в школах України. – 2014. – № 11. – С. 32–46.
201. Сміт Ентоні Д. Культурні основи націй. Ієрархія, заповіт і республіка. [Текст] / Ентоні Д. Сміт ; пер. з англ. П. Таращука. – К. : Темпора, 2010. – 311 с.

202. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений [Текст] / Н. М. Соколов. – М. ; Л. : Госиздат, 1928. – 160 с.
203. Соф'янц Е. М. Міжнаціональні відносини і школа [Текст] / Е. М. Соф'янц, В. А. Палкін // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 3–6.
204. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі [Текст] : метод. посіб. для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 256 с.
205. Степико М. Т. Українська ідентичність : феномен і засади формування [Текст] : монографія / М. Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.
206. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы [Текст] / В. Я. Стоюнин. – Изд. 2-е, изм. и доп. – С.-Петербург : печатано в Тип. Г. Ф. Миллера, 1868 – 435 с.
207. Стріха М. Український художній переклад : між літературою і націєтворенням [Текст] / Максим Стріха. – К. : Факт–Наш час, 2006. – 344 с.
208. Ступарик Б. М. Національна школа : витоки, становлення [Текст] / Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ : Прикарпатський університет, 1992. – 192 с.
209. Султанов Ю. І. Про деякі концептуальні питання методики викладання зарубіжної літератури [Текст] : бесіда нашого кореспондента з літературознавцем, методистом, автором посібників, хрестоматій Ю. І. Султановим / Ю. І. Султанов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 2–3.
210. Супрунова Л. Л. Гуманистическая направленность государственной образовательной политики на Северном Кавказе [Текст] / Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 30–39.
211. Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений [Текст] / И. В. Суханов. – М. : Политиздат, 1976. – 216 с.
212. Сухарев В. А. Психология народов и наций [Текст] / В. А. Сухарев, М. В. Сухарева. – Донецк : Сталкер, 1997. – 400 с.

213. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976–1977. – Т. 1. – 1976. – 654 с.
214. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. [Текст] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976–1977. – Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.
215. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5 ти т. Т. 4. [Текст] / В. О. Сухомлинський. – К.: «Рад. школа», 1976. – 640 с.
216. Тарасова Е. В. Организация диалога культур на уроках литературы при сравнительно-сопоставительном изучении русской и бурятской сказок [Текст] / Е. В. Тарасова // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия : Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2010. – № 6 (35). – С. 125–128.
217. Тиводар М. П. Етнологія [Текст] : навч. посіб. для студ. іст. спец. вищих навч. закл. / М. П. Тиводар. – Львів : Світ, 2004. – 623 с.
218. Тисяча й одна ніч : вибр. оповідки й казки [Текст] / пер. з араб. В. Рибалкіна. – Тернопіль : Богдан, 2011. – 575 с.
219. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі [Текст] : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.
220. Український соціум [Текст] : монографія / Нац. ін-т стратегіч. дослідж. ; редкол. : О. С. Власюк, В. С. Крисаченко, М. Т. Степико [та ін.] ; за заг ред. В. С. Крисаченка. – К. : Знання України, 2005. – 792 с.
221. Українське народне байке [Електронски извор] / [избор и превод с украинског Богдан Терзић]. – Београд : Народна књига, 1963. – Начин на пристап (URL) : <http://www.rastko.rs/rastko-ukr/umetnost/knjizevnost/-narodna/ukr-bajke1963/index.html>. – Текст, слики. – Наслов преземен од екранот. – Опис на изворот на ден 12.09.2013.
222. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі : дис. ... д-ра пед. наук :

- 13.00.02 / Уліщенко Віолетта Валентинівна; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К., 2012. – 458 с.
223. Українознавство [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. М. І. Обушного. – К. : Вид.-полігр. центр «Київський університет», 2008. – 672 с.
224. Урок зарубіжної літератури : проблеми, досвід, перспективи (Звіт та матеріали всеукраїнського семінару методистів) [Текст] // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. – № 12. – С. 2–12.
225. Усов Ю. Н. Аудиовизуальное образование современного школьника [Текст] / Ю. Н. Усов // Проблемы современной кинопедагогике / Ред. П. А. Черняев, И. С. Левшина. – М. : Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. – С. 34–40.
226. Федів І. Син України : історична повість [Текст] / І. Федів, В. Злотополец. – Львів : Просвіта, 1992. – 176 с.
227. Федоров А. В. Медиаобразование : История, теория и методика [Текст] : монографія / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
228. Федорченко І. Українськість і національний характер : співвідношення понять [Текст] / І. Федорченко // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 2. – С. 241–243.
229. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура [Текст] : монографія / за ред В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
230. Фихте И. Г. Произведения 1806-07 гг. [Текст] / Иоганн Готлиб Фихте ; пер. с нем. В. В. Золотухина. – СПб. : Издательство РХГА, 2015. – 252 с.
231. Фогель Т. М. Розвиток етнокультурної компетентності підлітків як одна з умов виховання культури міжетнічних стосунків [Електронний ресурс] / Тетяна Миколаївна Фогель // Народна освіта. – 2011. – № 1 (13). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

- rodna_osvita/vupysku/13/statti/fogel.htm. – Заголовок з екрану. – Дата звернення : 23.11.2013.
232. Франко І. Із секретів поетичної творчості [Текст] / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. / Іван Франко ; [ред. колег. : М. Бернштейн та ін.]. – К. : Наукова думка, 1981. – Т. 31. – С. 45–119.
233. Фройд З. Вступ до психоаналізу [Текст]: лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками / З. Фройд ; пер. П. Таращук. – К. : Основи, 1998. – 709 с.
234. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. А. Лактионова. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.
235. Хайруллин Р. З. Культуроведческий подход в изучении русской и национальных литератур в общеобразовательных школах [Текст] / Р. З. Хайруллин // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 112–116.
236. Хилько Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере [Текст]: монография / Н. Ф. Хилько. Омск : Изд-во ОмГУ, 2008. – 210 с.
237. Холодна Ю. М. Зарубіжна література. 6 клас [Текст]: книжка для вчителя / Ю. М. Холодна. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 400 с.
238. Цвик И. Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы [Текст] / Ирина Цвик // Revista de Științe Socio-Umane. – 2013. – № 1 (23). – С. 125–134.
239. Цвик И. Специфика межкультурного диалога в контексте изучения всемирной литературы [Текст] / Ирина Цвик // Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației). – 2012. – № 9 (59). – С. 107–114.
240. Цвик И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов [Текст]: дисс. ... доктора пед. наук : 533.01 / Цвик Ирина ; Кишинёвский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ. – Кишенеу, 2014. – 251 с.

241. Ціко І. Г. Вивчення творів російського фольклору в 5–7 класах у контексті слов'янської міфології: етнокультурний аспект [Текст] / І. Г. Ціко // Проблеми вивчення і викладання російської мови та літератури в полікультурному просторі XXI століття» (до 190-річчя від дня народження Ф. М. Достоевського) : матеріали науково-методичного семінару. – Луцьк, 2012. – С. 512–520.
242. Ціко І. Г. Медіадидактичний аспект формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури [Текст] / І. Г. Ціко // Науковий огляд. – 2015. – № 5. – С. 109–119.
243. Ціко І. Г. Методичні принципи формування етнокультурних знань учнів 5–7 класів у процесі вивчення світової літератури [Текст] / І. Г. Ціко // Султанівські читання. Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах. (На пошану пам'яті доктора філологічних наук, професора М. В. Теплінського та доктора філологічних наук, професора В. Г. Матвіїшина). Readings in Honour of Sultanov. Topical Problems of Literary Studies in Comparative Dimensions. Issue III : збірник статей / редкол. : І. В. Козлик (голова) й ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. – Вип. III – С. 353–359.
244. Ціко І. Методичні принципи формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури [Текст] / Ігор Ціко // Актуальні питання сучасної педагогіки : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. О. В. Кузьміної]. – Вип. 1. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – С. 108–112.
245. Ціко І. Опрацювання оригіналу і перекладу у світлі формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів [Текст] / Ігор Ціко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. – № 1 (52), лютий 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016 – С. 123–129.

246. Ціко І. Г. Проблема формування етнокультурних знань учнів на уроках світової літератури [Текст] / І. Г. Ціко // Всесвітня література в сучасній школі. – 2013. – № 4. – С. 52–57.
247. Ціко І. Г. Психолого-педагогічні підходи до формування етнокультурних знань підлітків у процесі вивчення світової літератури [Електронний ресурс] / Ігор Ціко // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. Педагогічні науки. – 2013. – № 4 (24). – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/13tigvsl.pdf>.
248. Ціко І. Г. Різномірні та індивідуальні завдання зі світової літератури : 5 клас [Текст] / І. Г. Ціко. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.
249. Ціко І. Г. Різномірні та індивідуальні завдання зі світової літератури : 6 клас [Текст] / І. Г. Ціко // Зарубіжна література. – 2012. – № 13–14. – С. 3–141.
250. Ціко І. Г. Різномірні та індивідуальні завдання зі світової літератури : 7 клас [Текст] / І. Г. Ціко // Світова література. Шкільний світ – 2013. – № 13–14. – С. 3–79.
251. Ціко І. Г. Розвиток ідей Н. Й. Волошиної щодо формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення світової літератури [Текст] / І. Г. Ціко // Вітчизняна філологія : теоретичні та методичні аспекти вивчення : збірник наукових праць. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2015. – Випуск 5. – С. 169–177.
252. Ціко І. Г. Філософські, літературознавчі та перекладознавчі аспекти вивчення творів світової класики в етнокультурному контексті [Електронний ресурс] / І. Г. Ціко // Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – С. 341–344. – Режим доступу : http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/-conference/file/25/conference_30-31.1.2016.pdf.

253. Ціко І. Г. Формування етнокультурних знань учнів на уроках світової літератури в умовах білінгвізму (на прикладі вивчення поезії К. Симонова «Жди мене») [Текст] / І. Г. Ціко // Русский язык и литература в школе и вузе : проблемы изучения и преподавания : [сб. науч. тр.]. – Горловка : Изд-во ГГПИИЯ, 2012. – С. 533–538.
254. Ціко І. Г. Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення світової літератури : методи і прийоми навчання [Текст] / І. Г. Ціко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2015. – № 1. – С. 55–60.
255. Ціко І. Г. Формування ціннісних уявлень читачів-підлітків про інокультурний світ (на матеріалі вивчення китайської народної казки «Пензлик Маляна») [Текст] / І. Г. Ціко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2015. – № 3. – С. 10–107.
256. Чабанов В. Етнокультурний вимір європейськості українців [Текст] / В. Чабанов // Українознавчий альманах. – 2013. – Вип. 11. – С. 223–226.
257. Чередниченко О. І. Про мову і переклад [Текст] / Олександр Іванович Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
258. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде [Текст] : методическое пособие / М. В. Черкезова. – М. : Дрофа, 2007. – 318 с.
259. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы [Текст] / М. В. Черкезова, Л. Ф. Мирошниченко. – Л. : Просвещение, 1989. – 208 с.
260. Чупрій Л. В. Концептуальні засади політики національної безпеки Української держави в гуманітарній сфері [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра політ. наук : спец. 21.01.01 «Основи національної безпеки держави (політичні науки)» / Чупрій Леонід Васильович ; Нац. ін-т стратег. дослідж. – К., 2015. – 43 с.
261. Чудинов В. А. Слоговая «Азбука Плиски» и ранняя глаголица [Электронный ресурс] / В. А. Чудинов. – Режим доступа : <http://www.->

trinitas.ru/rus/doc/0211/005a/02110012.htm. – Оглавление с экрана. – Дата обращения : 15.04.2015.

262. Шайгородський Ю. Ж. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації [Текст] / Ю. Ж. Шайгородський // Український соціум. Соціальні дослідження та моніторинг соціальної політики (соціологія, політика, педагогіка, економіка). – 2002. – № 1. – С. 32–41.
263. Шалагінов Б. Б. Дитяча література і соціалізація майбутньої особистості [Текст] / Б. Б. Шалагінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 11–12. – С. 3–6.
264. Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект [Текст] : посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.
265. Шелер М. Избранные произведения [Текст] / М. Шелер ; пер. с нем. под ред. А. В. Денежкина. – М. : Гнозис, 1994. – 413 с.
266. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. [Текст] / Ф. В. Й. Шеллинг ; пер. с нем. М. И. Левиной. – М. : Мысль, 1987. – Том 1. – 636 с.
267. Шкляр Л. Е. Этнос. Культура. Личность : философско-методологические аспекты исследования [Текст] / Л. Е. Шкляр. – К. : Наукова думка, 1992. – 84 с.
268. Шопенгауэр А. О четвероюм корне достаточного существования. Мир как воля и представление : в 2 т. [Текст] / А. Шопенгауэр ; пер. с нем. М. И. Левиной. – М. : Наука, 1993. – Т. 1. – 672 с.
269. Щербина В. Р. Проблемы литературного образования в средней школе [Текст] : методолог. наблюдения и размышления / Щербина В. Р. – М. : Просвещение, 1978. – 270 с.
270. Эрикссон Э. Г. Детство и общество [Текст] / Эрикссон Э. Г. ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000. – 592 с.
271. Этнические группы и социальные границы : соц. орг. культур. различий [Текст] / под ред. Фредрика Барта ; пер. с англ. И. Пильщикова. – М. : Новое изд-во, 2006. – 199 с.

272. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме [Текст] / Карл Густав Юнг ; пер. з нім. К. Котюк. – Львів : Астролябія, 2013. – 587 с.
273. Ющук І. П. Поліваріантність адекватного перекладу [Текст] / І. П. Ющук // Українська мова як базова у вивченні іноземних мов. – К. : КДППМ, 1992.– С. 86–88.
274. Banks C. A. M. Equity pedagogy: An essential component of multicultural education [Text] / C. A. M. Banks, J. A. Banks // Theory Into Practice. – 1995. – № 3 (34). – P. 152–158.
275. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice [Text] / J. A. Banks, C. A. M. Banks // Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass, 2004. – P. 3–29.
276. Bishop R. S. Multicultural Literature: Story and Social Action [Text] / R. S. Bishop // School Talk. – 2008. – № 13 (4) – P. 1–2.
277. Colby S. A. Heightening Awareness about the Importance of Using Multicultural Literature [Text] / S. A. Colby, A. F. Lyon // Multicultural Education. – 2004. – № 3 (11). – P. 24–28.
278. Dawidoivski C. Lesen, Literatur und Migration: ein Forschungsüberblick aus literaturdidaktischer Perspektive [Text] / C. Dawidoivski, M. Jakubanis // Literatur, Lesen und Migration. – Osnabrück : Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS); Universität Osnabrück, 2014. – S. 9–22.
279. Dietrich D. Crossing borders : Multicultural literature in the classroom [Text] / D. Dietrich, K. S. Ralph // The Journal of Educational Issues of Language Minority Students. – 1995. – № 15. – P. 65–75.
280. Honnef-Becker I. Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik / I. Honnef-Becker // Dialoge zwischen den Kulturen : Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. – Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren, 2007. – S. 201–236.

281. Kusá J. Multicultural Literary Education and its Didactic Aspects [Text] / J. Kusá, J. Sladová, K. Kopecký, M. Mlčoch // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – № 112 (7 February). – P. 300–308.
282. Louie B. Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature [Text] / B. Louie // *The Reading Teacher*. – 2006. – № 5 (59). – P. 438–448.
283. Mikota J. Interkulturalität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur [Text] / J. Mikota // *Literatur im Unterricht*. – 2012. – № 3 (13). – S. 207–223.
284. Mikota J. Interkulturelles Lernen mit der Lesemaus – Alle Kinder dieser Welt [Text] / J. Mikota // *Methoden für Deutschunterricht und Leseförderung. Thema des Monats*. – 2012. – № 9. – S. 1–8.
285. Norton Donna E. Teaching multicultural literature in the reading curriculum [Text] / Donna E. Norton // *The Reading Teacher*. – 1990. – № 1 (44). – P. 28–40.
286. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung / U. Zeuner [PDF-Dokument]. – Online : http://wwwpub.zih.tudresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf. – Stand : 23.01.2016.

ДОДАТКИ

**Зміст ліній літературного компонента Державного стандарту щодо
нормативного забезпечення формування етнокультурної компетентності
учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури**

Лінії літературного компонента:			
<i>Емоційно-ціннісна</i>	<i>Літературознавча</i>	<i>Культурологічна</i>	<i>Компаративна</i>
<ul style="list-style-type: none"> розкриття гуманістичний потенціал та естетична цінність художніх творів; формування світогляду учнів, національної свідомості, моралі та громадянської позиції 	<ul style="list-style-type: none"> ознайомлення учнів з основними принципами художнього перекладу 	<ul style="list-style-type: none"> розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей; виховання їх загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей 	<ul style="list-style-type: none"> порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур; установлення зв'язків між українською, світовою літературою й літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах; увираження особливостей української культури та літератури на основі світової

Дидактичний матеріал констатувального зрізу
Контрольні роботи для діагностування рівня сформованості
етнокультурної компетентності учнів
Письмові завдання щодо вивчення стану

5 клас

Завдання № 1

1. Назвіть країну, представником якої є Мацуо Басьо.
2. Знайдіть та вкажіть у нижче наведених хайку національні символи:

<i>Весняні ночі</i>	<i>Починає заходити сонце.</i>	<i>І навіть метелик,</i>
<i>куди й поділися,</i>	<i>От і настала розлука</i>	<i>доживши до пізньої осені,</i>
<i>як розквітла сакура!</i>	<i>з імлою весняного дня!</i>	<i>спиває росу з хризантем.</i>
пер. Г. Туркова	пер. Г. Туркова	пер. Г. Туркова

Завдання № 2

За виділеними словами визначте, яким народам належать наведені прислів'я й приказки. Поясніть свій вибір.

1. До буддійського монастиря з гребінцями не ходять (китайське)
(пер. І. Чирка).
2. Сакура цвіте лише сім днів (японське) (пер. М. Федоришина).
3. На Афіну покладайся, та праці не цурайся (грецьке)
(пер. О. Пономаріва).
4. Слова без діла – все одно, що гітара без струн (іспанське)
(пер. М. Жерденівської).
5. Хто не шукає гроша, той не гідний талера (німецьке)
(пер. Ю. Лісняка).

Завдання № 3

Прочитайте уривок із відомої «Казки про мертву царівну та сімох богатирів» О. Пушкіна мовою оригіналу та в перекладі українською Н. Забіли. Укажіть, які, на ваш погляд, слова та словосполучення в оригіналі та художньому перекладі дають уявлення читачам про культуру та вірування росіян, а які – українців?

Уривок з «Казки про мертву царівну та сімох богатирів»	
оригінал	художній переклад
<p><i>Дверь тихонько отворилась, И царевна очутилась В светлой горнице; кругом Лавки, крытые ковром, Под святыми стол дубовый, Печь с лежанкой изразцовой. Видит девица, что тут Люди добрые живут...</i></p>	<p><i>Двері тихо відчинились, І царівна опинилась У світлиці. Навкруги Всюди лад. В кутку боги, Стіл дубовий під богами, Лави, вкриті килимами. Бачить дівчина, що тут Люди праведні живуть...</i></p> <p style="text-align: right;">пер. Н. Забіли</p>

6 клас**Завдання № 1**

Прочитайте слова відомого угорського поета Ш. Петефі:

«Не судилася мені така доля, щоб міг я гуляти в чудових гаях, переплітаючи свої пісні про тихе щастя й тихий сум зі співами солов'я, шелестом листя і дзюрчанням струмочка. Життя моє пройшло на полі битви, у вічному зіткненні страждань і пристрастей. Музу мою, як зачаровану принцесу на безлюдному острові в океані, стережуть чудовиська й дикі звірі... Такі наші часи. І чи можу бути інший я – вірний син свого часу?!»

Назвіть народи, культури яких мали вплив на особистість і характер творчості Ш. Петефі. Поясніть, чому? Чим художній світ, зображений автором у цьому уривку, близький українцям? Чому так?

Завдання № 2

За поданими уривками визначте, традиції яких народів зображені під час святкування Різдва. Назвіть ці твори, їх авторів.

Голосніше й голосніше лунали на вулицях пісні та крики. Юрби народу побільшали ще тому, що чимало прийшло з сусідніх сіл. Парубки жартували й казилися досхочу. Часто між колядками чути було яку-небудь веселу пісню, що її тут-таки встиг скласти хто-небудь з молодих козаків. А то раптом один із юрби, замість колядки, пускав щедрівку й ревів на все горло:

– Щедрик, ведрик! Дайте вареник, Грудочку кашки, Кільце ковбаски!

(пер. А. Хуторяна)

Пудинг зусібіч охоплений полум'ям від палаючого рому і прикрашений різдвяною гілкою гостролисту, увіткнутою в його верхівку. <...>

Але ось обід завершено, скатертину прибрали зі столу, в каміні підмели й розпалили вогонь. Спробували вміст глечика і визнали його чудовим. На столі з'явилися яблука й апельсини, а на вугілля висипали цілий совок каштанів. Відтак усе сімейство розсілося біля каміна колом... .

(пер. І. Андрусяка)

Завдання № 3

1. Прочитайте уривки з оповідання єврейського письменника Шолом-Алейхема «Пасха на селі». Про традиції національного святкування Пасхи якого народу йдеться у творі – українського чи єврейського. Чому?
2. У чому, на вашу думку, цінності взаємин двох героїв оповідання – Файтла і Федька?

Обидва вони мають що розповісти, – таку довгу зиму не бачились. Файтл вихваляється перед своїм товаришем Федьком, що вже знає мало не всю азбуку. А Федько вихваляється, що має батіг. Вихваляється Файтл, що в них сьогодні ввечері пасха. У них уже є маца⁷ на всі вісім днів пасхи й вино на обряд чотирьох чап.

– Пам'ятаєш, Федьку, торік я тобі виніс маци?

– Маца? – перепитує Федько, і на його симпатичному личку розпливається широка посмішка.

Очевидно, він пригадав смак торішньої єврейської маци...

– Хочеш, Федьку, покуштувати маци?

Ще б пак – чи Федько хоче. Чого тут запитувати?

... Файтл витягає з-під сорочки свіжу, білу, округлу мацу, продірявлену вздовж і впоперек з обох боків маленькими дірочками. Федько облизується вже заздалегідь, ще перш ніж Файтл розламав мацу точно надвоє й поділився нею зі своїм товаришем.

(пер. Є. Райцина)

7 клас

Завдання № 1

1. Назвіть письменників зарубіжної літератури, життя й творчість яких так чи інакше пов'язана з Україною.
2. Назвіть факти з біографії українського та російського письменника М. Гоголя, світогляд якого формувався під впливом культури українського народу.

⁷ *Маца* – у єврейському релігійному обряді – пасхальний прісний пшеничний хліб у вигляді дуже тонких сухих коржів [23].

Завдання № 2

1. Які уявлення про культуру народу можна скласти з опису інтер'єру, пейзажу, предметів побуту у творі?
2. За поданим нижче описом світлиці з повісті М.Гоголя «Тарас Бульба» визначте риси національного характеру, світогляд, взаємини з навколишнім світом, властиві українському народу:

Усе було чисте, вимащене кольоровою глиною. По стінах – шаблі, нагаї, сільця на птицю, неводи й мушкети, хитро оправлений ріжок на порох, золота вуздечка на коня і пуга зі срібними бляшками. Вікна у світлиці були маленькі, з круглими темнавшими шибками, які тепер можна зустріти хіба в стародавніх церквах і крізь які інакше й не дивилися, як тільки підваживши насувну шибку. Вікна й двері були в червоних обводах. На полицях по кутках стояли глеки, сулії, пляшки з зеленого й синього шкла, сріблом биті келехи, золочені чарки всілякої роботи – венецької, турецької, черкеської, що завітали до Бульбиної світлиці різними шляхами, через треті й четверті руки, як то зазвичай бувало у ті лицарські часи. Берестові широкі лави по під стінами всієї світлиці; величезий стіл під образами на покуті; широка піч із запічками, карунками й прискалками з барвистих кахлів... .

(пер. М. Садовського)

Завдання № 3

Причитайте уривки з варіантів «Билини про Іллю Муромця та Солов'я-розбійника». Визначте та поясніть, на який з цих варіантів мала вплив російська народна культура, а на який – українська. Назвіть національні риси, які відображені в постаті богатиря. Порівняйте й зробіть висновки: чи тотожні в обох випадках ці риси?

- 1) *Всі трави-мурави в'януть,
Усі квіти обсипаються.
Там під муром тим Ілля Муромець зітхає,
До коня мовляє
«Невже ж ти, коню мій богатирський,*

*По темних лісах зо мною не з'їжджав,
Пташиного посвисту не чував?»
(за редакцією В. Шевчука)*

- 2) *Все-то травушки-муравы уплетались
Все лазуревы цветочки отсыпалися
Темны лесушки к земле все приклонилися
Добрый конь Илюшин на колена пал
На коне сидит Ильюша не сворохнется
На головушке кудёрышки не стряхнутся.
Брал опять он плёточку шелковеньку
Бил коня да по тучным бедрам
Говорит сам таковы слова:
«Ах ты волчья сыть медвежья выть
Не ходил ты разве конь мой по лесу
Не слышал ты посвисту соловьиного ...
(за редакцією В. Авенаріуса)*

**Каталог-класифікація назв та сімейств комп'ютерних стилізованих
шрифтів**

В.1. «Національні» шрифти

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
1.	Американська (США)	кирилиця	5th Avenue, Alabama, AlaskaC, Amerika, American Retro, American TextC, Country Western, Dollar, Las Vegas, New-YorkerC, WesterlandC
		латиниця	20.000 dollar bail, akaPosse, Aldine Expanded, Alfredo's Dance, AlphaWood, American Pop One, American Pop Plain, American Pop Two, American West, Americano, Anderson Four Feather Falls, Anderson Thunderbirds Are GO!, Athletic, Barrelhouse All Caps, BeverlyHills, Bleeding Cowboys, Bogusflow, Bosox, Brewmaster Modern, Bronc Stomper, Burnstown Dam, Burris, Casino Queen, Carnevalee Freakshow, Cheap stealer, cherif, Christians United, Clam Dip, Cove, Cowboys, DeLouisville, Desperado, dispatch black, Draft Beer, DriftType, Dude, Eastwood, Edmunds, Edmunds Distressed, El Rio Lobo, Fisticuffs, Flak Jacket, Font in a Red Suit, Freak Show, Freshman, Gambler, Ghosttown BC, Gille Classic, Gold Standard, Gringo Nights, Guadalupe, Gutcruncher, HeeHaw, Helldorado, High Country, High Noon, Hoedown, Home Style, HotTamale, HYERBA, Indiana State, JimThorpe, Jokewood, KR Western Wear 1, La Macchina, La Mesa, Loqger, MADFONT Regular, Main Strike, Maverick's, Mirisch, Miss Scarlett, MLB Tuscan, NASHVILL, Nü Creactivo 2008, OK Corral Lined, OK Corral Open, Oklahoma, Outlaw, PANHEAD, Pentagon, Perdido Demo, Pinewood, Pirates Gold, Planks, Pointedly Mad, POSTOFFICE, Red Dog Saloon, REGB, Regulators, Rio Mesa, Road Hoe, Rodeo Clown, Rodeo Roundup, Rough Riders, Rustler, Saddlebag, Saddlery, Saloon Girl Fill, Saloon Girl Fill Lines, Saloon Girl Inline, Saloon Girl Open, Saloon Girl, SaloonExt Th, SF Big Whiskey, Shadowed Serif, Showguide, spanlcys bungalow, Stampede, Taqueria Black, Taqueria Open, Texas Ranger, TGIFriday, Tombstone, Tuscan MF, Vanilla Whale, Very bad posture, West Test, Western, WestWind, Wild West Shadow, Wild West USA, Wild West Wind, Wood 2, wood sticks, Woodcut

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
		символи	Americanic, Death Valley Dingbats, KR All American, KR Wild West, Maraca Extras, WeLoveAmericasWisdom, Western Bullets WF, WesternPastHeroes, wmwwestern1, YeeHaw
2.	Арабська	кирилиця	Arabic, Arabskij, Asia AS, Asia2AS, Asia3AS, AsylbekM01.kz, AsylbekM08Matura.kz, AsylbekM20Dastan.kz, AsylbekM25Inkwell.kz, AsylbekM29.kz, Asylbek Mereke 19+Nizami, DS Arabic, FK Aladdin, Mustafa, Nuria.kz
		латиниця	Aceh Darusalam, Afarat ibn Blady, AlfredDrake, Alhambra Deep, Alhambra, Alhambra Deep, alpha kufi regular, ArabDances, ARABIAN KNIGHT, ARABIAN LAMP, Arabic Magic, Arabolical, Bizancia, Buka Puasa Bersama, Catharsis Bedouin, Ceria Lebaran, Eskindar Condensed Italic, FTF Ahlan Ve Arabez FREE, KaraBenNemsi, Mohammed, Mukadimah, Nurkholis, Psuedo Saudi, Qurban Feast, Revolusi Timur Tengah, Running Smobble, Siti Maesaroh, Taibaijan, UKIJ Imaret, XXII ARABIAN-ONENIGHTSTAND
3.	Африки народи	латиниця	Adinkra Calabash, Adinkra Finefine, Adinkra Wantawanta, African, African Pattern 01, Afrika Borders, Afrika Images F mBizo, Afrika Images G Sangoma, Afrika Motifs, Afrika T Ndlovu, Afrika T Ubuntu, Afrodisiac, BeteNoir, Charvet Heavy, EF Ethno Font, Ethnofont, Futurafrica, Gilgongo, Haus Ethnik Dingbats, Judson, Keania, Keania One, Kilimanjaro, Linotype Afrika One, Linotype Afrika Two, Linotype Afroculture, Little Miss Cursive, Mini Pics Zafrika, OutOfAfrica, P22 Petroglyphs African, Panther Scratches, PIXymbols Africa, Snake Venom, South African Personal Use, Tribal Funk, Tribeca, TroglodyteNF, WILD AFRICA, Xiquets Primitives
		символи	AEZ Giraffes, Africa, Africaans, Africain, African Ornaments One, AfricanDesign, AfricanEggs, AfricanPattern, Afrika Children A Rural, Afrika Gold A Patterns, Afrika RockArt F Animals1, Afrika RockArt N Cberg2, Afrika Safari F Gogga, Afrika Wildlife B Mammals2, CavePaintingDingbats, KR Happy Kwanza, LMS Under An Acacia Tree, WWSafari
4.	Білоруська	кирилиця	MB Slavonic Minsk,
		символи	Bierahinia
5.	Болгарська	кирилиця	Bulgaria Moderna Pro, Bulgaria_Moderna V2
6.	Британська	кирилиця	Kamelia, London
		латиниця	London
7.	Вірменська	латиниця	Simeon 2D

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
8.	Грецька (давньогрецька)	кирилиця	BM spiral Cap Cyr, Demosfen, Diet, DS Ayaks, DS Greece, DS Greece_Ukr, DS Nova, IVAN, KB Airstrip, Metrolox,
		латиниця	Adonais, ancientHellenic, ArtGreco, Atene, Atlantis, Basileus, Cleopatra, Dalek, Diogenes, elektra, GelioFasolada, Gelio Greek Diner, Gelio Kleftiko, Gelio Pasted, Gelio Retsina, Greek, Greek Diner Inline TT, Greek Stone, greektome, Hellas Dust, Marathon, MarathonII, NK128, NK138, NK139, NK520, NK521, Olympus, Olympus Bold, PiRhoHerak (Herakles), PoseidonAOE, PR Agamemnon, Pythia, Satyr, Venera Initial, Xtra
		символи	GreekArt
9.	Давньоримська	кирилиця	BM spiral Cap Cyr, MB Demonic Tale, PF Monumenta Pro, Romul, Tiberius
		латиниця	ANCIENT GREASE, Archeologicaps, Augustus, Caesar Regular, CapitalisTypOasisMedium, Dacian Donarium, Empiric Roman, Justinian, MonogramsToolbox, Oh Mighty Isis, PompejiPetit, Roman Caps, Roman SD, Romanicum, Rosart, times new vespasian
10.	Давньоруська	кирилиця	Akathistos, Apostol TYGRA, Arhimandrite 2, Beresta, BLAGIVEST_5_UKRAS, Blagovest, Bukvitsa, Bukyvede, Chronicle, CyrillicOld, Dilyana+, DS UstavHand, DSCyrillic, Evangelie, Fedorovsk Unicode, Feofan Ucs, Fita_Poluustav, Fita_Vjaz, FitaPoluustavC, FitaVjazC, FK Uklad, Freske, Frontistes Uos, Glafira TYGRA GrebnevUCS, Hirmos, Indycton, Irmologion, Izbornik, Innerspace, Izhitsa, Kathisma, Kirillica Wincyr, Klimentovica&Kurilovica, Lavra, Mefodievich, Menaion Medieval, Menaion Unicode, Miroslov, Monomachus, Nedum caps, Neocyr, Nikola, NK_SLAJANICA, NK126, NK127 (Nestor), NK99, NK100, Novgorod, Oglavie, Orthodox, Ostrog, OstrozhskaiaUCS, Pochaevsk, PoluUstav, PonomarUnicode, Posad, PRAVOSLAV, PSALTIR, Psaltyr, Saltan, Slavanskay, Slavjanic, StaroUspenskaya, Stefanit, Svetozar, Titus Cyrillic, Triodion, TriodPostnaja, Tushka, Uglich, Ukrainian?Izhitsa, UstavIzvorni, Vertograd Ucs, Vityaz, Zlatoust, Бепеча
		латиниця	Glagolitsa, Knyaz, Nestor
11.	Єврейська	кирилиця	DS Sholom
		латиниця	Jerusalem, Shalom Old Style
12.	Єгипетська (давньоєгипетська)	кирилиця	Aegypti 7, Avatar, Egipet, Papyrus
		латиниця	Egyptian Nights, EgyptAxt, Papyrus
		символи	Ancient Egyptian Hieroglyphs

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
13.	Індійська (давньоіндійська)	кирилиця	DS Izmir, DS Izmir_Ukr, NewDeli
		латиниця	Ananda Namaste, Delhi, Devanagari, DevanagariDelhiSSK, Devanagarish
14.	Іспанська	латиниця	Espana, Madrid
		символи	Moreske 2D
15.	Італійська	кирилиця	Chibola, Coney IslandC, Gildia, Grad, Italiano, Italiansky, Italy, Milano Deco, Old-Town, RodeoCondenced
		латиниця	Figaro, Italianate, Madrid, Playbill
		символи	Moreske 2D
16.	Кельтська	кирилиця	Aniron
17.	Китайська	кирилиця	Bonzai, DFPHaiBao Std W12, China, ChinaCyr, FK Mandarin, gorod.Khabarovsk, Han Zi, Keetano Gaijin, Keetano Katakana, MandarinC
		латиниця	Bushido, China, Chinese Asian Style, Chinese Calligraphy, Chinese Takeaway, Chinyen, JLR Chinese Love Letters, Katana, Konfuciuz, Konfuciuz Fat, Konfuciuz Thin, Made in China
		символи	Asian Dings, HFF Chinese Dragon
18.	Корейська	латиниця	Korean Calligraphy
19.	Кубинська	латиниця	Habana, Havana
20.	Майя народ	кирилиця	MAJA
21.	Македонська	кирилиця	Macedonian
		латиниця	Macedon
22.	Мексиканська	латиниця	A papa, Burrito, Cactus Love, Cactus Sandwich Fill FM, Cactus Sandwich FM, Cactus Sandwich Plain FM, Chentenario, D Old Modern, Doux Papaya, El Hombre, El Rio Lobo, Ferbertastic, Flak Jacket, Gringo Nights, Guadalupe, Guadalupe Dos, HotTamale, JI Burrito, JI Chimichanga, JI Fajita, JI Margarita, Jicama, Mejiko, Mexican fiesta, Mexican Knappett, Mexican Knappett, MTBK, Patterns & Dots, Pauls South Pacific, Ryp fiestaB, Samba!, Taco Box, Taco Modern, Taco Salad, TattooLetteringOpen, Texico, Vatos
23.	Німецька	кирилиця	Conkordia, Germanica, Hopferian, Wilhelm Gotisch
		латиниця	Atreyu, Berlin, Deutsche Zierschrift, FlutedGermanica, German, Germania, Germanic Runes, Hermann-Gotisch, High German W00, Iron Lady, OldGerman, PlainGermanica V1, Slaberlin, Uberlin
24.	Норвезька	латиниця	Norse, Oslo
25.	Польська	латиниця	1590 Humane Warszawa, Drukarnia Polska, Konstytucja Polska, Warszawa
26.	Російська	кирилиця	1000 yearsof Khabarovsk, 1871 TYGRA, A La Russ, Agafia, ArtPost TYGRA, Berta_Drug, Beryozki, CheRuss TYGRA, Dobrozrachniy, DS Russia Demo, DS Yermak_D, Etienne Modern, GORAN, Imperial

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
			One, Izh-da-Vechorsk, Kalashnikov, Kalinov Most, Kanonnik, Komi, Kramola, Kremlin, Lemuria modern, LLLisa, Matreshka, Muscovite Manuscript, Naum, NK_IRMOLIGION, NK133, Osiris, OxA TYGRA, Pechatny Dvor, Pelagy, Permian, Petrovsky, Plyusnin, Pomorsky Unicode, Port-Arthur, Ranyeski, Remeslo, RUSIJA-01, RUSIJA-02, Russian, Russian Srebro, Souvenir, Ruslan Display, RusskijModern, Rusticus, Sirin, Sreda, Suvenir Rus, Tchekhonin1, Tchekhonin2, Tsarevich, Vassa Menikhoff deco, Yauza TYGRA, Москва
		латиниця	CSAR, Eurocentric, Kolja Black, Kremlin, Motherland, Nyet, Ranyeski_demo, Roja, RUSKOF LIGHT, RussianQuality
27.	Сербська	кирилиця	BAS-CELIK, Drevna_Srbica_7.15, GaudiInicijali, GORAN, Hilandarski Ustav, JAGODINA, Kovanovic, Miroslov, MiroslovIjevoJevandjelje, Miroslov, MiroslovCrn, MiroslovIjevoOriginal, Monah5, MORAVA, NIKOLA, NK42_D, NK43_D, NOCNA PATROLA, NOCNA STRAZA, PETRICIC, PRST, PrstenPechatSvSave, RADE, RALE, Sava Pro, SLOBA, SPOMENAR, SrbVIN (Винчанска србица), SrbVojska, SRP, SRPSKA_KNIGA, SVETI_SAVA, STRAZAR, TipikStudenica, ZEDJ, ZIVA
28.	Скандинавська	кирилиця	Runic, Runic Alt, Runic AltNo, Viking, Viking Cyr
		латиниця	Runes
29.	Турецька	латиниця	Turkey Sandwich
30.	Українська	кирилиця	Abetka Kirnarskoho, Ancient Kyiv, Ascetic 2D, Attentica 4F UltraLight, Arsenal, Bandera Pro, Bogdan, Depot Trapharet 2D, DR Galushki Hole, DR UkrGotika Sans, DRAGuSans, DS Rada, Innerspace, Kalyna, Khomenkivska, LuganskyV, Lugatype, Luchtein, Messy Linocut 2D, MuseoCyril 500, Myra 4F Caps , Narbut02, Narbut Abetka, Narbut Classic, Narbut Extra Wide, Narbut Narrow Contrast, Narbut Whirl, New Hotinok 2D, Oksana, RukotvorySans, Sansus Webissimo, Skoropys-XVII, Snarsky Old Style Narrow, Snarsky Ustav, Tkachevica, Traditional, Turbota, UkrainianMuseumCyr, Veles, Vernyhora, Yakutovych
		символи	Historism Border 2D, Hutsulyandiya 2D, Ornamental Deco 2D W95, Trypillya 2D, UAMap
31.	Французька	кирилиця	Antonella script, Cafe de France, CafeParisC, Frenchpress, Parisian, Parizhel
		латиниця	CF Nouvelle France, CF Paris, Diane de France, Egoist Corbeau, KG Les Bouquinistes de Paris, Paris 2012, Parisish

№ з/п	Національні культури / групи культур	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
32.	Угорська	латиниця	Magyar Serif, MagyarPosta, Vilmos Magyar
33.	Шведська	латиниця	Stockholm
34.	Швейцарська	латиниця	Tofino
35.	Японська	кирилиця	DSJapanCyr, Eh_cyr, Geisha, Japanese Brush, Manga, kiloji, mikachan, Ogilvie Cyr, PresentScript, S2G, Sakura, Still Time Cyr, Tokio, WolfsRain
		латиниця	All Yoko, Almost Japanese Smooth, Almost Japanese Smooth, Anyong, Atari Kids, Atomic Sushi, Hirosh, Japanese Style, Japperneese, Jeepney, Karate, Nippon Tech, Samurai, SamuraiCabCo BB, Shoguns Clan, Shojumaru, Tecnojap, Zaibatsu
		символи	Japanese Designs

В.2. Стілізація в шрифтах культурних періодів, напрямків, стилів

№ з/п	Культурні періоди, напрямки, стилі	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
1.	Античність	кирилиця	a_BosaNova, AGOpus, TrajanPro3,
		латиниця	Caligo, SteinAntik, Trajan-Regular
2.	Середньовіччя	кирилиця	a_CopperGothCaps, American TextC, American-Uncial, Arthur Gothic, ArthurC, Black Rose, CenturyGothic, Cyrillic Goth, Deutsch Gothic, DreamScar, DrPoDecorRu, DS Kork, DS UncialFunnyHand, Encient Fortuna Gothic FlorishC, Frankenstein Ukrainian, German Gothic, Gothic725BlackC BT, GothicE, GothicI, GothicRus, Gotika, Hel Grotesk Gothiq, Hermann-Gotisch, LetterGothic, Lombard, Lombardina, Medieval, Megen, Romic, Romvel, Rurintania, SanMarcoC, Seven Swordsmen BB, UA_Vaporbyte-Phat-GotG, Verona Gothic, Victorian Gothic, WKC Cyr
		латиниця	Abaddon, Ancient, ApollyonTM, Barlos-Random, Blackletter686 BT, Brinkmann AH, Cantara Gotica, Cenobyte, CloisterBlack BT, CyrillicGoth, Deadly Breakfast, Dearest, Dr.Po GothicRu, Encient German Gothic, Floral-Majuscules, 11th c., Fraktur, Franceses W00-Gothic, Gothic Russian, HerzogVonGraf, Isabella, Mael, Manorly, Manuskript Gotisch, Medieval Scribish, MedievalGunslinger, Megen Rus, Old English Text MT, Poseidon, Romic, Romvel, Rotunda, Sketched Cassius Broken, Troll Bait, Washington Text, Westminster Gotisch
		символи	001 Medieval Daze, Free Medieval, Medieval Tiles I, MedievalMotif
3.	Відродження	кирилиця	Antiqua, Book Antiqua, Garamond, Florentin 2D, LazurAntiqTextC, Mary Jane Antique, Oranienbaum, Quant Antiqua

№ з/п	Культурні періоди, напрямки, стилі	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
		латиниця	Humanist, Humanistic, Humanst, Menrath Antiqua
4.	Бароко	кирилиця	Barocco Initial, Palatino, Ukrainian Barokko
5.	Рококо	кирилиця	Rococo Initial
6.	Класицизм	кирилиця	a_Bodoni, Bodoni, PosterBodoni Win95BT, Uk Bodoni
		латиниця	Bodoni, Filosofia
7.	XVIII століття	кирилиця	BaskervilCyrill BT, Baskerville, DABaskervilleC, NewBaskerville, SapphireC,
		латиниця	Baskerville
XIX століття			
8.	70-ті рр.	кирилиця	Pandora Gothic, Rosalia
		латиниця	
9.	80-ті рр.	кирилиця	Pioneer Decor
10.	90-ті рр.	кирилиця	Black KnightC, Bohemia, Consuela, Fantasia, La Medusa, Liveroy Decor, Maria-Celesta,
На межі XIX-XX століть			
11.	Ар-нуво	кирилиця	Arnold BocklinC, Art Nouveau, Art Nouveau-Bistro, Art Nouveau-Cafe, Artist-Nouveau, Art-Nouveau 1895, Art-Nouveau 1900, Art-Nouveau 1912, Art-Nouveau Initial, Basilur Nouveau, Birusa, Beaumarchais Nouveau, Cleopatra, Juvelir Nouveau, Konrad-Modern, Lumius Nouveau, Magnolia, Marlin Nouveau, Melange Nouveau, Moulin Rouge, Muse, Palermo Nouveau, RobertaC, Topaz, Urania, Variete,
		латиниця	Arnold Boecklin Std
12.	Декаданс	кирилиця	Decadance Cursiv
13.	Модерн	кирилиця	a_Moderno, a_CampusMarine, Adelina Cursive, Advokat Modern, Afisha, Agatha-Modern, Aksent, Akvitania Modern, Ambrosia, Anfisa Grotesk, Artist-Modern, Baltimore Nouveau, Beladonna Modern, Belgravia Modern, Berlin Poster, Bertram Modern, Bonapart-Modern, Cabaret Modern, Camelot, Cavendish modern, Charlota Nouveau, Clarmont Deco, Clematis Modern, Constacia Modern, Crystal, Donaldina, DS Dots, Duenia Modern, Edita Modern, Elizabeta Modern, Etienne Modern, Farringdon, Favorit, Figured, Figurny, Franconia Modern, Ganimed Modern, Gentleman, GrantAntiqueC, GrotascaC, Harlem Nights, Herold, Izis, KamenicaC, Karl Brendler, Koloman Modern, Le BourgetC, Le Grand, Lemuria modern, Lunaria Modern, Machaon, Manege Deco, MarshallC, Melpomena, Metro Modern, Metropolia Deco, Minerva, Moderne Fette SchwabacherC, Modernist Nouveau, Modernist One, Modernist Three, Modernist Two, Moderno, Neptun Modern, Oceana Modern, Olympia Deco, PalmettoC, Penstimon, Petrarka, Plumage Modern, Polymnia, Pompadur, Proun, Ramona Modern, Reclama

№ з/п	Культурні періоди, напрямки, стилі	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
			Modern, Regina Kursiv, Renaldo Modern, Roland, Rutin Decor, SanRemo, Scandia, Schweimann ModerneC, Secession-Afisha, Seminaria, Serdolik Modern, Silva Modern, Sylphida Modern, Theater, Titania Modern, Traktir-Modern, Valencia script, Villa Misteria, Vizit, Yolanda, Zaglavny
		латиниця	Abduction, Aksent, Carbon Phyber, Glasten, Modern mercat bcn, Modern No. 20, Stop
XX століття			
14.	10-ті рр.	кирилиця	AuchentallerC, Belladonna, Beltheder, Deco Metro, DuvallC, Eccentric, English Script, Festival Deco, Florist Deco, GreyhoundC, Lunapark, Lunapolis, Monteclair, Nevskie Berega, Novella, Proletariat, Soviet Boulevard, Telegraph, Toscania, Ventura Script, Villa Avgustina, XAYax
		латиниця	Tightrope
15.	20-ті рр.	кирилиця	Amsterdam Deco, Angelus Medieval, Astoria script, Augusta One, Augusta Two, Augustina script, Decor Initial, Judith Deco, Larisa script, Marfield DecorC, Matilda script, Modestina, Murano Deco, Orient Express, Parnas Deco, Porto Alegre Deco, Postcard Deco, Rio-Negro, Square Deco, Triumph, Tucson, Vienna Poster, Villa Margarita, VillaPhelomena
16.	30-ті рр.	кирилиця	Adagio script, Adana script, Arabella, ArkonaC, Cavaler, Celestina script, Dandelion, Empire State, Mechanica Deco, Mustang Deco, Orbita, Pasadena Deco, Rapture, Stewart Deco, Stravinski Deco
17.	40-ті рр.	кирилиця	Astoria Deco, Dymaxion scriptC, PosteRetro, Saturn Deco, Sirius Kursiv
18.	50-ті рр.	кирилиця	Aerovista, City Flowers script, Sirius
		латиниця	Pompadour
19.	60-ті рр.	кирилиця	Disco 60-s, Evgenia Deco, Fontan Deco, Julia Script, Limbo, Psyche Deco, Terpsichora, Valentina
		латиниця	Airplane
20.	70-ті рр.	кирилиця	Camelia Deco, Laetitia, Melodiya Leta, Salomeya, SquirrelC
		латиниця	Girly Punk
21.	Арт-деко	кирилиця	Anchor Deco, Apologie, Arsinova Deco, Art-Decoretta, Art-Decorina, Artemis cursive, Artemis Deco, Astoria Deco, Atlas Deco, Aventis Deco, Avenue Deco, AviatorC, Avrora Deco, Batik Deco, Brandy Deco, Bristol Deco, Broadway, Burano Deco, Cafe Deco, Capitol Deco, Castileo, CopaseticC, Covent Garden, Cubina Deco, Debut, Eckhardt Deco, Euterpe, Fashion Boutique, Flagman Deco, GalleriaC, Graceful Mazurka, Grand Poster, Grand Prix, Great Gatsby, Grenadier Deco, Greta Deco, Hector Modern, Hermes Deco, Hotel Cortes, Hotel Paragon, Kabriolet, Kanotie Deco, Kantemir

№ з/п	Культурні періоди, напрямки, стилі	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
			Deco, Konstrukto-Deco, Lambert Deco, Laverna Deco, Leokadia Deco, Levinson Deco, Levinson Decoretta, Lili Marlen, Lyrica Deco, Meteorit Deco, Metro-Retro, Monte-Carlo, Norman Deco, Nostalgia, Odeon, Park of Victory, Patetica Deco, Port-Arthur, Portmone, Posterman Retro, Pret-a-Porter Deco, Promenad Deco, Prospect-Deco, Rio-Grande, Riviera, Romashka Deco, Romashulka, Rosa DecoC, RosettaC, Stereovolna, Toledo Deco, Vitulia, White Rose Deco
22.	Поп-арт	кирилиця	Humpty Dumpty
23.	Постмодерн	кирилиця	Postmodern One, Postmodern Two, Soviet Boulevard

В.3. Стилізація в шрифтах історичних періодів окремих народів, країн

№ з/п	Історичні періоди окремих народів, країн	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
Середньовіччя			
1.	Візантія	кирилиця	VIZANT_U, VIZANTUM
XVII-XVIII століття			
2.	Італія	кирилиця	Lombardina One, Lombardina Two
XIX-XX століття			
3.	Британська імперія: Вікторіанський стиль	кирилиця	Akvilon, Ametist, Antikvar, Antikvarika, Arkadia, Art-Victorian, Casanova, Decameron Text, Dorchester Script, Eleonora, English Rose, Gertruda Victoriana, Harlequinade, Hyperion, Josephina, Junona Victoriana, Karmen, Karnac, KarnakC, Leontina, Medieval English, Melchior, MiserichordiaC, Nympha, Nocturne Victorian, PamelaC, Rochester, Rose Versailles, Sevilla Decor, Silver Age, Silverland, Victorian Gothic, Victoriana, WolverhamptonC
		латиниця	Rocca, VictorianCyr
4.	Австрійська імперія: Віденський сецесіон	кирилиця	AnacostiaC, Corsarius, Endymion Deco, Ver Sacrum Vienna, Ver Sacrum Title
XX століття			
5.	Німеччина: Третій Рейх	латиниця	Antraxja Goth 1938
6.	СРСР	кирилиця	AgitPropC, AgitPropMedium_Ukr, Arctika script, Banana Brick, Batik DEAD SECRETARY Cyr, Deco, BigNoodleTitlingCyr, Capitalist, DOCKER ONE, Genplan Free, IzvestijaC, Leningradka Kursiv, Molot, New Record, Pilotka, Pobeda, PravdaC, Proletariat, Propaganda, Red Banner, Red October, Red Sunset, Serp And Molot, Severina, Stalin One,

№ з/п	Історичні періоди окремих народів, країн	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
			Staromoskovsky, USSR STENCIL
		латиниця	AgitProp, Data Trash, Data Trash 2, Dinarjev Republika, Gagarin, Gagarin Star Mix, Gulag Decay, Conspiracy Theory, Conspiracy Theory slant, KyrillaSansSerif, KyrillaSansSerif-Black, Nyet, October Guard Half, Russian, RussianLine, Smena, Soviet, URAL, VKB KonQa

В.4. Імітація почерку письменників, діячів культури

№ з/п	Письменники, діячі культури	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів), (сучасний цифровий еквівалент)
1.	Гоголь М.	кирилиця	Gogol
2.	Гюго В.	латиниця	1871 Victor Hugo W01, VICTOR HUGO
3.	да Вінчі Л.	кирилиця	PF DaVinci Script Pro
		латиниця	Da Vincian, P22 DaVinci
		символи	P22 DaVinci Extras, P22Vincent Extras
4.	Кафка Ф.	кирилиця	MisterK
		латиниця	Franz Kafka, Kafka
5.	Купала Я.	кирилиця	Piasniar
6.	Лорка Ф.Г.	кирилиця	Federico
7.	Пастернак Б.	кирилиця	Pasternak handwritten font
8.	Пушкін О.	кирилиця	Pushkin
		латиниця	Pushkin W01
9.	Чехов А.	кирилиця	Chekhov handwritten font
10.	Шевченко Т.	кирилиця	KobzarKS

В.5. Шрифти, розроблені для ексклюзивних видань, екранізацій літературних творів як візуальна інтерпретація творчості автора, образів-персонажів

№ з/п	Автор, назва літературного твору	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
1.	Андерсен Г. К. Творчість	символи	H. C. Andersen Paper Cuttings
2.	Вайльд О. «Портрет Доріана Грея»	латиниця	Dorian Gray
3.	Веллс Г. «Машина часу»	латиниця	Time Machine
4.	Верн Ж. «Пригоди капітана Немо»	латиниця	Findet Nemo
5.	Гомер «Одісея»	кирилиця	Circe
		латиниця	Itaca
6.	Дал Р. «Чарлі і шоколадна фабрика»	латиниця	WillyWonka
7.	Діккенс Ч. «Пригоди Олівера Твіста»	латиниця	Oliver, Oliver (1968), Oliver Twist, OliverJoKursiv
8.	Дісней В. Творчість	кирилиця	DisneyPark, DS DisneyParkC, Waltograph
		латиниця	Disney Heroic, New Walt Disney Font, Walt Disney Script, Waltograph

№ з/п	Автор, назва літературного твору	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
9.	Збірка казок та оповідань «Юний мушкетер» (СРСР, 1959)	кирилиця	Jeune Mousquetaire
10.	Індійська народна казка «Золота антилопа»	кирилиця	Goldene Antilope
11.	Керрол Л. «Аліса в Країні Див»	кирилиця	Alice, Cheshirskiy Cat, Dollhouse, PFWonderlandPro
		латиниця	Alice in Wonderland
12.	Кіплінг Р. «Мауглі»	кирилиця	LC Bagira
13.	Лицарські романи, твори про лицарів	латиниця	ARABIAN KNIGHT, Knight of Light, Knights Quest, Silver Knight, Swordlings, the dark knight, Type Knight
14.	Ліндгрєн А. «Малий і Карлсон, що живе на даху»	кирилиця	karlson
		латиниця	Carlson
15.	Лонгфелло Г. Творчість	латиниця	Longfellow
16.	Любіс К. С. «Хроніки Нарнії»	латиниця	Narnia BLL
17.	Носов М. «Незнайка на Місяці»	кирилиця	Moonchild
18.	Орвелл Дж. «1984»	латиниця	Orwellian
19.	Распе Е. «Дивовижні пригоди, подорожі й бойові подвиги барона Мюнхгаузена»	кирилиця	Baron Munchausen
20.	Ролінг Дж. «Гаррі Поттер»	кирилиця	Harry P, Harry PlotterCTT
		латиниця	Harry P, Harry Potter
21.	Російські народні казки	кирилиця	612Koshey, m_612Koshey, NK217
		латиниця	612Koshey
22.	Сервантес М. де. «Дон Кіхот»	кирилиця	DonQixote
23.	Толкін Дж. Р. Р. «Володар пернів»	кирилиця	Ringbearer
24.	Толстой А. «Золотий ключик, або пригоди Буратіно»	кирилиця	Arlekino, Buratino
25.	Томпсон Е. С. Творчість	кирилиця	DS Thompson
26.	Українська народна казка «Котигорошко»	кирилиця	Kotyhoroshko
27.	Флобер Г. «Пані Боварі»	кирилиця	Madame Bovary
28.	Франко І. «Захар Беркут»	кирилиця	Yakutovych
29.	Чехов А. Творчість	кирилиця	Chehov
30.	Шекспір В. «Гамлет»	кирилиця	Elsinore,
		латиниця	Hamlet, HamletOrNot, Hamlet W01
		символи	Hamlet Tobeornot
31.	Шекспір В. «Король Лір»	кирилиця	Lombardia
32.	Шекспір В. «Ромео і Джульєтта»	латиниця	Romeo
33.	Шекспір В. Творчість	кирилиця	Globus
		латиниця	ILShakeFest
34.	Шукшин В. «Калина червона»	кирилиця	Srostky

**В.6. Стилізація в шрифтах жанрів фольклору
та художньої літератури**

№ з/п	Культурні періоди, напрямки, стилі	Формат шрифтів	Назви шрифтів (сімейства шрифтів) (сучасний цифровий еквівалент)
1.	Казка, фантазія	кирилиця	Akmeist Decor, Dikovina, Fairy Queen, Fairy Tale, Fantazyor, SkazkaForSerge, Theophilus, Wonderland, Wonderland Stars
2.	Легенда	кирилиця	Legend,
3.	Загадка	кирилиця	Zagadka
4.	Комедія	кирилиця	Old Comedy
5.	Наукова фантастика	кирилиця	Galaktika, Eleventh Square
6.	Фольклор	латиниця	Folklore

Візуалізація навчального матеріалу:
технологічний прийом шрифто-стилізованого маркування тексту.

Зразки



Рис. Д.1. Постер до вивчення творів про середньовіччя на уроках зарубіжної літератури. Шрифто-стилізоване маркування тексту (шрифт Arthur Gothic)



Рис. Д.2. Постер до вивчення оповідання О. Генрі «Вождь червоношкірих» Шрифто-стилізоване маркування тексту (шрифти: Amerika, WesterlandC)



Рис. Д.3. Постер до вивчення творів про китайську культуру на уроках зарубіжної літератури в 5 класі.
Шрифто-стилізоване маркування тексту (шрифт Nan Zi)



Рис. Д.4. Антуан де Сент-Екзюпері. Візуалізація імені письменника
Шрифто-зображувальна композиція (шрифт Cafe de France)

**Система видів навчальної діяльності та форм роботи з формування
етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів**

5 клас	6 клас	7 клас
<ul style="list-style-type: none"> повідомлення учня про культуру окремого народу (традиції, звичаї, природні умови, географічне положення тощо); 	<ul style="list-style-type: none"> повідомлення учня про окремі особливості іншої культури; 	<ul style="list-style-type: none"> повідомлення учня про чужу культуру в зіставленні з рідною;
<ul style="list-style-type: none"> складання плану (міні-конспекту, тезаурусу) про специфіку національної культури на основі матеріалів підручника; 	<ul style="list-style-type: none"> складання плану (міні-конспекту, тезаурусу) про специфіку національної культури з вираженням власного ставлення до неї; 	<ul style="list-style-type: none"> складання опорних схем-конспектів (та ін. продуктів конструктивно-творчої діяльності), які містять інформацію етнокультурного характеру, їх презентація та захист;
<ul style="list-style-type: none"> переказ, наближений до тексту з відтворенням національно-культурної специфіки літературного твору; 	<ul style="list-style-type: none"> переказ літературного твору (фрагменту) за національними ознаками з елементами порівняння з твором рідної культури; 	<ul style="list-style-type: none"> переказ літературного твору (фрагменту) за національними ознаками з елементами порівняння з твором рідної та інших культур;
<ul style="list-style-type: none"> складання плану як прийому аналізу із залученням відомостей національно-культурного характеру; 	<ul style="list-style-type: none"> етнокультурний аналіз частини або епізоду літературного твору під керівництвом учителя з елементами вираження ціннісного ставлення до інокультурного світу; 	<ul style="list-style-type: none"> самостійний етнокультурний аналіз фрагменту літературного твору з вираженням ціннісного ставлення до інокультурного світу;
<ul style="list-style-type: none"> виявлення та аналіз етнокультурних компонентів художнього твору, їх дешифрування (власних назв та імен, описів, художніх деталей, національного характеру тощо); 	<ul style="list-style-type: none"> аналіз національних образів твору, позасюжетних елементів із національним (місцевим) колоритом, вияв елементів національної проблеми та її аналіз; 	<ul style="list-style-type: none"> аналіз (інтерпретація) точок зору представників різних культур (автора й читача, автора й перекладача, автора й критика) на події, героїв літературного твору, проблематику;

5 клас	6 клас	7 клас
<ul style="list-style-type: none"> • порівняння сюжетних елементів творів різних національних культур; 	<ul style="list-style-type: none"> • порівняння творів різних культур у межах одного жанру; 	<ul style="list-style-type: none"> • порівняльний аналіз національних образів епізодів, позасюжетних елементів, авторської думки в одному й більше літературних творах у межах однієї чи різних культур;
<ul style="list-style-type: none"> • порівняння з творами інших етнокультур на рівні сюжету, літературних образів; 	<ul style="list-style-type: none"> • порівняння з творами інших етнокультур на рівні позасюжетних елементів, художніх засобів; 	<ul style="list-style-type: none"> • порівняння з творами інших етнокультур на рівні проблематики;
<ul style="list-style-type: none"> • елементи інсценування, театралізації на матеріалі національно-культурного змісту; 	<ul style="list-style-type: none"> • театральна інсценізація (інтерпретація) образів, подій інокультурного твору з урахуванням власного читачького ставлення; 	<ul style="list-style-type: none"> • складання за окремими епізодами літературного твору сценаріїв, які відображають традиції й побут національної культури;
<ul style="list-style-type: none"> • тлумачення мовних етнокультурних маркерів, що містить текст-оригінал / текст-переклад (географічні назви, діалектизми, етноніми, людські імена, назви предметів побуту тощо); 	<ul style="list-style-type: none"> • виписування цитат з етнокультурними маркерами та їх живописне у вираженні елементами національного орнаменту; 	<ul style="list-style-type: none"> • ілюстрування епізодів прочитаного твору з використанням національно-специфічних образотворчих засобів;
<ul style="list-style-type: none"> • зіставлення різних перекладів (у тому числі й різними мовами) тих фрагментів твору, що мають етнокультурне навантаження; 	<ul style="list-style-type: none"> • зіставлення та виявлення у творі-оригіналі й творі-перекладі національно-специфічних особливостей; 	<ul style="list-style-type: none"> • написання фрагменту власного твору-перекладу (переспіву) з відтворення національно-специфічних рис рідної культури;
<ul style="list-style-type: none"> • робота зі зразками різних видів мистецтва, автори яких трансформують етнокультуру іншого народу на власний творчий продукт; 	<ul style="list-style-type: none"> • порівняння зразків різних видів мистецтва, які ілюструють національні особливості певного народу чи у вираженні його етнокультурну специфіку; 	<ul style="list-style-type: none"> • установлення творчих зв'язків між авторами (перекладачами) художніх творів, їх взаємозбагачення на рівні загальнолюдських і національно-культурних цінностей;

5 клас	6 клас	7 клас
<ul style="list-style-type: none"> діалог (спілкування, інтерв'ю, конференція, дискусія в т.ч. їх ігрова форма) з носіями національної культури, перекладачами та дослідниками творів іншої культури; 	<ul style="list-style-type: none"> інтерв'ю, бесіда, конференція (реальна, ігрова) з носіями (знавцями, дослідниками) іншої національної культури та літератури, перекладачами художніх творів; 	<ul style="list-style-type: none"> діалог (спілкування, інтерв'ю, конференція, дискусія у т.ч. їх ігрова форма) з представниками різних видів мистецтва, що використовують у своїй творчій діяльності національний колорит культури іншого народу;
<ul style="list-style-type: none"> усні та письмові читацькі відгуки на спектакль (кінофільм) за мотивами літературного тексту, створених представниками різних культур; 	<ul style="list-style-type: none"> усні та письмові читацькі відгуки на самотійно прочитаний літературний твір, який розширює уявлення школяра про етнокультуру іншого народу; 	<ul style="list-style-type: none"> написання читацького відгуку про літературний твір як вираження ціннісного ставлення читача-підлітка до іншої культури;
<ul style="list-style-type: none"> самотійна робота учнів над вивчення національних рис характеру героїв літературних творів; 	<ul style="list-style-type: none"> пошук та підготовка експрес-повідомлень про національну культуру, відображену в літературному творі з використанням різних джерел інформації (шкільних підручників, довідникової літератури, тематичних видань, інтернет-ресурсів етнокультурного змісту); 	<ul style="list-style-type: none"> самотійна робота з джерелами: словниками (тлумачними, двомовними); енциклопедіями (культурологічними, універсальними); інтернет-ресурсами, що містять інформацію етнокультурного характеру;
<ul style="list-style-type: none"> виступ під час проведення дискусії (диспуту) з вираженням власного емоційного ставлення до національної культури; 	<ul style="list-style-type: none"> виступ під час проведення дискусії (диспуту) з представленням точок зору окремої етнокультури; 	<ul style="list-style-type: none"> формулювання проблемного питання дискусії, яке передбачає розгляд літературного твору з погляду представників різних культур, участь у дискусії з аргументацією власного ставлення;

5 клас	6 клас	7 клас
<ul style="list-style-type: none"> робота з відео- та аудіоконтентом, що ілюструє національну культуру, зображену в літературному творі; 	<ul style="list-style-type: none"> робота з відео- та аудіоконтентом, що ілюструє ставлення співвітчизників до інокультурного твору; 	<ul style="list-style-type: none"> робота з відео- та аудіоконтентом, що ілюструє діалог національних культур на основі вивчених літературних творів;
<ul style="list-style-type: none"> зіставлення літературного твору з його різномистецькими інтерпретаціями в межах однієї культури; 	<ul style="list-style-type: none"> зіставлення літературного твору з його різномистецькими інтерпретаціями, створеними представниками різних культур; 	<ul style="list-style-type: none"> зіставлення літературного твору з його різномистецькими інтерпретаціями, створеними представниками різних культур, їх елементи аналізу;
<ul style="list-style-type: none"> пошук слів з вираженим етнокультурним змістом під керівництвом учителя; 	<ul style="list-style-type: none"> самостійний пошук і тлумачення під керівництвом учителя слів із вираженим етнокультурним змістом; 	<ul style="list-style-type: none"> самостійний пошук і тлумачення слів із вираженим етнокультурним змістом;
<ul style="list-style-type: none"> читацький відгук про національну культуру на основі окремих фактів літературного твору; 	<ul style="list-style-type: none"> читацький відгук про національну культуру з опорою на відомості про автора і його літературний твір; 	<ul style="list-style-type: none"> читацький відгук про національну культуру з опорою на відомості про автора і його літературний твір у зіставленні з власним духовним світом;
<ul style="list-style-type: none"> усне словесне малювання, (моделювання, відтворення) національного образу літературного твору; 	<ul style="list-style-type: none"> усне словесне малювання, (моделювання, відтворення) позасюжетних елементів літературного твору: національного пейзажу, інтер'єру, костюма тощо; 	<ul style="list-style-type: none"> озвучення власного внутрішнього ставлення до національно-культурної проблематики, поставленої автором твору;
<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> написання сценаріїв, переспівів та ін. за мотивами літературних творів із різним ступенем їх адаптації до специфіки рідної культури

Ж.1. Алгоритм створення відеоконтенту «Етнокультурного портрета народу» на базі сервісу web 2.0 «PowToon»

I етап (*підготовчий*)

1. Обрання тематики відео: яка національна (етнічна) культура буде на ньому представлена.
2. Пошук (створення, редагування аудіовізуального матеріалу: музичного фону, голосового супроводу, графічних об'єктів, що увиразнюють окрему етнокультуру).

II етап (*основний*)

3. Вибір шаблону та базових інструментів сервісу PowToon.
4. Завантаження фону.
5. Завантаження музичного супроводу.
6. Розбивання музичного супроводу на такти.
7. Завантаження та анімування графічних об'єктів, їх синхронізація за часом з урахуванням музичних тактів.
8. Запис / завантаження голосового супроводу (за потребою), його синхронізація з іншими об'єктами проекту.

III етап (*заключний*)

9. Попередній перегляд, коректування.
10. Завантаження з сервісу PowToon на відеохостинг Youtube та скачування на комп'ютер (останнє – за потребою).

Примітка. Інструкція щодо скачування відеоматеріалів з відеохостингу Youtube:

- **Спосіб 1** – а) вийти на сторінку сервісу <http://ru.savefrom.net/>;
б) вставити в лінк посилання відеопрезентації, розміщеної на «Youtube»; в) скачати за посиланням відео на комп'ютер;
- **Спосіб 2** – а) додати після «https://www...» (тобто перед «youtube.com») дві літери «ss», напр.: <https://www.ssyoutube.com/-watch...>, б) натиснути клавішу «Enter»; в) скачати за посиланням.

11. Конвертування відеоролика в інший формат (за потребою).

Ж.2. Зразок відеоконтенту «Етнокультурний портрет народу», створеного на базі сервісу web 2.0 «PowToon»



Рис. Ж.1. Фрагменти відеопрезентації «Етнокультурний портрет народу. Японія», створеної на базі сервісу web 2.0 «PowToon». Скриншоти

Дидактичний і наочний матеріал до вивчення загадок, прислів'їв та приказок народів світу (5 клас)



Рис. 3.1. Будинок світової літератури: варіант початковий



Рис. 3.2. «Цеглинки». Завдання на встановлення відповідностей: національна культура – художній твір



Рис. 3.3. Будинок світової літератури: варіант підсумковий



Рис. 3.4. Українська та болгарська приказки: етнокультурний монтаж

Наочний матеріал до вивчення
німецької народної казки «Пані Метелиця» (5 клас)

ПАНІ МЕТЕЛИЦЯ

FRAU HOLLE

Рис. И.1. Синхронізована подача назви твору в перекладі та мовою оригіналу (німецькою): шрифто-стилізоване маркування тексту (шрифти: a_AssuanTitulStrDst, Wizardry)



Рис. И.2. Пані Метелиця
збиває перину.
Ілюстрація О. Уббелоде



Рис. И.3. Богиня зими Хольда.
Ілюстрація М. Паджетт



Рис. И.5. Кадри з х/ф «Пані Метелиця»
(Німеччина, 2008 р., реж. Готтфрід Кольдіц)



Рис. И.4. Кадри з х/ф «Пані Метелиця»
(НДР, 1963 р., реж. Бодо Фюрнайзен)



Рис. И.6. Шарфф-Кнімевер М. Ілюстрації до казки «Пані Метелиця»



Рис. И.7. Аристакесова С. Ілюстрації до казки «Пані Метелиця»

Дидактичний і наочний матеріал до вивчення
китайської народної казки «Пензлик Маляна» (5 клас)



Рис. К.1. Картки-інформатори для створення візуального етнокультурного портрета народу (в оформлення надписів використано шрифт «Han Zi»)



Рис. К.2.
Візуальний
етнокультурний
портрет
китайського народу

神笔马良

↓ ↓ ↓ ↓
Шин пі Ма-Лян

Рис. К.3. Назва казки
«Пензлик Маляна» мовою
оригіналу та її приблизне
звучання українською

Словник-підказка. Терплячість, незворушність, витривалість, непохитність, кмітливість, працьовитість, наполегливість і старанність, невибагливість і простота в побуті, чесність, правдивість, добropорядність, уміння бачити лицемірство й несправедливість можновладців.

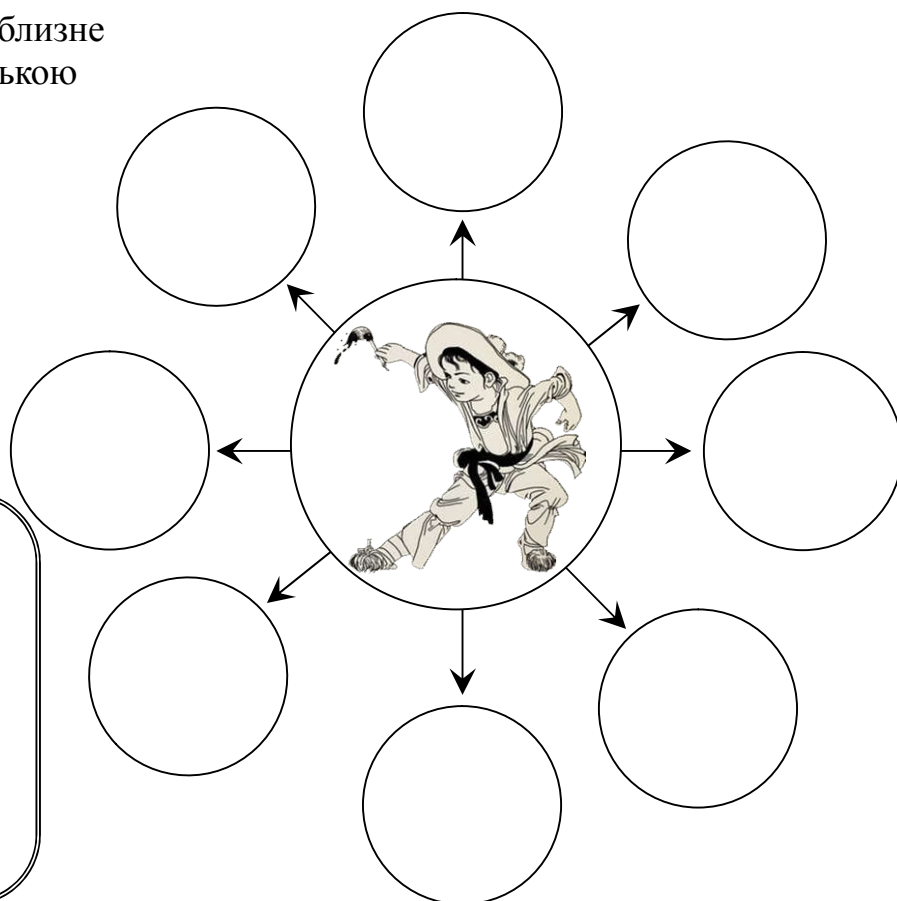


Рис. К.4. Схема. Втілення в образі головного героя казки рис характеру та моральних якостей китайського народу



Рис. К.5. Ілюстрації до китайської народної казки «Пензлик Маляна»

Дидактичний і наочний матеріал до вивчення казки Г. К. Андерсена
«Соловей» (5 клас)



Рис. Л.1. Матеріал для актуалізації знань та уявлень учнів про китайську національну культуру

安 徒 生

↓ ↓ ↓

Ан Ду шень

Рис. Л.2. Прізвище данського казкаря китайською мовою, трансліт українською



Рис. Л.4. Сайт, присвячений творчості Г. К. Андерсена, для китайськомовних користувачів мережі Інтернет. Скришот, схема



Рис. Л.3. Слайд мультимедійної презентації до вивчення казки Г. К. Андерсена. «Соловей». Скришот

**Міні-оповідання учнів за мотивами творів
Д. Дефо, І. Федіва та В. Злотопольця (6 клас)**

Неймовірні пригоди Робінзона й Миколи

Перш за все, потрапивши на острів, Робінзон вирішив збудувати собі житло. Коли його фортецю зруйнував шторм, мандрівник вирішив пошукати більш підходящого місця.

Блукаючи лісом, Робінзон набрів на малесеньку хижку, що зручно вместилася поміж чотирьох товстих стовбурів, і мало не впав з подиву. Обережно дістав свій мушкет і поволі підійшов до хатинки...

– Гей, хто там в біса? – почувся товстий бас. – Прийми виклик на бій чесний, спробуй-но силюньки козацької!!!

Робінзон (на щастя) дещо зрозумів. Він, ламаючи мову, почав пояснювати, що він – Робінзон Крузо, так то й так потрапив на цей безлюдний острів, а потім, дещо оговтавшись, спитав:

– А хто Ви є за предмет?

– Це Я предмет? Та я славний козак Микола Наливайко! Ану заходь сюди, розкажуй по-людськи: що таке Робінзон, і хто ти такий...

Ось так розпочалось їхнє тривале знайомство. Через деякий час вони чудово розуміли один одного, бо Робінзон уважав за обов'язок добре навчитися мови Миколи.

А якщо хочете більше дізнатися про пригоди цих невдалих мандрівників та їхніх друзів – прочитайте роман Д.Дефо. «Поселіть» туди Миколу, його побратима Чінкадавіна й «дофантазуйте» події... Які тільки забажаєте.

(Оксана П.)

Зустріч англійця та українця: невідома історія

Шторм. Катастрофа великого судна. Живим zostався тільки Робінзон Крузо. Але це не радувало його, Крузо хотілося вмерти...

Через декілька днів Робінзон уже блукав узбережжям острова. І тут він побачив людські сліди. Спочатку хотів дременути, але потім подумав, що ця ж людина може стати його вірним другом і порадником!

Назустріч йому вийшов Микола Наливайко.

– Хто ти й звідки? – спитав козак.

Але Робінзон не розумів української. А тому перепитав:

– Пан ю ві?

Микола зрозумів, що питає Робінзон, проте сам спромігся лише жестами пояснити, що він прийшов з миром.

Довго ще вони отак спілкувалися. Потім минув деякий час і Наливайко зумів навчити Крузо української.

(Аліна Л.)

Пригоди Миколи й Робінзона

– Гей, куди твоя йде? – запитав Робінзон у славного козака Наливайка.

– Я йду на полювання. Ти зі мною?

– Ні, моя сіяти ячмінь. Хай іде П'ятниця.

– Гаразд.

З того часу, коли вони потоваришували, то жили в одній хатині поблизу берега, щоб помічати кораблі. Іноді Наливайко та Крузо разом ходили на полювання. Мандрівники стали друзями й допомагали один одному у всьому.

Вони належать до різних націй, мають неоднакові погляди на життя, а все ж – не розлий вода.

Якось вони посварилися, але ненадовго.

Що й казати: друзі, друзі і ще раз – друзі!

(Аліна С.)

Наочний матеріал до вивчення сербської народної балади «Смерть матері Юговичів» (7 клас)

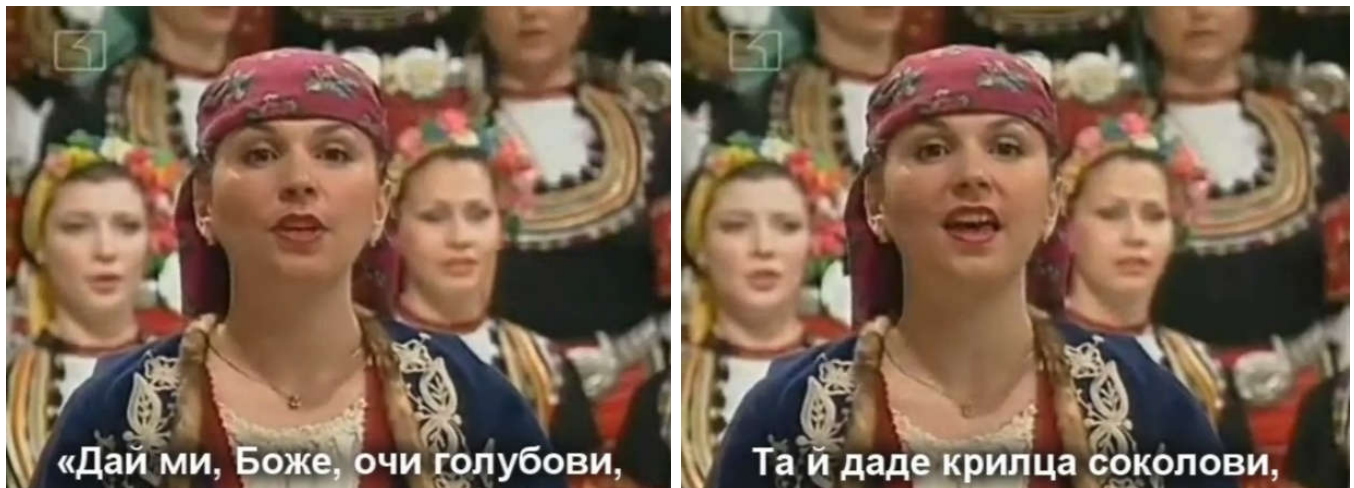


Рис. Н.1. Кадри з відео «Neli Andreeva – Malka mama»



Рис. Н.2. Кадри з неофіційного відеокліпу до пісні «Пливе кача» у виконанні гурту «Піккардійська Терція» (реж. О. Войтенко)

Дидактичний матеріал формувального зрізу
Контрольні роботи для діагностування рівня сформованості
етнокультурної компетентності учнів
Письмові завдання

5 клас

1. З'ясуйте, які зі слів і словосполучень, що подані нижче, указують на особливості життя, звичаїв та побуту росіян, індійців, китайців та арабів: *володар правовірних, теплий мул, дубовий стіл, тюрбан, дракон, ліс дрімучий, жрець, касти, витоплена піч, величезна смоква, фарфорові стіни, шовкова стьоужка, оксамитові завіси, краплина туші.*
2. Назвіть твори фольклору та художньої літератури, у яких зображено різні народи світу (прочитані на уроках і самостійно). Що з них вам найбільше запам'яталось? Чому?
3. Прочитайте подані нижче японські загадки та пригадайте національні риси цього народу. Створіть на основі 2-3 висловів хайку.
 - Криве поліно в кутку біля вогнища (кіт).
 - Ходять навколо будинку, дзвіночками дзвенять (краплі дощу).
 - Пов'язав голову білим рушником та й повзе по даху (дим).
 - Гірською дорогою розкидані рукавички (кленове листя).

6 клас

1. За поданими уривками з поеми Г. Лонгфелло «Пісня про Гайавату» визначте, які традиції й звичаї американських індіанців, риси характеру та ін. зобразив автор? На яких загальнолюдських цінностях наголосив? Чи важливими вони є для вас? Чому?

*В зброях всі, в яскравих фарбах,
Як дерева в час осінній,
Наче ранок на світанні,
Всі зійшлись вони в долині
З ворожнечею у душах.*

*Змивши фарби, плями бою,
Вояки на берег вийшли
І у землю закопали
Свої палиці і зброю.*

(пер. Олександра Олеся)

2. Порівняйте художній переклад одного й того ж епізоду «Різдвяної пісні в прозі» Ч. Діккенса – опис Духа Теперішнього Різдва. Який з них, на вашу думку, більше наближений до українського читача? Чому? Чи багато спільного й відмінного в англійців та українців у ставленні до цього свята?

Дух був одягнений у просту зелену мантію чи накидку, облямовану білим хутром [...]. Босі ступні виглядали з-під пишних складок мантії, а голова була покрита лише віночком із гостролисту, на якому де-не-де зблискували крижинки.

(пер. І. Андрусяка)

Дух був убраний у просту зелену кирею, облямовану білим хутром. Кирея була накинута вільно [...]. На голові в духа був вінок, зроблений із зимового зілля, прикрашений де-не-де блискучими крижинками.

(пер. О. Кривинюк)

3. Пригадайте епізоди, у яких Робінзон Крузо з роману Д. Дефо розмірковує про криваві обряди дикунів та сваволю іспанців на американському континенті. Не обмежуйтеся твором Д. Дефо, як прикладом, напишіть твір-роздум у формі послання від імені героя до жителів планети «Людино, ти маєш насамперед залишатися ЛЮДИНОЮ!»

7 клас

1. Доповніть визначення поняття:

Художній переклад – це не тільки передача твору-оригіналу рідною мовою читача, це ще й

Чи доводилось вам порівнювати твори, написані автором рідною для нього мовою, з перекладними? Що вам особливо запам'яталося?

2. Художні твори яких зарубіжних авторів спонукали вас більше дізнатися про життя, традиції тощо різних народів, а також рідного народу? Які літературні твори ви прочитали самостійно? Що з цього переліку запропонуєте своїм ровесникам?

3. Прочитайте рядки з поезії:

За чим глибинна сила Соколова

За мирної й воєнної години?

Нових часів нас ріжуть автогени...

Чи є в тобі від Соколова гени?

(Віктор Азьомов)

Поміркуйте, у чому «сила Соколова» (з оповідання М. Шолохова) для людей різних національностей та рас. Які з рис характеру літературних героїв для вас вийшли за межі культури окремого народу. Чому? Напишіть про це в невеликому творі-роздумі.