Міністерство освіти і науки України
Київський Університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова праця на
правах рукопису

УДК 378.147:821(091)

ГРИЦАК НАТАЛІЯ РУСЛАНІВНА

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ Грицак Н.Р.

Науковий консультант – **Ісаєва Олена Олександрівна**,
завідувач кафедри методики викладання світової літератури
НПУ імені М.П. Драгоманова,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Грицак Н.Р. Теорія і методика навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література). – Київський Університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2021.

У дисертації обґрунтовано методику навчання жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. Здійсненний огляд найважливіших філософських, літературознавчих та інших соціально-гуманітарних праць дав змогу виокремити базові засади жанрового аналізу художнього твору, адже національна література є вагомим засобом збереження національної ідентичності, виховання національної самосвідомості.

Продемонстровано, що окреслені поняття тісно пов’язані з такими поняттями у компаративістиці: порівняльне поетика, образ Інший / Чужий і рецепція інокультурного художнього твору. Студіювання літературознавчих праць увиразнило пріоритетні аспекти компаративного вивчення художнього твору. З’ясовано, що жанр повинен розглядатися у контексті специфіки історичного періоду і культурних традицій того чи іншого народу. Сформульовано важливі ознаки національного образу: тісний зв’язок з історичною й культурною епохою; відображення характерних рис цілого народу; залежність від історичної, політичної й культурної ситуації.

Проаналізовано актуальні проблеми сучасної жанрології, звернено увагу на змістове наповнення поняття жанру, його характеристики, жанрові модифікації, жанрове ядро, авторські жанрові визначення, реалізацію теоретичної моделі жанру в конкретному художньому творі, національну специфіку жанру.

Визначено ефективні психолого-педагогічні умови реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема мотиваційно-цільові, суб’єктно-орієнтовані і організаційно-технологічні. Сфокусовано увагу на питанні позитивної мотивації студентів-філологів і запропоновано шляхи

формування і підтримки позитивної мотивації майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Висвітлено сутність і завдання педагогічної фасилітації. Розкрито зв'язок фасилітативного підходу із активізацією навчально-пізнавальної діяльності. Увиразнено шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів зарубіжної літератури при здійсненні жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів і виокремлено рівні розвитку пізнавальної діяльності студента.

Схарактеризовано сутність і структуру педагогічного творчого мислення, визначено їх рівні та шляхи розвитку. Позиціонована думка, що здійснення жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів сприяє ефективному формуванню й розвитку педагогічного творчого мислення майбутнього вчителя зарубіжної літератури, адже відкриває приховані творчі можливості студента, орієнтує на самостійність мислення, пошук нестандартних підходів.

Описано психологічні особливості сучасного студента, акцентовано увагу на питанні саморегуляції студентів, розроблено структуру саморегуляції навчальної діяльності студентів і окреслено етапи професійного зростання студента-філолога. Виокремлено базові й специфічні здібності, що студент повинен сформувати у процесі жанрового аналізу. На основі аналітичного огляду методичних студій уточнено пріоритетні аспекти вивчення інонаціонального художнього твору, що у цілому є методологічним підґрунтям створеної методики.

Теоретично обґрунтовано методику навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, що розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів (мети, змісту, принципів, методів, форм навчання), які спрямовані на формування жанрової грамотності, що є вагомим складником літературознавчої підготовки студента і стимулює його до самореалізації й подальшого професійного зростання. Обґрунтовано поняття жанрова компетентність майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Розроблено модель методики формування і розвитку знань, умінь і навичок жанрового аналізу, що

деталізована складовими цільового, теоретико-методологічного, змістовно-діяльнісного і результативно-оцінювального блоків.

Обґрунтовано поняття жанрова грамотність студента, яке тлумачимо як сукупність знань, умінь і навичок визначати жанр за іманентними ознаками, орієнтуватись у жанровому розмаїтті, визначати жанрові зміні й модифікації, зіставляти жанрові елементи в різнонаціональних літературах, увиразнювати авторські жанрові модифікації. Розроблено структуру жанрової грамотності студентів, що розглядаємо як синтез взаємопов'язаних компонентів, які утворюють послідовну і динамічну цілісність, що за своєю суттю віддзеркалює специфіку вивчення інонаціонального художнього твору, демонструє особливість міжкультурного діалогу і розкриває фахове зростання студента. Інформаційний компонент увиразнює теоретичний аспект професійної підготовки студента-філолога. Аксіологічний блок окреслює спрямованість на осмислення студентами інокультурних художніх цінностей. Міжкультурний складник зорієнтований на розпізнавання історико-культурного контексту виучуваного художнього твору. *Комунікативно-практичний складник* виводить студентів на розуміння того, що жанр акумулює всі рівні художньої форми.

Визначено етапи формування і розвитку у студентів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Ціннісно-орієнтаційний етап зорієнтований на набуття студентами необхідних теоретичних знань, що є основою для подальшої реалізації відповідних умінь і навичок. Діяльнісно-практичний етап передбачає можливість застосування і закріплення студентами вмінь досліджувати жанрову природу інокультурного художнього твору. Частково-пошуковий етап характеризується удосконаленням набутих знань, умінь і навичок. Творчо-професійний етап свідчить про набуття високого рівня вмінь і навичок жанрового аналізу і готовність реалізовувати жанровий шлях аналізу інонаціонального художнього твору у майбутній професійній діяльності.

Осмислено традиційні методи (за М. Кудряшовим) і специфічні дидактичні методи (за Т. Поштарьовою), що у сукупності сприяють продуктивному опануванню теоретичного матеріалу, активізації процесів саморегуляції

науково-дослідницьких здібностей студента, формуванню вмінь і навичок жанрового аналізу, реалізації нетипового підходу до вивчення інокультурного художнього твору, підготовці до майбутньої педагогічної діяльності тощо.

Розроблено і апробовано схеми жанрового аналізу новели, оповідання, притчі, казки, байки, балади і поеми з урахуванням національної специфіки. Схеми аналізу жанру дають змогу виявити авторські ознаки жанру, зіставити з модифікаціями жанрового канону в різних національних літературах, встановити літературно-художні зв'язки й інтерпретувати авторське жанрове новаторство. Запропоновані схеми передбачають певний алгоритм навчальних дій: читання художнього твору; добір контекстуального матеріалу; проектування жанрової моделі художнього твору; моделювання «національного жанрового поля»; читацька рецепція.

Загалом наукова новизна дисертації полягає в тому, полягає в тому, що вперше в методичній науці *обґрунтовано* теоретико-методологічні засади методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури; *з'ясовано й уточнено* сутність і змістові ознаки базових понять дослідження: «жанрова грамотність студента», «структура жанрової грамотності», «жанровий аналіз художнього твору», «жанровий шлях аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки», «жанрова компетентність» і *подано авторські визначення*; *досліджено* ґенезу становлення методики жанрового аналізу художнього твору в методиці літератури; *проаналізовано* зміст навчально-методичного забезпечення процесу навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів студентів-філологів; *визначено* критерії, показники і рівні сформованості вмінь і навичок досліджуваного аналізу; *описано* систему методів, прийомів, засобів навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів і *обґрунтовано* їхню реалізацію в навчальному процесі ЗВО; *експериментально перевірено* ефективність розробленої методики і впровадження її у процес навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури у закладах вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що основні положення дисертації й авторська методика можуть бути використані при складані навчальних програм основних і вибіркових курсів із зарубіжної літератури у ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти, розробці підручників і посібників, методичних рекомендацій.

Ключові слова: *майбутній учитель зарубіжної літератури, жанр, малі епічні й ліро-епічні художні твори, жанрова грамотність студента, структура жанрової грамотності студента, жанровий аналіз художнього твору, жанровий шлях аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, схема жанрового аналізу художнього твору*.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Грицак Н.Р. Теорія і методика жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2020. 400 с.

Статті у наукових фахових виданнях України Категорії Б

2. Грицак Н.Р. Методика вивчення студентами-словесниками жанрової природи оповідання з урахуванням національної специфіки. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць серія «Педагогічні науки».* 2020. Вип. 11 (40). С. 53–69.

3. Грицак Н.Р. Аксіологічний компонент структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Неперервна освіта: теорія і практика*. 2020. № 1. С. 37–43. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.1.5

4. Грицак Н.Р., Ісаєва О.О. Студенти покоління Z: проблеми освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2020. Вип. 1 (21), ч. 2. С. 64–72.

Статті у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародних наукометричних баз

5. Грицак Н.Р. Використання електронного навчального курсу «Антична література» під час підготовки студентів-філологів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 12(20). С. 17–22.

6. Грицак Н.Р. Методика компаративного аналізу жанру новели (на прикладі новел О. Генрі «Дари волхвів» і Гі де Мопассана «Коштовності»). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (37), Ч. 1. С. 118–127.

7. Грицак Н.Р. Методичні основи жанрового аналізу художнього твору: ретроспективний огляд. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3 (94). С. 42–49.

8. Грицак Н.Р. Літературознавчі передумови використання жанрового шляху аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору у професійній підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3 (38). С. 135–143/

9. Грицак Н.Р. Літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 25. С. 22–27.

10. Грицак Н.Р. Полікультурна освіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. № 5(86). С. 35– 45.

11. Грицак Н.Р. Формування компетенції кваліфікованого аналізу інонаціонального художнього твору у студентів-філологів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. № 1 (28). С. 13–17.

12. Грицак Н.Р. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Молодий вчений*. 2019. № 1 (65). С. 51–55.

13. Грицак Н.Р. Активізація читацького інтересу студентів-словесників. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXXVI. С. 108–113.

14. Грицак Н.Р. Методика жанрового аналізу балад «Вільшаний король» Й. Ґете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки. *Вісник*

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2019. Вип. 1 (39). С. 147–155.

15. Грицак Н.Р. Методика вивчення студентами-філологами жанрової природи художнього твору (на прикладі різдвяної новели «Пригода у ніч на Новий рік» Е.Т.А. Гофмана). *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2019. № 2 (33). С. 13–17.

16. Грицак Н.Р. Реалізація компаративної лінії у підручниках і посібниках із зарубіжної літератури для вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць.* 2019. № 4 (67). С. 57–62.

Статті в наукових фахових виданнях, затверджених МОН України

17. Грицак Н.Р. Самостійна робота як органічна складова процесу професійного зростання студентів-філологів (на матеріалі вивчення зарубіжної літератури). *Наукові записки кафедри педагогіки Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*. 2018. Вип. 42. С. 73–81.

18. Грицак Н. Інноваційні підходи до вивчення зарубіжної літератури у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 188–199.

19. Грицак Н.Р. Проблема навчання майбутніх учителів-словесників компаративному жанровому аналізу художнього твору. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 59–62.

20. Грицак Н.Р. Міжкультурна складова структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 3. С. 83–86.

Статті в іноземних виданнях

21. Грицак Н.Р. Формування компетентності компаративного вивчення художньої літератури у майбутніх вчителів-словесників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (64), Issue: 154. С. 68–72.

22. Грицак Н.Р. Художественный перевод в процессе изучения зарубежной литературы в высшей школе: методический аспект. *European Journal of Humanities and Social Sciences Scientific journal*. 2018. № 1. С. 41–44.

23. Грицак Н.Р. Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), Issue: 181. С. 25–28.

24. Hrytsak N., Chornii R. Genre analysis studying. *Knowledge, Education, law, Management*. 2018. №4 (24). С. 76–86.

25. Грицак Н.Р. Структура жанрової грамотності майбутнього вчителя зарубіжної літератури. *East European Scientific Journal (Warsaw, Poland)*. 2019. № 11 (51). С. 24–29.

Статті в інших виданнях

26. Грицак Н.Р. Методические рекомендации компаративного изучения литературы в высшей школе: Б. Лепкий и А. Пушкин. *Studia methodologica*. Тернопіль-Кельце. 2017. Вип. 44. С. 103–112.

Опубліковані праці апробаційного характеру

27. Грицак Н.Р. Новітні підходи до викладання зарубіжної літератури у вищій школі. Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30–31жовтня 2017 року. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 222–224.

28. Грицак Н.Р. До питання підготовки вчителя – словесника: компаративний аналіз жанру оповідання. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (22 травня 2018 року). URL: http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/200/193

29. Грицак Н.Р. Саморегуляція навчальної діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури як складова професійної підготовки. Збірник матеріалів конференції VII International Scientific and Practical Conference «Social and Economic Aspects of Education in Modern Society». Warsaw, Poland, November 20. 2018. Vol. 2. С. 27–33.

30. Грицак Н.Р. Позитивна мотивація майбутніх учителів зарубіжної літератури як вагомий чинник ефективної професійної підготовки. Матеріали

Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 41. С. 291–295.

31. Грицак Н.Р. Психологічний аспект формування національної свідомості у майбутніх учителів зарубіжної літератури. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Вінниця: «Твори», 2018. С. 72–75.

32. Грицак Н.Р. Розвиток національної самосвідомості майбутніх учителів зарубіжної літератури: філософський та психологічний аспекти. Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. І. С. 38–40.

33. Грицак Н.Р. Педагогічна фасилітація у професійній підготовці студентів-філологів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 48. С. 80–82.

34. Грицак Н.Р. Поняття «педагогічні умови» в сучасних педагогічних студіях. Матеріали науково-практичної конференції Проблеми реформування педагогічної науки і освіти». Херсон: В-во «Молодий вчений», 2019. С. 15–18.

35. Грицак Н.Р. Роль діалогу культур у формуванні гуманістичних цінностей майбутнього учителя зарубіжної літератури. Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. І. С. 17–18.

36. Грицак Н.Р. Змішане навчання – потреба студента Z. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. праць. Київ–Львів–Бережани–Гомель, 2019. Вип. 4: в 2-х томах. Т. 1. С. 51–55.

37. Грицак Н.Р. До питання розвитку педагогічного творчого мислення майбутніх учителів зарубіжної літератури. Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Кременчук: Методичний кабінет, 2019. С. 70–74.

38. Грицак Н.Р. Формування компетентності жанрового аналізу інонаціонального художнього твору у майбутніх учителів зарубіжної літератури. Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 6–8.

39. Грицак Н.Р. До проблеми навчання студентів Z. Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. С. 72–74.

40. Грицак Н.Р. Методика жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки (на матеріалі Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…»). Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 23–26.

41. Грицак Н.Р. Специфіка застосування жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки у підготовці майбутнього учителя-словесника. Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 1. С. 40–44.

42. Грицак Н.Р. Формування жанрової грамотності у майбутніх учителів зарубіжної літератури. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 91–93.

43. Грицак Н.Р. Методика жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки (на прикладі балади Ф. Шиллера «Рукавичка»). Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2019. С. 129–132.

44. Грицак Н.Р. Жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки і професійне зростання майбутнього вчителя-словесника: у пошуках відповідностей. Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ». Київ.: Педагогічна думка, 2019. С. 222–227.

45. Грицак Н.Р. Засадничі принципи вивчення інокультурного твору жанровим шляхом майбутніми вчителями зарубіжної літератури. Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції з проблем вищої освіти і науки. Харків: ХНАДУ, 2019. С. 501–504.

46. Грицак Н.Р. Формування у студентів-філологів умінь жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки (на прикладі «Різдвяних оповідань» Ч. Діккенса). Теорія та практика сучасної науки та освіти. Матеріали Міжнародної наукової конференції. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. ІІ. С. 27–29.

47. Грицак Н.Р. Сучасний стан формування компетентності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти: матеріали ІІ міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 75–77.

48. Грицак Н.Р. Методика проведення жанрового аналізу різнонаціональних байок. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Т.О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. С. 184–189.

49. Грицак Н.Р. Методика формування у студентів-філологів жанрової грамотності (на прикладі творів історичної тематики). Література й історія: матеріали Всеукраїнської наукової конференції: у 2-х ч. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. Ч. 1. С. 56–60.

50. Грицак Н.Р. Висвітлення проблеми формування читацької культури учнів у методичних студіях О. Ісаєвої. Матеріли Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість в історії, літературі та методиці навчання» (м. Івано-Франківськ, 23 жовтня, 2020). Джерела. 2020. № 1–4 (91–94). С. 91–94.

Навчально-методичні матеріали

51. Грицак Н.Р. Педагогическая практика студентов 4 курса филологического факультета специальности «Русский язык и литература». Методические рекомендации. Тернопіль: Studia methodologica. Приложение № 27. 2007. 46 с.

52. Грицак Н.Р. Робочий зошит з курсу «Історія слов'янських літератур» для студентів філологічного факультету спеціальності «Журналістика». Тернопіль: Studia methodologica. Додаток № 27. 2010. 103 с.

53. Грицак Н.Р. Теория литературы: Практикум: Учебно-методические рекомендации. Тернополь: ТНПУ, 2016. 92 с.

54. Грицак Н.Р., Чуловський Б.С. Навчально-методичний комплекс з курсу «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття». Тернопіль: ТНПУ, 2017. 70 с.

55. Боруцька Л.С., Грицак Н.Р., Чуловський Б.С. Дарунок учителю зарубіжної літератури. Тернопіль: СМП «Тайп», 2017. 196 с.

ABSTRACT

Hrytsak N.R. Theory and Methodology of Teaching Genre Analysis of Multinational Works of Fiction to Future Foreign Literature Teacher. – Manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in Specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Foreign Literature). – Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2021.

The dissertation substantiates the method of teaching the genre analysis of small epic and lyrical-epic multi-national works. The realized review of the most important philosophical, literary and other social and humanitarian works made it possible to distinguish the basic principles of genre analysis of artistic work, because national literature is a significant means of preserving national identity, upbringing national self-consciousness. Accrued attention to the categories of national identity and self-

identification; national character, mentality; National image of the world; cultural shock; dialogue of cultures; universal and national values. It is shown that the outlined concepts are closely related to the following concepts in comparative studies: comparative poetics, the image of the Other / Stranger and the reception of an inocultural work of art. The study of literary works highlighted the priority aspects of the comparative study of a work of art. The current problems of modern genre studies are analyzed, attention is paid to the content of the concept of genre, its characteristics, genre modifications, genre core, author's genre definitions, implementation of the theoretical model of the genre in a particular work of art, national specificity of the genre.

Effective psychological and pedagogical conditions for the implementation of genre analysis of multinational works of art, including motivational-target, subject-oriented and organizational-technological. Attention is focused on the issue of positive motivation of students of philology and the ways of formation and support of positive motivation of the future teacher of foreign literature are offered. The essence and tasks of pedagogical facilitation are covered. It is proved that this is a type of teacher's activity, which aims to promote self-development, self-realization, disclosure of his hidden abilities, activation of the process of cognition of inocultural work of art.

The connection between the facilitative approach and the intensification of educational and cognitive activities is revealed. The ways of activating the educational and cognitive activity of future teachers of foreign literature in the implementation of genre analysis of multinational works of art are highlighted and the levels of development of the student's cognitive activity are singled out.

The essence and structure of pedagogical creative thinking are characterized, their levels and ways of development are defined. There is a position that the implementation of genre analysis of multinational works of art contributes to the effective formation and development of pedagogical creative thinking of future teachers of foreign literature, because it opens the hidden creative potential of the student, focuses on independent thinking, search for non-standard approaches. The psychological features of a modern student are described, attention is focused on the

issue of self-regulation of students, the structure of self-regulation of students' educational activity is developed and the stages of professional growth of a student-philologist are outlined. The basic and specific abilities that the student must form in the process of genre analysis are highlighted. Based on the analytical review of methodological studies, the priority aspects of studying non-national works of art are specified, which in general is the methodological basis of the created methodology.

The method of teaching genre analysis of multinational works of art is theoretically substantiated, which we consider as a set of interconnected elements (goals, content, principles, methods, forms of education), which are aimed at forming genre literacy, which is an important component of literary training and stimulates self-realization. and further professional growth. The concept of genre competence of the future teacher of foreign literature is substantiated. A model of methods of formation and development of knowledge, skills and abilities of genre analysis has been developed, which is detailed by the components of the target, theoretical-methodological, content-activity and result-evaluation blocks. The structure of students ’genre literacy has been developed, which we consider as a synthesis of interconnected components that form a consistent and dynamic integrity, which in essence reflects the specifics of studying a non-national work of art, demonstrates intercultural dialogue and reveals professional growth. The information component emphasizes the theoretical aspect of professional training of a student of philology. The axiological block outlines the focus on students' understanding of inocultural artistic values. The intercultural component is focused on recognizing the historical and cultural context of the studied work of art. The communicative-practical component characterizes the formation of the position of students, that the genre accumulates all levels of art form, as well as the acquisition of students' skills and abilities of genre analysis of multinational works of art.

The stages of formation and development of students' abilities and skills of genre analysis of multinational works of art are determined. The value-orientation stage is focused on the acquisition by students of the necessary knowledge of theoretical and literary courses, which is the basis for further implementation of relevant skills and

abilities. The activity-practical stage provides an opportunity for students to apply and consolidate their skills to explore the genre nature of inocultural works of art. We see the purpose of the activity-practical stage in the ability to implement the obtained theoretical knowledge. The partial search stage is characterized by the improvement of acquired knowledge, skills and abilities. The creative and professional stage testifies to the acquisition of a high level of skills and abilities of genre analysis and the readiness to implement the genre path of analysis of a non-national work of art in future professional activity. Traditional methods (according to M. Kudryashov) and specific didactic methods (according to T. Poshtareva) are comprehended, which together promote productive mastering of theoretical material, activation of processes of self-regulation of student's research abilities, formation of skills of genre analysis, realization of atypical approach to study inocultural work of art, preparation for future pedagogical activity, etc.

Schemes of genre analysis of short stories, short stories, parables, fairy tales, fables, ballads and poems have been developed and tested, taking into account national specifics. Each of the schemes is built on the principle: "structure plan", "content plan", "perception plan". Genre analysis schemes make it possible to identify the author's features of the genre, compare them with modifications of the genre canon in different national literatures, establish literary and artistic connections and interpret the author's genre innovation. The proposed schemes provide a certain algorithm of educational activities: reading a work of art; selection of contextual material; designing a genre model of a work of art; modeling of the "national genre field"; reader's reception. Each stage is subject to reveal the specifics of the genre in a particular national culture, to characterize the historical and literary context, to demonstrate the unity of the general world literary process and the uniqueness of each national literature, to show the synthesis of content and form, to express the uniqueness of authorial genre modification.

In general, scientific novelty of the dissertation lies in the fact that for the first time in methodological science, the theoretical and methodological principles of the methodology of teaching the genre analysis of multi-national art works of future

teachers of foreign literature are substantiated; The essence and content signs of the basic concepts of the study were found and and the author's definitions are given; the genesis of the formation of the methodology of genre analysis of a work of art in the methodology of literature is studied; the content of educational and methodological support of the process of teaching genre analysis of multinational works of art by students of philology is analyzed; criteria, indicators and levels of formation of abilities and skills of the researched analysis are defined; the system of methods, receptions, means of teaching genre analysis of multinational works of art of future teachers is described and their realization in the educational process is substantiated; the effectiveness of the developed methodology and its implementation in the process of teaching future teachers of foreign literature in higher education institutions was experimentally tested. The practical significance of the research lies in the creation and introduction into the educational process of the philological faculties of the methods of forming in students the skills and abilities of genre analysis of small epic and lyric-epic multinational works of art.

Key words: *future foreign literature teacher, genre, epic short and lyrico-epic multinational fiction, student's genre literacy, structure of student's genre literacy, genre analysis of a work of fiction, genre way of a work of fiction analysis with regard to the national specificity, scheme of genre analysis of a work of fiction.*

The substantive provisions of the dissertation are reported in the following publications

Monograph

1. Hrytsak N.R. Teoriya i metodyka zhanrovoho analizu malykh epichnykh i liro-epichnykh riznonatsional'nykh khudozhnikh tvoriv: monohrafiya. Ternopil': TNEU, 2020. 400 s.

Articles in scientific professional publications of Ukraine Category B

2. Hrytsak N. R. Metodyka vyvchennya studentamy-slovesnykamy zhanrovoyi pryrody opovidannya z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky. *Visnyk pislyadyplomnoyi osvity: zbirnyk naukovykh prats' seriya «Pedahohichni nauky».* 2020. Vyp. 11 (40). S. 53–69.

3. Hrytsak N.R. Aksiolohichnyy komponent struktury zhanrovoyi hramotnosti maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Nepererva osvita: teoriya i praktyka*. 2020. № 1. S. 37–43.

4. Hrytsak N.R., Isayeva O.O. Studenty pokolinnya Z: problemy osvity. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*. 2020. Vyp. 1 (21), ch. 2. S. 64–72.

Articles in scientific professional publications of Ukraine, included in international scientometric databases

5. Hrytsak N.R. Vykorystannya elektronnoho navchal'noho kursu «Antychna literatura» pid chas pidhotovky studentiv-filolohiv. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 12(20). S. 17–22. S. 17–22.

6. Hrytsak N.R. Metodyka komparatyvnoho analizu zhanru novely (na prykladi novel O. Henri «Dary volkhviv» i Hi de Mopassana «Koshtovnosti»). *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*. 2018. Vyp. 2 (37), Ch. 1. S. 118–127.

7. Hrytsak N.R. Metodychni osnovy zhanrovoho analizu khudozhn'oho tvoru: retrospektyvnyy ohlyad. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka: naukovyy zhurnal. Pedahohichni nauky*. 2018. Vyp. 3 (94). S. 42–49.

8. Hrytsak N.R. Literaturoznavchi peredumovy vykorystannya zhanrovoho shlyakhu analizu z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky khudozhn'oho tvoru u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky.* 2018. Vyp. 3 (38). S. 135–143.

9. Hrytsak N.R. Literaturoznavchyy aspekt zastosuvannya zhanrovoho shlyakhu analizu khudozhn'oho tvoru u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Pedahohichnyy dyskurs*. 2018. № 25. S. 22–27.

10. Hrytsak N.R. Polikul'turna osvita yak skladova profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*. 2018. № 5(86). S. 35– 45.

11. Hrytsak N.R. Formuvannya kompetentsiyi kvalifikovanoho analizu inonatsional'noho khudozhn'oho tvoru u studentiv-filolohiv. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. № 1 (28). S. 13–17.

12. Hrytsak N.R. Aktyvizatsiya navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Molodyy vchenyy*. 2019. № 1 (65). S. 51–55.

13. Hrytsak N.R. Aktyvizatsiya chytats'koho interesu studentiv-slovesnykiv. *Zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohichni nauky*. 2019. Vyp. LXXXVI. S. 108–113.

14. Hrytsak N.R. Metodyka zhanrovoho analizu balad «Vil'shanyy korol'» Y. Gete ta «Lileya» T. Shevchenka z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Pedahohichni nauky*. 2019. Vyp. 1 (39). S. 147–155.

15. Hrytsak N.R. Metodyka vyvchennya studentamy-filolohamy zhanrovoyi pryrody khudozhn'oho tvoru (na prykladi rizdvyanoyi novely «Pryhoda u nich na Novyy rik» E.T.A. Hofmana). *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu: Zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohichni nauky*. 2019. № 2 (33). S. 13–17.

16. Hrytsak N.R. Realizatsiya komparatyvnoyi liniyi u pidruchnykakh i posibnykakh iz zarubizhnoyi literatury dlya vyshchoyi shkoly. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats'*. 2019. № 4 (67). S. 57–62.

Articles in scientific professional publications approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine

17. Hrytsak N.R. Samostiyna robota yak orhanichna skladova protsesu profesiynoho zrostannya studentiv-filolohiv (na materiali vyvchennya zarubizhnoyi literatury). *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky Kharkivs'kyy natsional'nyy universytet imeni V.N. Karazina*. 2018. Vyp. 42. S. 73–81.

18. Hrytsak N.R. Hrytsak N. Innovatsiyni pidkhody do vyvchennya zarubizhnoyi literatury u vyshchiy shkoli. *Osvitolohichnyy dyskurs*. 2018. № 1–2 (20–21). S. 188–199.

19. Hrytsak N.R. Problema navchannya maybutnikh uchyteliv-slovesnykiv komparatyvnomu zhanrovomu analizu khudozhn'oho tvoru. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2018. № 5 (182). S. 59–62.

20. Hrytsak N.R. Mizhkul'turna skladova struktury zhanrovoyi hramotnosti maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. *Innovatsiyna pedahohika*. 2019. Vyp. 19. T. 3. S. 83–86. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085- 2019-19-3-17

Articles in foreign publications

21. Hrytsak N.R. Formation of the Competence of Fiction Literature Comparative Learning in Future Teachers-Philologists. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (64), Issue: 154. C. 68–72.

22. Hrytsak N.R. Artistic translation in the process of studying foreign literature in higher education: methodical aspect. *European Journal of Humanities and Social Sciences Scientific journal*. 2018. № 1. S. 41–44.

23. Hrytsak N.R. *Literary education of young people and the problem of clip-thinking. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (75), Issue: 181. S. 25–28.

24. Hrytsak N., Chornii R. Genre analysis studying. *Knowledge, Education, law, Management*. 2018. №4 (24). S. 76–86. DOI: 10.5281/zenodo.2591676

25. Hrytsak N.R. Structure of general literacy of a would-be world literature teacher. *East European Scientific Journal (Warsaw, Poland)*. 2019. № 11 (51). S. 24–29.

Articles in other publications

26. Hrytsak N.R. Metodycheskye rekomendatsyy komparatyvnoho yzuchenyya lyteraturы v vыsshey shkole: B. Lepkyy y A. Pushkyn. *Studia methodologica*. Ternopil'-Kel'tse. 2017. Vyp. 44. S. 103–112.

Published works of aprobation character

27. Hrytsak N.R. Novitni pidkhody do vykladannya zarubizhnoyi literatury u vyshchiy shkoli. Novi kontseptsiyi vykladannya u svitli innovatsiynykh dosyahnen' yevropeys'koyi dydaktyky vyshchoyi shkoly: Materialy Mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi 30–31zhovtnya 2017 roku. Kyyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. S. 222–224.

28. Hrytsak N.R. Do pytannya pidhotovky vchytelya – slovesnyka: komparatyvnyy analiz zhanru opovidannya. Materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi «Profesiyna pidhotovka suchasnoho pedahoha:

vymiry mizhnarodnoho spivrobitnytstva» (22 travnya 2018 roku). URL: http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ppspvms/paper/viewFile/200/193

29. Hrytsak N.R. Samorehulyatsiya navchal'noyi diyal'nosti maybutn'oho vchytelya zarubizhnoyi literatury yak skladova profesiynoyi pidhotovky. Zbirnyk materialiv konferentsiyi VII International Scientific and Practical Conference «Social and Economic Aspects of Education in Modern Society». Vol. 2, November 20, 2018, Warsaw, Poland. S. 27–33.

30. Hrytsak N.R. Samorehulyatsiya navchal'noyi diyal'nosti maybutn'oho vchytel4. Hrytsak N.R. Pozytyvna motyvatsiya maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury yak vahomyy chynnyk efektyvnoyi profesiynoyi pidhotovky. Materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi «Tendentsiyi ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsiyi»: Zb. nauk. prats'. Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 2018. Vyp. 41. C. 291–295.

31. Hrytsak N.R. Psykholohichnyy aspekt formuvannya natsional'noyi svidomosti u maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. Osobystisno-profesiynyy rozvytok maybutn'oho vchytelya: Materialy II Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi. Vinnytsya: «Tvory», 2018. C. 72–75.

32. Hrytsak N.R. Rozvytok natsional'noyi samosvidomosti maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury: filosofs'kyy ta psykholohichnyy aspekty. Neperervna osvita dlya staloho rozvytku: filosofs'ko-teoretychni konteksty ta pedahohichna praktyka: Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Dnipro: SPD «Okhotnik», 2019. Ch. I. S. 38–40.

33. Hrytsak N.R. Pedahohichna fasylitatsiya u profesiyniy pidhotovtsi studentiv-filolohiv. Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi internet-konferentsiyi «Vitchyznyana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku»: Zb. nauk. prats'. Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 2019. Vyp. 48. S. 80–82.

34. Hrytsak N.R. Ponyattya «pedahohichni umovy» v suchasnykh pedahohichnykh studiyakh. Materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi Problemy reformuvannya pedahohichnoyi nauky i osvity». Kherson: V-vo «Molodyy vchenyy», 2019. S. 15–18.

35. Hrytsak N.R. Rol' dialohu kul'tur u formuvanni humanistychnykh tsinnostey maybutn'oho uchytelya zarubizhnoyi literatury. Osvita i nauka u minlyvomu sviti: problemy ta perspektyvy rozvytku. Materialy Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi. Dnipro: SPD «Okhotnik», 2019. Ch. I. S. 17–18.

36. Hrytsak N.R. Zmishane navchannya – potreba studenta Z. Suchasni tendentsiyi rozvytku osvity y nauky: problemy ta perspektyvy: zb. nauk. prats'. Kyyiv–L'viv–Berezhany–Homel', 2019. Vyp. 4: v 2-kh tomakh. T. 1. S. 51–55.

37. Hrytsak N.R. Do pytannya rozvytku pedahohichnoho tvorchoho myslennya maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. Aktual'ni pytannya suchasnoyi pedahohiky: tvorchist', maysternist', profesionalizm: materialy IV Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Kremenchuk: Metodychnyy kabinet, 2019. S. 70–74.

38. Hrytsak N.R. Formuvannya kompetentnosti zhanrovoho analizu inonatsional'noho khudozhn'oho tvoru u maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. Faktory rozvytku pedahohiky i psykholohiyi v KhKhI stolitti: Zbirnyk tez mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Kharkiv: Skhidnoukrayins'ka orhanizatsiya «Tsentr pedahohichnykh doslidzhen'», 2019. S. 6–8.

39. Hrytsak N.R. Do problemy navchannya studentiv Z. Doslidzhennya riznykh napryamkiv rozvytku psykholohiyi ta pedahohiky: Zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Odesa: HO «Pivdenna fundatsiya pedahohiky», 2019. S. 72–74.

40. Hrytsak N.R. Metodyka zhanrovoho analizu z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky (na materiali H. Bellya «Podorozhniy, koly ty pryydesh u Spa…»). Teoretychni ta praktychni aspekty rozvytku suchasnoyi pedahohiky ta psykholohiyi: Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. L'viv: HO «L'vivs'ka pedahohichna spil'nota», 2019. Ch. 2. S. 23–26.

41. Hrytsak N.R. Spetsyfika zastosuvannya zhanrovoho analizu khudozhn'oho tvoru z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky u pidhotovtsi maybutn'oho uchytelya-slovesnyka. Ctan ta perspektyvy rozvytku pedahohiky ta psykholohiyi v Ukrayini ta

sviti: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Kyyiv: HO «Kyyivs'ka naukova orhanizatsiya pedahohiky ta psykholohiyi», 2019. Ch. 1. S. 40–44.

42. Hrytsak N.R. Formuvannya zhanrovoyi hramotnosti u maybutnikh uchyteliv zarubizhnoyi literatury. Psykholohiya ta pedahohika: suchasni metodyky ta innovatsiyi, dosvid praktychnoho zastosuvannya: Zbirnyk tez naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. L'viv: HO «L'vivs'ka pedahohichna spil'nota», 2019. Ch. 1. S. 91–93.

43. Hrytsak N.R. Metodyka zhanrovoho analizu khudozhn'oho tvoru z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky (na prykladi balady F. Shyllera «Rukavychka»). Pedahohika ta psykholohiya: suchasnyy stan rozvytku naukovykh doslidzhen' ta perspektyvy: Materialy Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Zaporizhzhya: Klasychnyy pryvatnyy universytet, 2019. S. 129–132.

44. Hrytsak N.R. Zhanrovyy analiz khudozhn'oho tvoru z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky i profesiyne zrostannya maybutn'oho vchytelya-slovesnyka: u poshukakh vidpovidnostey. Peredovi osvitni praktyky: Ukrayina, Yevropa, Svit: zbirnyk tez mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Peredovi osvitni praktyky: Ukrayina, Yevropa, Svit». Kyyiv.: Pedahohichna dumka, 2019. S. 222–227.

45. Hrytsak N.R. Zasadnychi pryntsypy vyvchennya inokul'turnoho tvoru zhanrovym shlyakhom maybutnimy vchytelyamy zarubizhnoyi literatury. Suchasni tendentsiyi orhanizatsiyno-metodolohichnoho zabezpechennya pidhotovky fakhivtsiv: problemy ta shlyakhy yikh vyrishennya v umovakh hlobalizatsiyi ta yevroekonomichnoyi intehratsiyi: Zbirnyk materialiv Vseukrayins'koyi naukovo-metodychnoyi internet-konferentsiyi z problem vyshchoyi osvity i nauky. Kharkiv: KhNADU, 2019. S. 501–504.

46. Hrytsak N.R. Formuvannya u studentiv-filolohiv umin' zhanrovoho analizu khudozhn'oho tvoru z urakhuvannyam natsional'noyi spetsyfiky (na prykladi «Rizdvyanykh opovidan'» Ch. Dikkensa). Teoriya ta praktyka suchasnoyi nauky ta osvity. Materialy Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi. Dnipro: SPD «Okhotnik», 2019. Ch. II. S. 27–29.

47. Hrytsak N.R. Suchasnyy stan formuvannya kompetentnosti zhanrovoho analizu riznonatsional'nykh khudozhnikh tvoriv maybutn'oho vchytelya zarubizhnoyi literatury. Filosofs'ko-svitohlyadni ta kul'turolohichni konteksty neperervnoyi osvity: materialy II mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Dnipro: SPD «Okhotnik», 2020. S. 75–77.

48. Hrytsak N.R. Metodyka provedennya zhanrovoho analizu riznonatsional'nykh bayok. Shkil'na literaturna osvita: tradytsiyi i novatorstvo. VIII Voloshyns'ki chytannya: zb. tez vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. In-t pedahohiky NAPN Ukrayiny. Kyyiv: UOVTs «Orion», 2020. S. 184–189.

49. Hrytsak N.R. Metodyka formuvannya u studentiv-filolohiv zhanrovoyi hramotnosti (na prykladi tvoriv istorychnoyi tematyky). Literatura y istoriya: materialy Vseukrayins'koyi naukovoyi konferentsiyi: u 2-kh ch. Zaporizhzhya: Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet, 2020. Ch. 1. S. 56–60.

50. Hrytsak N.R. Vysvitlennya problemy formuvannya chytats'koyi kul'tury uchniv u metodychnykh studiyakh O. Isayevoyi. Materily Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Osobystist' v istoriyi, literaturi ta metodytsi navchannya» (m. Ivano-Frankivs'k, 23 zhovtnya, 2020). Dzherela. 2020. № 1–4 (91–94). S. 91–94.

Educational and methodical materials

51. Hrytsak N.R. Pedahohycheskaya praktyka studentov 4 kursa fylolohycheskoho fakul'teta spetsyal'nosty «Russkyy yazuk y lyteratura». Metodycheskye rekomendatsyy. Ternopil': Studia methodologica. Prylozhenye № 27. 2007. 46 s.

52. Hrytsak N.R. Robochyy zoshyt z kursu «Istoriya slov"yans'kykh literatur» dlya studentiv filolohichnoho fakul'tetu spetsial'nosti «Zhurnalistyka». Ternopil': Studia methodologica. Dodatok № 27. 2010. 103 s.

53. Hrytsak N.R. Teoryya lyteraturu: Praktykum: Uchebno-metodycheskye rekomendatsyy. Ternopol': TNPU, 2016. 92 s.

54. Hrytsak N.R., Chulovs'kyy B.S. Navchal'no-metodychnyy kompleks z kursu «Istoriya zarubizhnoyi literatury KhVII–KhVIII stolittya». Ternopil': TNPU, 2017. 70 s.

55. Boruts'ka L.S., Hrytsak N.R., Chulovs'kyy B.S. Darunok uchytelyu zarubizhnoyi literatury. Ternopil': SMP «Tayp», 2017. 196 s.

ЗМІСТ

ВСТУП 31

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФСЬКІ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ЖАНРОВОЇ ПРИРОДИ ІНОНАЦІОНАЛЬНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ 44

1.1. Філософське підґрунтя аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки 44
1.2. Проблема компаративного вивчення літератури у сучасному літературознавстві 63
1.3. Актуальні проблеми сучасної жанрології 85

Висновки до розділу І 108

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ 110

2.1. Особливості вивчення інонаціональних художніх творів як педагогічна проблема 110
2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури до здійснення жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів 119
2.3. Психологічні аспекти організації жанрового аналізу художніх творів з урахуванням національної специфіки 138

Висновки до розділу ІІ 158

РОЗДІЛ ІІІ. ЖАНРОВИЙ АНАЛІЗ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА 160

3.1. Методичні основи вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки 160
3.2. Висвітлення проблеми аналізу жанру художнього твору в методиці викладання літератури 190
3.3. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів ЗВО 213

Висновки до розділу ІІІ 234

РОЗДІЛ IV. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ МАЛИХ ЕПІЧНИХ І ЛІРО-ЕПІЧНИХ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ 238

4.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної методики навчання жанрово аналізу малих епічних 238

і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки
4.2. Модель методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних малих епічних і ліро-епічних художніх творів 254
4.3. Методи, прийоми, форми організації жанрового аналізу малих епічних творів з урахуванням національної специфіки 262
4.4. Шляхи і способи реалізації методики жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки (байки, балади, поеми) 348
Висновки до розділу IV 392

РОЗДІЛ V. ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ 396

5.1. Сучасний стан сформованості знань, умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у студентів-філологів 396
5.2. Організація і проведення експериментального навчання 411
5.3. Критерії та рівні сформованості умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки 430
5.4. Аналіз результатів експериментального навчання 441

Висновки до розділу V 450

ВИСНОВКИ 453

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 458

ДОДАТКИ

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Впровадження реформи у галузі освіти, змішаної і дистанційної форм навчання, доступ до електронних ресурсів найкращих університетів світу й різноманітних освітніх онлайн-платформ зумовлюють зміщення акцентів освітньої парадигми, вдосконалення процесу навчання нової генерації вчителів-філологів. Головні законодавчі та нормативні акти: Закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в України на 2012–2021 рр., Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, освітні програми із зарубіжної літератури визначають пріоритетні компетентності майбутніх учителів-філологів, які повинні зберегти традиційні духовно-культурні цінності, утверджуючи національну ідею, а також формувати особистість учня як повноправного члена світової спільноти. Закономірно, що у цьому контексті зростає роль учителів зарубіжної літератури, які не лише глибоко осягають своє національне минуле, але й на прикладі найкращих зразків світової літератури допомагають зрозуміти юним українцям власну ідентичність, усвідомити причетність національних надбань до світових мистецьких досягнень, виховувати толерантне ставлення до культури інших народів.

Реалізація означених завдань можлива за умови переосмислення процесу навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури, зокрема моделювання індивідуальної освітньої траєкторії студента, активізації потреби навчатися впродовж життя, створення індивідуального бекграунду, формування розвинутого критичного мислення, оновлення змісту навчальних програм, підручників / посібників, пошуку оптимальних шляхів формування фахових компетенцій, розробки авторських курсів з урахуванням новітніх тенденцій літературознавчої й методичної наук. Перспективним напрямом теоретичного і практичного вдосконалення процесу навчання майбутнього вчителя зарубіжної

літератури є формування вмінь і навичок жанрового аналізу, адже повноцінне пізнання художнього твору неможливе без звернення до специфіки його жанрової природи. Жанр художнього твору є формальною і змістовою категорією, «серцевиною й суттю літератури», що віддзеркалює загальну тенденцію розвитку світового літературного процесу і національну літературну традицію, світоглядно-естетичну концепцію народу, національні образи, художнє мислення і світосприйняття митця, його приналежність до історичної й культурної спадщини цього народу. Отже, вміння жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів є вагомим засобом розвитку предметної (літературознавчої) компетентності, що є компонентом загальної професійної компетентності майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Наприкінці XX – початку XXI століття в українському літературознавстві з'явилась низка ґрунтовних студій, автори яких осмислюють питання структурного наповнення жанру, його складників, жанрових модифікацій, жанрових різновидів, акцентують увагу на поліфункціональності й універсальності цієї літературознавчої категорії, увиразнюють шляхи подальших генологічних досліджень (І. Бабенко, Н. Бернадська, Т. Бовсунівська, М. Богданова, О. Бровко, Є. Васильєв, І. Денисюк, О. Єременко, Ю. Ковалів, Н. Копистянська, Т. Кушнірова, С. Ленська, Л. Мацевко-Бекерська, Н. Петриченко, Т. Свербілова, Н. Тихолоз, А. Ткаченко, Д. Чик та ін.).

У контексті проблеми аналізу художнього твору сучасні науковці А. Вітченко, В. Гладишев, Н. Волошина, Н. Гричаник, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, Г. Островська, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, Л. Удовиченко, Б. Шалагінов та інших опосередковано звертаються й до окремих питань вивчення жанру художнього твору. В поодиноких статтях М. Васьківа, Ю. Сидоренко, Л. Скорини, М. Шульгун зроблено перші спроби визначення ефективних шляхів жанрового аналізу художнього твору. Проблема жанрового аналізу української художньої малої прози ґрунтовно висвітлена у працях Н. Романишиної. Глибокі роздуми щодо специфіки жанрового аналізу художнього твору репрезентовано у розвідках Ю. Бондаренка. Попри те, що

автори цих методичних студій утверджують самодостатність жанрового аналізу художнього твору, розробляють орієнтовні схеми аналізу, розкриваючи його потенціал, поза увагою залишається проблема навчання студентів-філологів жанровому аналізу різнонаціональних художніх творів.

Теоретичний розгляд і реальний стан окресленої проблеми дали змогу увиразнити суперечності між:

– новітніми напрямами порівняльного літературознавства і необхідністю оновлення змістового наповнення методичного супроводу майбутніх учителів зарубіжної літератури з урахуванням теоретико-методологічних дискурсів сучасної компаративістики, що впливатиме на професійний рівень студента;

– змістом університетських і шкільної програм (редакція 2017 р.), де значний відсоток належить малим епічним і ліро-епічним творам, і недостатністю досліджень, спрямованих на формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу цих текстів;

– потенційними можливостями вивчення інокультурного художнього твору жанровим шляхом та обмеженістю його використання в навчальному процесі закладів вищої освіти;

– зростанням інтересу учнівської й студентської молоді до читання малих епічних і ліро-епічних художніх творів і низьким рівнем сформованих умінь і навичок жанрового аналізу;

– прагненням студентів швидко реалізовувати набуті знання і вміння на заняттях і недостатнім рівнем практичної спрямованості літературознавчих циклів.

Актуальність і доцільність наукової проблеми, потреба розв’язання окреслених суперечностей та необхідність удосконалення навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури зумовили вибір теми дисертаційної роботи: «**Теорія і методика навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури**».

Зв’язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація пов’язана з науковою проблематикою досліджень науково-

дослідного центру «Методичні, літературознавчі та культурологічні компетентності вчителя зарубіжної літератури» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Дисертацію виконано в межах наукової теми кафедри методики викладання світової літератури НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст і методика вивчення зарубіжної літератури за державними стандартами в умовах 11-річної загальноосвітньої школи» (державний реєстраційний номер 0100U000046). Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29 листопада 2017 р.), внесено корективи у назву теми, що затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 27.02.2020 р) та уточнено на засіданні кафедри методики викладання світової літератури НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 11 від 18.06.2020 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й розробленні методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження на основі аналізу філософської, літературознавчої, психолого-педагогічної літератури.

2. Дослідити ґенезу становлення методики жанрового аналізу художнього твору; визначити пріоритетні методичні напрями вивчення інонаціонального художнього твору.

3. Розкрити й уточнити змістове наповнення базових понять дисертаційної роботи.

4. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення процесу навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів студентів-філологів.

5. Описати систему методів, прийомів, засобів навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів студентів-філологів і обґрунтувати її реалізацію в навчальному процесі ЗВО.

6. Визначити критерії, показники, рівні сформованості вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

7. Розробити методику навчання жанрового аналізу майбутніх учителів зарубіжної літератури і експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – форми, методи, прийоми, засоби навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Концепція дослідження. Потреба в обґрунтуванні та розробленні методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів здобувачів вищої освіти, що має теоретичне і практичне значення для методики літератури, зумовлена переорієнтацією освітньої діяльності зі знаннєвої парадигми на компетентнісну. Навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів розглядається як невід'ємний компонент літературознавчої й методичної компетентностей студента-філолога, що загалом визначає його фаховий рівень. Ефективність формування у майбутніх учителів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів залежить від спеціальної методичної системи, що забезпечує цілісність навчального процесу майбутнього фахівця.

Провідною ідею дослідження є розв'язання проблеми формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів (на прикладі малих епічних і ліро-епічних творів) на основі методологічних підходів, зокрема порівняльного, герменевтичного, аксіологічного, імагологічного, культурно-семантичного, полікультурного, системного, діяльнісного, особистісного. Засадничим положенням дослідження є створення методики формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зорієнтованої на: 1) ґрунтовне засвоєння складних теоретичних питань

жанрології; 2) розвиток умінь синтезувати компаративний, культурологічний, етнокультурологічний, контекстуальний і жанровий види літературного аналізу; 3) формування вмінь і навичок вивчати інокультурний художній твір жанровим шляхом; 4) посилення практичної спрямованості навчального процесу студента-філолога; 5) урахування психолого-педагогічних умов вивчення інокультурного художнього твору; 6) активізацію науково-творчих здібностей студента і стимулювання його дослідницької діяльності.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на твердженні про необхідність упровадження у навчальний процес закладів вищої освіти спеціально розробленої методики формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. Зміст загальної гіпотези конкретизовано у **часткових припущеннях**, за якими формування вмінь і навичок жанрового аналізу буде продуктивним, якщо:

- враховувати напрацювання сучасної генології, що увиразнюють загальні жанротворчі тенденції, розкривають сутність жанру як одного із ключових понять літературознавства, жанрових модифікацій, жанрового ядра, авторських жанрових визначень; компаративістики, методики викладання літератури щодо вивчення інокультурного художнього твору;
- моделювати, з урахуванням психологічних особливостей покоління Z, освітнє середовище студента-філолога для забезпечення умов професійної саморегуляції, активізації науково-дослідницької діяльності, розвитку педагогічного творчого мислення;
- переосмислити традиційні методи, прийоми і види навчальної діяльності й оптимально їх комбінувати зі специфічними дидактичними методами, прийомами і видами роботи, що загалом сприятиме продуктивному формуванню у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів;
- реалізувати порівняльний, герменевтичний, аксіологічний, імагологічний, культурно-семантичний, полікультурний, системний, діяльнісний, особистісний підходи до процесу навчання;

- застосовувати жанровий аналіз у тісному взаємозв'язку з культурологічним, етнокультурологічним, компаративним і контекстуальним видами літературного аналізів;
- використовувати комплекс спеціально розроблених прийомів і видів навчальної діяльності, що передбачають системне і поетапне формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

Методологічною основою дослідження є філософські праці про національну ідентичність, національний характер, менталітет, національний образ світу; жанр, жанрові модифікації, жанрове ядро, єдність змісту і форми; дослідження проблем увиразнення психологічних особливостей сучасного студента генерації; наукові ідеї про створення оптимального освітнього простору у ЗВО, зокрема особистісно орієнтований підхід до навчання, змішаний тип навчання, педагогічна фасилітація, позитивна мотивація студента, педагогічне творче мислення, навчально-пізнавальна діяльність студента; студії, що увиразнюють специфіку вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки; Закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в України на 2012–2021 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Теоретичною основою стали студії з соціально-гуманітарних наук про *специфіку національної ідентичності й самоідентифікації* (С. Андрусів, В. Буяшенко, О. Вертій, Т. Воропай, П. Гнатенко, О. Гнатюк, В. Даренська, Е. Еріксон, В. Зливкова, М. Іванишина, О. Колісник, О. Лісовий, Л. Мазур, Л. Нагорна, Л. Сеник, Е. Сміт, М. Степик, Т. Урись та ін.), *національного характеру і менталітету* (В. Горський, П. Дінцельбахер, Р. Демчук, Р. Додонов, О. Колісник, Н. Мозгова, Ю. Федів та ін.), *національної картини світу і діалогу культур* (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер Г. Гачев та ін.), *загальнолюдські й національні цінності* (Ф. Клакхон, Д. Ліхачов, М. Секомб, Ф. Стродтбек,

Г. Шпет та ін.); *компаративістики, пов'язані з проблемами порівняльного вивчення жанрів, презентацією Іншого / Чужого й рецепцією* ***інокультурного художнього твору*** **(**З. Алієва, В. Будний, О. Вознюк, Л. Грицик, Т. Денисова, В. Ізер, М. Ільницький, О. Колінько, І. Лімборський, Н. Малютіна, А. Маріно, Д. Наливайко, Л. Оляндер, Н. Петриченко, Т. Свербілова, О. Червінська, Д. Чик, Г.Р. Яусс та ін.**);** ***жанрології*** **(**Н. Бернадська, Т. Бовсунівська, О. Бровко, Є. Васильєв, Г. Грабович, І. Денисюк, А. Есалнек, Н. Копистянська, Т. Кушнірова, Н. Лейдерман, С. Ленська, Г. Поспєлов, Ю. Тинянов, Н. Тихолоз, А. Ткаченко, Цв. Тодоров та ін.**);** ***положення психології, що увиразнюють особливості студентської молоді*** **(**А. Березін, М. Боришевський, Г. Гич, Ф. Гіренок, Д. Горлач, І. Зимня, В. Кірвас, Н. Козицька, В. Моросанова, В. Олефір, Д. Піонтковська, В. Соколова, Л. Співак, М. Тесленко, І. Товкач, О. Фальова, К. Фрумкін, О. Шевченко, Н. Юдіна й ін.**);** ***положення педагогіки про формування позитивної мотивації студента*** **(**С. Данилюк, С. Занюк, Н. Клюєва, О. Кочарян та ін.**),** ***педагогічну фасилітацію*** **(**Н. Волкова, О. Галіцан, Т. Гура, В. Нестеренко, Г. Пономарьова, А. Степанова й ін.**),** ***активізацію навчально-пізнавальної діяльності*** **(**М. Артюшина, Т. Бондарєва, С. Гончаренко, В. Лозова, П. Лузан, О. Олексюк, Т. Шепеленко, Г. Щукіна й ін.**),** *педагогічне творче мислення студента* (О. Гузалова, Л. Засєкіна, З. Курлянд, М. Меєрович, О. Осипова, Л. Шрагіна й ін.), ***полікультурне виховання молоді*** **(**Р. Агадуллін, Т. Близнюк, Л. Ілійчук, П. Кендзьор, Н. Нікітіна, О. Свиридюк, Л. Столярчук, Г. Яківчук і ін.**),** ***змішане навчання*** **(**К. Бугайчук, В. Осадчий, Я. Сікора, Т. Шроль й ін.**);** ***науково-методичні ідеї, в яких розкрито суть пріоритетних для методики викладання літератури підходів, концепцій, напрямів, аспектів, технологій вивчення інокультурного художнього твору*** **(**А. Вітченко, В. Гладишев, Н. Гричаник, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, А. Мельник, О. Ніколенко, Г. Островська, О. Покатілова, С. Сафарян, Л. Удовиченко, І. Ціко, Б. Шалагінов, Ф. Штейнбук та ін.**).**

Для реалізації поставлених завдань використано різні **методи дослідження**:

– *теоретичні*: вивчення, аналіз і систематизація філософських, літературознавчих, психолого-педагогічних, методичних джерел із проблеми дослідження з метою визначення й обґрунтування теоретико-методологічної основи дисертації; студіювання підручників / посібників із зарубіжної літератури для закладів вищої освіти, публікацій у фахових періодичних виданнях, навчальних робочих програм, узагальнення педагогічного досвіду викладачів літературознавчого циклу для з'ясування сучасного стану розробленості проблеми; педагогічне моделювання; порівняння, аналіз і синтез результатів дослідного навчання;

– *емпіричні:* спостереження за навчальним процесом на філологічних факультетах у ЗВО, анкетування, опитування, бесіди з викладачами і студентами на різних етапах дослідного навчання; педагогічний експеримент; діагностика результатів експериментального навчання;

– *статистичні*: кількісно-якісний аналіз результатів дослідного навчання, що дав змогу перевірити ефективність розробленої методики формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше в методичній науці *обґрунтовано* теоретико-методологічні засади методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури; *з'ясовано й уточнено* сутність і змістові ознаки базових понять дослідження: «жанрова грамотність студента», «структура жанрової грамотності», «жанровий аналіз художнього твору», «жанровий шлях аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки», «жанрова компетентність» і *подано авторські визначення*; *досліджено* ґенезу становлення методики жанрового аналізу художнього твору в методиці літератури; *проаналізовано* зміст навчально-методичного забезпечення процесу навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів студентів-філологів; *визначено* критерії, показники і рівні сформованості вмінь і навичок досліджуваного аналізу; *описано* систему методів, прийомів, засобів навчання

жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів і *обґрунтовано* їхню реалізацію в навчальному процесі ЗВО; *експериментально перевірено* ефективність розробленої методики і впровадження її у процес навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури у закладах вищої освіти.

Подальшого розвитку потребує розробка відповідних навчальних курсів, оновлення навчально-методичного інструментарію, схем жанрового аналізу різнонаціональних середніх і великих епічних, ліричних і драматичних художніх творів.

Практичне значення отриманих результатів полягає у створенні та впровадженні у навчальний процес філологічних факультетів ЗВО методики формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. Основні положення дисертації й авторська методика можуть бути використані при складані навчальних програм основних і вибіркових курсів із зарубіжної літератури у ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти, розробці підручників і посібників, методичних рекомендацій.

Достовірність результатів дослідження забезпечено: 1) методологічним обґрунтуванням концептуальних положень розробленої методики на основі сучасних здобутків літературознавства, психології, педагогіки й методики викладання літератури; 2) продуктивним застосуванням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідали меті, завданням і логіці дослідження; 3) позитивними результатами дослідного навчання; 4) апробацією результатів дослідження на міжнародних, усеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, колоквіумах.

Експериментальною базою дослідного навчання були: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Криворізький державний педагогічний університет, Запорізький національний університет, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Затверджено учасників контрольних і експериментальних груп 525 студентів-філологів I–IV

курсів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), 014.021 Середня освіта (Мова і література (англійська)), 014.022 Середня освіта (Мова і література (німецька)), 014.023 Середня освіта (Мова і література (французька)), 19 викладачів літературознавчого циклу закладів вищої освіти.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка від 25.05.2020 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 776–33/03 від 25.08.2020 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1–97/3 від 27.02.2020 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/515 від 22.06.2020 р.), Запорізького національного університету (довідка № 123/01.01-13 від 19.09.2020 р.), Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 272/01 від 06.03.2020 р.).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні й практичні результати дисертації оприлюднено в доповідях і виступах на наукових і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема *міжнародних*: «Мова. Література. Історія. Культура. Проблеми вивчення та викладання» (Китай – Україна, 2016), «Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи» (м. Київ, 2017), «Аналіз і інтерпретація художнього тексту: проблеми, стратегії, досліди» (м. Київ, 2018), «Зарубіжні письменники і Україна» (м. Полтава, 2018), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (м. Глухів, 2018), «Професійна підготовка сучасного педагога: виміри міжнародного співробітництва» (м. Київ, 2018), «Social and Economic Aspects of Education in Modern Society» (Польща, м. Варшава, 2018), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав-Хмельницький, 2018), «Методи дослідження суспільної свідомості в гуманітарних студіях» (м. Тернопіль, 2018), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (м. Дніпро, 2019), «Специфічність та універсальність методів пізнання в епоху глобальних

викликів XXI століття» (м. Тернопіль, 2019), «Оноре де Бальзак: грані, інтерпретація, Україна» (м. Бердичів, 2019), «Філософія мови та нові тенденції в перекладознавстві й лінгвістиці» (м. Київ, 2019), «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи» (Київ–Львів–Бережани–Гомель, 2019), «Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті» (м. Харків, 2019), «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (м. Одеса, 2019), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 2019), «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (м. Київ, 2019), «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2019), «Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи» (м. Запоріжжя, 2019), «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (м. Київ, 2019), «Теорія та практика сучасної науки та освіти» (м. Дніпро, 2019), «Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти» (м. Дніпро, 2020), «Інформаційний простір у соціогуманітарних дослідженнях» (м. Тернопіль, 2020), «Особистість в історії, літературі та методиці навчання» (м. Івано-Франківськ, 2020); *всеукраїнських*: «V Султанівські читання» (м. Івано-Франківськ, 2017), «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 2018), «Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика» (м. Дніпро, 2019), «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2019), «Проблеми реформування педагогічної науки і освіти» (м. Ужгород, 2019), «Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм» (м. Кременчук, 2019), «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах» (м. Київ, 2019), «Сучасні тенденції організаційно-методологічного забезпечення підготовки фахівців: проблеми та шляхи їх вирішення в умовах глобалізації та євроекономічної інтеграції» (м. Харків, 2019), «VII Волошинські читання: «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство» (м. Київ, 2019), «VIII Волошинські читання. Шкільна літературна

освіта: традиції і новаторство» (м. Київ, 2020), «Література й історія» (м. Запоріжжя, 2020).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 55 наукових праць, із них – 1 монографія (одноосібна), 5 навчально-методичних рекомендацій, 3 статті у журналах Категорії Б України, 12 статей у наукових фахових виданнях України, включених до міжнародних наукометричних баз, 4 статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України, 6 статей у наукометричних іноземних виданнях, 24 публікації у наукових збірниках і матеріалах міжнародних і всеукраїнських конференцій.

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. У статті «Студенти покоління Z: проблеми освіти» дисертантці належить виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих наукових результатів. У статті «Genre analysis studying» здобувачеві належить теоретичне обґрунтування специфіки жанрового аналізу художнього твору. У «Навчально-методичному комплексі «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століття» розроблено практичні заняття, тематику індивідуальних занять і завдань самостійної роботи. У виданні «Дарунок учителю зарубіжної літератури» здійснено добір і систематизацію практичних методичних матеріалів.

Результати захищеної у 2006 році дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.01.05 – «порівняльне літературознавство» з теми «Рецепція творчості Марини Цвєтаєвої в Україні і Росії» у тексті докторської дисертації не використано.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (582 найменувань, із них – 9 іноземними мовами), додатків (дидактичних і апробаційних матеріалів). Повний обсяг дисертації становить 514 сторінок (із них 428 сторінок основного тексту). Робота містить 17 таблиць, 31 рисунок.

РОЗДІЛ І
ФІЛОСОФСЬКІ І ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ЖАНРОВОЇ ПРИРОДИ ІНОНАЦІОНАЛЬНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

1.1. Філософське підґрунтя аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки

Художній твір є віддзеркаленням буття конкретного народу, адже художній твір зароджується на національному ґрунті, увиразнює національну картину світу, національні образи і світосприйняття, репрезентує специфічне художнє національне мислення. Звідси, культура є «провідним чинником конституювання життя народу як індивідуальної іпостасі людства, розкриття його етнічного автопортрету» [247, с. 301]. Повноцінні пізнання специфіки традицій і звичаїв, ідеалів і стереотипів того чи іншого народу передбачає не лише вивчення контактних зв’язків, виявлення типових національних елементів, але й осмислення світоглядних парадигм інших народів, вивчення їхньої національної свідомості, усвідомлення своєрідності національного коду. Має рацію Ж. Клименко, що «розвиток парадигми «ми – вони» в прогресивному напрямку неможливий без прояву інтересу до інших націй, їхніх культур, прагнення встановити з ними контакти. Такій роботі необхідно надавати великого значення в системі освіти» [221, с. 63].

Окреслені питання потребують звернення до проблеми **національної самоідентифікації**, адже національна література – це «один із найпотужніших засобів збереження і утворення у світі мезокосмосу – етнічної, національної ідентичності, виховання національної самосвідомості» [10, с. 43].

Варто констатувати, що дискурс національної ідентичності є багатоаспектним, ускладнений чисельними, інколи доволі суперечливими думками. Ці дискусії засвідчують зростаючий інтерес науковців до таких надважливих питань як нація, національні цінності, національний характер, а також сприяють появі різних дефініцій понять ідентичність. Наведемо окремі

роздуми вчених. В. Даренська саме у синтетичному феномені національної ідентичності, що «інтегрує у собі різні аспекти соціолінгво-культурної ідентичності людей у контексті їхньої приналежності до певної історичної спільноти» вбачає предмет гострих дискусій сучасних науковців [151, с. 123]. Не втрачає своєї актуальності думка Л. Нагорної, що на часі важливо увиразнити (диференціювати) смислове навантаження й термінологічні межі термінів із прикметником «національний» [346].

Слід зазначити, що складність увиразнення окреслених понять у соціально-гуманітарних науках, ймовірно, зумовлена тим, що слово «identity» в англійській мові має значення тотожність, справжність і самобутність. Цікаво, що, наприклад, французький філософ П. Рікер у роботі «Сам як інший» до загальноприйнятих визначень додає й «самість» та «унікальність» [428]. Погоджуємось із думкою М. Козловця, що у смисловому навантаженні поняття «ідентичність» простежується його психологічна семантика [232, с. 33]. Як наслідок, здебільшого поняття ідентичність є предметом досліджень у сфері психології.

Промовистим є той факт, що саме З. Фройд увів поняття ідентифікація у науковий обіг, використовуючи передусім це поняття як принцип, що пояснює психопатологічні процеси, зокрема явища патологічної депресії. У працях З. Фройда «Тлумачення сновидінь», «Психопатологія повсякденного життя», «Про нарцисизм», «Психологія мас та аналіз людського я» поступово формується розуміння ідентифікації як механізму розвитку особистості. У контексті тематики дослідження для нас вагомою є думка З. Фройда, що ідентифікація – це основа усвідомлення (осягнення, розуміння) Іншого Я, це своєрідний шлях, який проходить особистість, щоб відчути Іншу людину [520].

Студіювання наукових джерел дозволило виокремити такі основні напрями досліджень:

- обґрунтування співвідношення понять ідентичність й самоідентичність;
- теоретичне обґрунтування дефініцій національна ідентичність і національна самоідентифікація;

- духовна, історична, культурна, літературна спадщина і проблеми самоідентифікації;
- вивчення поняття української ідентичності у взаємообумовленості усіх її складників;
- проблема самоідентифікації і всесвітній процес глобалізації.

Витоки теоретичного осмислення різних аспектів понять ідентичність, ідентифікація, самоідентифікація знаходимо у світовій філософській спадщині, зокрема у працях М. Гайдеґґера, Г. Гегеля, Й. Гердера, Г. Зіммеля, А. Камю, Ж. Сартра, Ф. Шеллінга, Ф. Шлейєрмахера, А. Шопенгауера, Й. Фіхте, Л. Фойєрбаха та інших. У розвідках українських мислителів В. Антоновича, М. Грушевського, М. Драгоманова, М. Костомарова, І. Франка, Т. Шевченка й інших репрезентовано ґрунтовні роздуми про національну ідентичність, національну свідомість, національну ідею. Проблему увиразнення змістового наповнення окреслених понять, характеристику їхніх структур і форм досліджують такі зарубіжні вчені Б. Андерсон [7], Е. Ґелнер [142], М. Ґібернау [143], Е. Еріксон [561; 562], Е. Сміт [467; 468] та інші. У студіях сучасних українських науковців В. Буяшенко [67–69], Т. Воропай [91; 92], В. Горлової [119], В. Даренської [152], В. Зливкова [192], М. Козловця [233; 234], О. Лісового [289], Л. Мазур [305], Л. Нагорної [344; 345], О. Попової [410; 411], М. Степика [476], Н. Яцук [573] різноаспектно вивчається ця проблема.

Поняття ідентичність органічно пов’язано з поняттям самоідентифікація. Звернемо увагу, що більшість дослідників ототожнюють ці поняття та наголошують про недоцільність чіткої диференціації термінів.

Входження в обіг соціально-гуманітарних наук терміну «самоідентифікація» відбувається у 70-ті роки XX ст. і пов’язано насамперед із іменем відомого австрійсько-американського дослідника Е. Еріксона. Саме він був одним із перших науковців, що вивчав феномен самоідентифікації, наголошуючи на взаємозв’язку у структурі ідентичності соціального й індивідуального компонентів. Так, у праці «Ідентичність: юність і криза» (1968) вчений розглядав семантичну неоднозначність поняття ідентичність у таких

чотирьох значеннях: індивідуальність як свідоме переживання особистості; тотожність і цілісність Я; несвідоме бажання проявити унікальність характеру; вплив соціальних чинників [561]. Самоідентифікація, за Е. Еріксоном, це своєрідний каталізатор активності особистості щодо таких зовнішніх чинників, які є пріоритетними у моделі «Я – Інший» [562]. Значною мірою ідеї Е. Еріксона розвинуті та увиразненні у сучасних соціогуманітарних студіях.

Вагомі роздуми щодо сутності поняття ідентичність репрезентовано у праці П. Гнатенко і В. Павленко «Ідентичність: філософський та психологічний аналіз» (1999) [111]. Учені розглядають ідентифікацію як процес уподібнення особистості з іншим індивідом (групою), підґрунтям якого є емоційний складник: формування гуманістичних цінностей, моделювання власної поведінки на прикладі позитивного досвіду (батьків, учителів, друзів, літературних героїв та ін.), засвоєння культурних символів, ознак, стереотипів, соціальних ролей тощо.

Про синонімічність дефініцій «ідентичність» і «ідентифікація» розмірковує Л. Мазур, стверджуючи, що не доцільно встановлювати чіткі межі цих термінів [306]. Така думка зумовлена тим, що сутність понять «самоідентичність і «самоідентифікація» Л. Мазур тлумачить із позиції суб’єкт-суб’єктного підходу [305, с. 109]. Важливим для нашого розуміння смислового наповнення терміну самоідентифікація є наголос Л. Мазур, що «суть самоідентифікації і полягає в тому, що вона залишає звичний, обжитий простір, виходить з деякого «у себе», в якому живе, в чуже «поза-собою» [305, с. 111].

Цікавою є наукова позиція О. Лісового, адже вчений розглядає самоідентифікацію як вагомий складник процесу соціалізації, результатом якого є формування власного Я. Цілком слушно науковець стверджує, що самоідентифікація – це прагнення кожної людини визначити свою приналежність до якоїсь конкретної суспільної групи. Натомість особистісна самоідентифікація, констатує О. Лісовий, передбачає виокремлення й усвідомлення унікальності Я [289, с. 8]. Для нас важливими є роздуми вченого про те, що самоідентифікація органічно пов’язана з розкриттям й реалізацією

внутрішнього потенціалу особистості, адже самоідентифікація насамперед передбачає саморозвиток й особистісний саморух [289, с. 9]. *Особливу увагу варто звернути на міркування дослідника, що самоідентифікація пов'язана також із духовно-культурними цінностями, моральними ідеалами, способом мислення людини, моделями поведінки, «смисложиттєвими орієнтаціями»* [289, с. 9]. Відтак, при розробці схем жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів ми враховували ці аспекти. Демонстрували студентам, що жанр є носієм національно-культурних цінностей того чи іншого народу, віддзеркаленням його буття й національної картини. Ці чинники значною мірою сприяли усвідомленню власної ідентичності, причетності до національних надбань рідної країни, адекватному пізнанню Іншого.

Вивчення змістового наповнення понять ідентичність і самоідентифікація буде неповноцінним без огляду студій О. Колісник. Так, вчена позиціонує думку, що ці дефініції між собою тісно взаємопов'язані, адже вони близькі за своїм значенням і не потребують чіткої диференціації. Такий підхід дає можливість науковцю тлумачити ідентичність як «властивість людини, яка пов'язана із відчуттям власної приналежності до цінностей певної групи у соціумі, і у той же час усвідомлення окремішності «себе» при будь-яких соціальних змінах» [237, с. 216]. Самоідентифікацію О. Колісник правомірно розглядає як вагомий механізм формування «Я» особистості, який слугує основою переструктурування самосвідомості. Розмірковуючи про цю особливість поняття ідентичність, О. Колісник увиразнила функції самоідентифікації як механізму формування, зокрема, «відбір нових особистісних і соціальних цінностей в структуру ідентичності; переструктурування ідентичності відповідно до особливостей нових елементів, що увійшли до її структури; визначення індивідом значення та цінності нових елементів ідентичності та співставлення їх з попередніми соціальними цінностями, що також входять до структури ідентичності» [239, с. 127].

Отже, **у контексті нашого дослідження ми суголосні з ученими, які розглядають поняття ідентичність і ідентифікація як синонімічні**.

Ідентичність інтерпретуємо як феномен, що виникає як наслідок взаємодії особистості й оточуючого середовища. Суть ідентифікації вбачаємо у неперервному процесі самовизначення індивіда, який сприяє людині самоствердитися у парадигмі Я – Інший. Відтак, *самоідентифікація у нашому розумінні – це складний динамічний особистісно-зорієнтований (емоційно насичений) процес усвідомлення й осягнення власного Я*.

Процес самоідентифікації залежить від сукупності зовнішніх (соціокультурних) чинників, до переліку яких відносимо професійні, вікові, конфесійні, гендерні, національні й інші ознаки, стратегію, норму і форму поведінки, культурний досвід, історичне минуле тощо, так й від особистісно-індивідуальних – темпераменту, творчих здібностей, типу мислення, особистісних цінностей та ідеалів та ін. З огляду на проблему навчання жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, для нас вагомим є положення, що для кожної людини притаманно індивідуальні й загальнолюдські якості, які у сукупності створюють унікальну особистість. Окреслене положення дає змогу розглядати художній твір як факт і спосіб вияву специфічного (особистісного й загального) національного мислення.

Розглядаючи змістове наповнення понять ідентичність, ідентифікація, самоідентифікація, доцільно звернутись й до сутності понять національна ідентичність і національна самоідентифікація.

Логіка дослідження спрямовує нас до студії польської дослідниці О. Гнатюк «Прощання з імперією. Українські дискусії про ідентичність» (2005) [112]. Аналізуючи праці українських митців про ідентичність, авторка розглядає питання творення національної й культурної ідентичності в українському суспільстві. Здійснений огляд дав змогу вченій увиразнити теоретичні аспекти національної ідентичності, зокрема «у суто традиційному розумінні національну тожсамість можна було б визначити як комплекс спільних переконань, позицій і вірувань, вироблених у процесі формування окремішности спільноти» [112, с. 56]. Послуговуючись роздумами Бо Строта про сутність поняття «ідентичність», О. Гнатюк вибудовує власне, на наш погляд слушне, тлумачення

окресленої дефініції: «Національну тожсамість конструюють, покликаючись на ідеї, символи, коди та знаки, що їм надають політичного значення і що їх саме так сприймають члени тієї спільноти» [112, с. 58].

Окрім цього, для нас ключовою є думка О. Гнатюк, що національна ідентичність формується під впливом ідей культурної еліти. У цьому контексті, на наше переконання, варто говорити й про зворотній зв'язок: національне самоусвідомлення власного Я формує світогляд культурної еліти. Подібну думку висловлює, наприклад, О. Вертій, зокрема він наголошує, що «важливим чинником у структурі художньо-естетичного освоєння письменником світогляду є світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світовираження та світоутворення, адже вони виступають, з одного боку, формами внутрішнього взаємозв'язку письменника з віковими традиціями народного буття та сучасністю, а з другого – джерелом становлення його творчої індивідуальності зокрема та національної самобутності літератури загалом» [79, с. 10].

Цей двосторонній зв'язок (національні ідентичність ↔ світогляд письменника) розкриває не лише взаємини оригінального авторського бачення й національних історико-культурних ознак, але й сприяє усвідомленню сутності поняття національна самобутність. Осягнення унікальності й специфіки національної літератури, яка репрезентована у конкретному художньому творі, потребує звернення до художньо-естетичних поглядів народу й письменника, до «смислового поля народного світогляду», «смислового поля автора», «смислового поля художнього образу (твору)» [79, с. 7]. Саме тому **у процесі здійснення жанрового аналізу художнього твору варто наголос робити на фактах із національної історії, принципах світосприйняття, ознаках національного характеру, національних цінностях, традиціях, звичаях, особливостях національної кухні, інтер'єру тощо**.

Вагомим внеском у сучасну теорію про національну ідентичність стала монографія М. Козловця «Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації» (2009). Автор крізь призму розуміння феномена глобалізації аналізує сутність національної ідентичності, правомірно стверджуючи, що

«національна ідентичність характеризується специфічним поєднанням об’єктивних і суб’єктивних рис, що вирізняє одну національну спільноту від іншої. Істотного значення тут набувають відчуття спільної долі, загальні переживання, колективна пам’ять, тобто все те, що сприяє формуванню колективного "МИ"» [232, с. 58]. Як бачимо, у семантиці ідентичність науковець акцентує увагу власне на дії та процесі, що є поширеним для сучасної соціально-гуманітарної науки. У контексті нашого дослідження важливими для нас є міркування автора щодо визначення національної самоідентифікації. Поділяємо думку М. Козловця, зокрема, що «національна самоідентифікація виявляється, насамперед, через констатацію «Я-Інший», відокремлення певного етносу від інших за принципом «Своє – Чуже». Розпізнавання «Свого» і «Чужого» уникнути неможливо, оскільки людина живе серед інших людей, культур і усвідомлює, що, крім її світу, такого рідного для неї, існують й інші світи, які є теж рідними для когось, але зовсім чужими для неї» [232, с. 74].

Окреслена специфіка поняття національної самоідентифікації, на нашу думку, тісно переплітається із ключовим поняттям літературної імагології національним образом.

Не потребує доказу думка, що образи *Свій / Чужий (Інший) належать до архетипних уявлень, відтак бінарна опозиція Я – Інший є своєрідною універсальною категорією, що відображає існування особистості, взаємодію (діалог) з Іншим індивідом*. Ця бінарна опозиція сприяє первинній структуралізації навколишньої реальності на свій (добре знайомий, позитивний, звичний, зрозумілий тощо) і чужий (незрозумілий, негативний, небезпечний, загрозливий, несподіваний) світ, на свій та інший простір, на свою й чужу культуру. Проте парадоксальним є той факт, що образи Свій і Чужий є взаємопов’язаними, взаємозумовленими та взаємопроникаючими, більше того, існування образу свого апріорі неможливо без наявності образу чужого, оскільки «"Я" створює іншого, щоб забезпечити своє існування, – і навпаки» [6, с. 699]. У цьому контексті В. Будний зазначає, що «зустріч з Іншим, його прийняття чи неприйняття, підпорядкування йому, панування над ним чи діалог із ним –

спонукає до вслухання у власне «Я», відкриття в ньому досі незнаного, переоцінку й оновлення, коли перебудовуються позиції, в яких «своє» існує відносно «іншого» та «універсального», загальнолюдського» [63, с. 54]. Натомість межі образу чужого розпливаються у процесі його пізнання. Крім того, для образу Чужий (Інший) притаманна еволюція, адже кожна історична епоха, суспільство, культура створює свій образ Чужого (Іншого). Слушно стверджує В. Хорєв, що образ Чужий (Інший) доволі часто стає чи сприймається як історична реальність [524, с. 17].

Отже, увиразненні аспекти для створення методики жанрового аналізу є методологічно вагомими, адже жанр віддзеркалює національну й історичну реальність того чи іншого народу.

У нашому усвідомленні поняття національна ідентичність послуговуємось запропонованим визначенням Е. Сміта: «*Безперервне відтворення й нове тлумачення характерних вартостей, символів, пам'яті, міфів і традицій, які утворюють особисту спадщину націй, а також ототожнення індивідів з цими ознаками, спадщиною й складниками культури*» [468, с. 24]. Розмірковуючи про взаємозв'язок колективного й індивідуального рівнів у структурі ідентичності, Е. Сміт логічно стверджує, що «якщо ми хочемо зрозуміти поняття національної ідентичності, маємо зрівноважувати їх» [468, с. 24]. Саме тому визначальними для дослідника у структурі національної ідентичності є два складники – політична й культурна, саме остання є ключовою, оскільки є «домінантним критерієм культури…» [467, с. 176].

Особливу увагу доцільно зосередити на рисах національної ідентичності, які виокремлює Е. Сміт, зокрема «1) історична територія, або рідний край; 2) спільні міфи та історична пам'ять; 3) спільна масова, громадська культура; 4) єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; 5) спільна економіка з можливістю пересуватись у межах національної території» [467, с. 23]. Зазначені ознаки є пріоритетними для Е. Сміта у контексті чуттєвого наповнення сутності поняття національної ідентичності, за Е. Смітом – «чуття національної ідентичності» [467, с. 26]. Мова йде, передусім, про естетичні почуття певної

спільноти, що розкриваються крізь призму символів, традицій, ритуалів і церемоній. Концептуальні положення Е. Сміта спрямовують нас до виокремлення когнітивного й аксіологічного рівнів у структурі національної ідентичності. Когнітивний рівень передбачає знання про ту чи іншу спільноту, усвідомлення своєї приналежності до якоїсь конкретної суспільної групи. Аксіологічний рівень розкриває особистісне ставлення до цієї спільноти, її цінностей, норм і правил поведінки, культури, а також осягнення власної ролі (внеску) у цю спільноту.

Із поняттям національна самоідентифікація тісно пов'язані поняття національний характер, менталітет, національний образ, національний образ світу. Методологічні основи дослідження, зокрема українського національного характеру розкрито в працях В. Вернадського, Б. Грінченка, Г. Сковороди, Лесі Українки, І. Франка, Т. Шевченка та інших. Зазначимо, що в останні роки значно зросла зацікавленість до теорії національного характеру, наприклад, це студії В. Буяшенко [67], В. Горського [120; 121], Р. Додонова [165; 166], О. Колісник [238], Н. Мозгової [515], Ю. Федіва [515] та інших учених.

Поняття національний характер тлумачимо як сукупність історично утворених соціально-психологічних ознак, що властиві конкретній нації. До прикладу, особливостями українців є філософічність, терплячість, перевага емоційності над раціональним, жага до волі, самозаглибленість, індивідуалізм, сподівання на власні сили у разі небезпеки. Яскравими ознаками національного характеру англійців є консерватизм, педантичність, стриманість і контроль над своїми почуттями, прихильність до монархії, яка підтримує національний дух та ідею. Натомість, наприклад, німцям притаманна розсудливість, пунктуальність, точність та витримка.

Безумовно, що знання домінуючих рис національного характеру, закономірностей і механізмів формування світогляду, способів і прийомів дій того чи іншого народу сприяє покращенню реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Утім, доцільно занотувати, що виявлення особливостей національного характеру, і на цьому треба зосередити увагу

студентів-філологів, не можна зводити лише до переліку сукупностей рис і ознак. Національний характер – це складний феномен, який потрібно розглядати як динамічну й статичну субстанцію. Так, зміна емоцій, почуттів, світобачення, світосприйняття особистості зумовлені історичними, політичними, економічними, культурними тощо факторами. Натомість стійкість рис національного характеру передається від покоління до покоління, так би мовити, «з молоком матері», що знаходить своє втілення у наборі константних рис, які не підвладні жодним суспільно-політичним, соціально-економічним, соціокультурним, природно-географічним чинникам.

Поняття національний характер перетинається із поняттями «менталітет» і ментальність. Зацікавленість науковцями проблемою менталітету припадає на середину XX ст. Послуговуючись напрацюваннями французької історичної школи «Анналів», дослідники розглядають це поняття як духовно-інтелектуальний феномен. Такий підхід дозволив ученим відійти від позицій раціонального розуміння світогляду особистості до чуттєвого світобачення, що формується крізь призму емоційного сприйняття оточуючого середовища. У сучасних працях окреслені дефініції вивчаються з урахуванням національних, антропологічних, культурологічних, лінгвістичних, етнічних поглядів, що сприяє появі широкого діапазону тлумачень цих термінів. Нас, передусім, цікавить культурологічний підхід до визначення понять «менталітет» і «ментальність».

Із позиції культурології, **менталітет** – це історично сформована система духовного життя і світосприйняття спільноти, яка проектує спосіб життя, тип вірування, систему цінностей, уявлень всієї спільноти й окремого індивіда [207]. Відтак, до *менталітет*у відносимо бажання, прагнення, символіку, звичаї, традиції – усе те, що закладено та підсвідомо виявляється у кожного з представників тієї чи іншої нації. *Менталітет* – це специфічний тип мислення, для якого притаманна певна статика і консерватизм. Утім, й можлива трансформація менталітету, але лише за умови кардинальних культурних змін. Іншими слова, менталітет «світоглядна матриця, картина світу у свідомості

людини та уявлення про її власне місце в цій картині світу» [254, с. 91–92]. Натомість *ментальність* розглядаємо як модель самовираження, поведінки конкретної особистості. Так, П. Дінцельбахер пропонує інтерпретувати ментальність як «сполучення способів та змістів мислення та сприйняття, визначальних для цього колективу в цей час» [164, с. 97]. Наші думки суголосні з тлумаченням Р. Демчук, зокрема дослідниця під поняттям ментальність розуміє «категорію «спіритуалістичну» як дух/душу колективного суб'єкта – народу/нації, натомість менталітет – «тілесна», що реалізується через спосіб життя, соціальний габітус окремих індивідів» [156, с. 29].

В аспекті створення методики жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів для нас особливого значення набуває можливість розглядати менталітет на таких рівнях:

– рівні типів культур (античний, західноєвропейський, слов'янський);

– рівні національних культур (китайський, український, американський);

– рівні субкультур (дворянський, кримінальний, християнський, молодіжний) [254, с. 92].

У форматі наших міркувань доцільно звернутись до літературознавчого аспекту понять національна ідентичність, адже ці студії складатимуть потужну методологічну основу дослідження. Зазначимо, що серед історико-літературних розвідок кінця XX – початку XXI століття вагоме місце посідають ґрунтовні праці, присвячені саме вирішенню комплексу проблем національної ідентичності. Мова йде, зокрема, про дослідження С. Андрусів [10]; О. Вертія [78]; М. Іванишиної [196]; Ю. Мариненка [314; 315]; Л. Сеника [450] та інших учених.

Особливої уваги надаємо монографії С. Андрусів, де поняття національної ідентичності є пріоритетним. Досліджуючи окреслене питання, авторка висвітлює власне розуміння такого основоположного терміну як «нація». У цілому визначення С. Андрусів наближено до концепції Г. Гачєва, але має деякі відмінності. Так, у творенні «космо-психо-логос», наголошує дослідниця, важливу функцію відіграли різноманітні ««хімічні» сполуки», далі стверджує

науковець, що з-поміж них «не останню роль відігравали ландшафт, ґрунт, у який Бог «висадив» даний етнос, спосіб жити справіку, ще якісь генетичні сполуки, бродіння, що потім випродуковують ті чи інші риси національного характеру, відшліфовуванні, відгранювані історією» [10, с. 21].

Такий підхід дає можливість С. Андрусів вибудувати комплексне і систематичне бачення цього поняття, а також розглядати його як «національно-культурний організм» [10, с. 22]. Авторське визначення поняття нація – це крок до тлумачення поняття національне, що, ймовірно, у концепції С. Андрусів може бути відповідником поняття національна ідентичність. Читаємо: «Національне – це надособистісна сила бажання особистостей спільно творити текстуальне тіло своєї культури, розповідати разом собі і світові своєю мовою історії про своє минуле-теперішнє-майбутнє. Одно слово, національне – культура» [10, с. 27]. Щоправда, **наближеним до нашого розуміння сутності національної ідентичності є термін С. Андрусів національний космос.** Під запропонованим поняттям учений розуміє «*властивий саме для цього народу спосіб жити, працювати, мислити творити молитися. Це порядок речей у світі, певне співвідношення цінностей, сприймання простору і часу, свободи і долі, це уявлення про себе і про іншого, про числа, красу, дім, родину…*» [10, с. 28–29].

Отже, праця С. Андрусів не лише віддзеркалює пошук шляхів вивчення понять національна ідентичність, національна самобутність, нація, національний характер тощо у сучасному літературознавстві, але й закладає теоретичне підґрунтя для подальших наукових розвідок.

З огляду на тематику дослідження, монографія В. Моренця викликає чималу зацікавленість. Так, продуктивною є думка літературознавця, що у «порівняльних дослідженнях компаративістові так чи так доводиться враховувати мотиви, потреби і судження національної естетичної думки» [336, с. 10]. *Ця теза науковця спрямовує нас при створенні методики жанрового аналізу звертатись до вивчення національної літературної традиції, світоглядних та естетичних поглядів митця.*

Цікавими є студії Т. Урись, де авторка сутність поняття національної ідентичності визначає як «процес формування ідентичності в межах макросередовища своєї нації» [506–508].

Отже, у своїй роботі ми будемо застосовувати комплексний підхід до усвідомлення сутності поняття національна самоідентифікація. Нам видається *оптимальним розглядати художній твір як певну цілісну систему, підсистемами якої є типологічні ознаки національної літератури та індивідуальні авторські риси.* Тому у контексті жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки виділяємо *наступні елементи поняття національна самоідентифікація*:

- мова, цінності, символи, традиції, історія, спільна культура, любов до рідної землі народу є основними компонентами національної самоідентифікації;
- процес ототожнення особистості з тією чи іншою нацією викликає відчуття власної гордості;
- кожна національна література (культура) має свій унікальний, неповторний (національний!) шлях розвитку;
- національна культура є джерелом самоутвердження особистості;
- процес національної самоідентифікації потребує урахування національної своєрідності естетики;
- пізнання інонаціональної літератури сприяє осягненню самобутності та самодостатності кожної національної літератури.

Як нами вже зазначалось вище, саме у художньому творі знаходить своє вираження національний спосіб мислення, національне світосприйняття, національний характер. Відтак, *специфіка жанрового аналізу інонаціонального художнього твору спрямовує нас до увиразнення сутності поняття* **національний образ**. У роботі ми будемо послуговуватись визначенням М. Ільницького і В. Будного: «Національний образ (або ж літературний етнообраз) – це такий літературний образ, що конструює не лише індивідуальні риси, а й етнічну (національну) ідентичність зображувальних персонажів, краєвидів чи історичної минувшини, подаючи певні їхні ознаки як «типові» для

відповідної країни, «характерні» для цілого народу» [199, с. 247]. Отже, національний образ – це своєрідна презентація нації, феномен культури, художньо відтворена / створена митцем «Психея» народу.

Методологічні засади розуміння поняття картина світу закладені у працях М. Вебера [76], М. Гайдеґґера [523], О. Шпенґлера [550], К. Юнґа [566] та ін. Оригінальне і ґрунтовне бачення поняття національний образ світу репрезентував російській філософ Г. Гачев. Фундаментальна праця вченого «Космо-Психо-Логос» – це методологічне ядро компаративного вивчення культур і світорозуміння (світосприйняття) різних народів [98].

У концепції Г. Гачева поняття «Космо-Психо-Логос» означає сприйняття інонаціональної культури крізь призму взаємозумовлених явищ: Космос (єдність національної природи), Психею (душа народу, національних характер) і Логос (розум, раціональне начало, мислення народу). Ключовою ідеєю Г. Гачева є думка, що національний образ світу «складається у пантеонах, космогоніях, у наборі основних архетипів-символів у мистецтві» [98, с. 364]. Для нас принципового значення набуває твердження філософа щодо рівності та самодостатності всіх культур, які власне у своїй «неподібності» цінні, як «інструменти світового оркестру» [100, с. 7]. *У контексті проблематики дослідження така позиція Г. Гачева спрямовує нас до глибинного пізнання мовної картини світу іншого народу, вивчення своєрідності його побуту, звичаїв, а, відтак, «кожен новий вивчений національний тип культури стає прожектором для всіх наступних*» [100, с. 8].

Вагомого значення мають погляди вченого, який проблеми нації, національного характеру та специфіки національної культури досліджує крізь призму національного художнього твору. Так, Г. Гачев нотує, що художній твір відкриває нові грані для вивчення національного сприйняття і перетворення світу. Художній твір, наголошує Г. Гачев, це своєрідна модель національного світу, адже національний тип мислення матеріально відзеркалено у словесності народу. Окрім цього, вагомим для нас у теорії Г. Гачева є органічне поєднання філософського, психологічного й культурологічного аспектів до вивчення

національних культур. *Саме такий підхід ми реалізовуємо при вивченні жанрової природи інонаціонального художнього твору, оскільки він дає можливість розкрити багатошаровість художнього твору, виявити його національну своєрідність, вибудувати парадигму Я – Інший, створити власну інтерпретацію художнього твору*.

Вихідним пунктом нашого осмислення поняття національний образ світу з погляду специфіки навчання жанрового аналізу інонаціонального художнього твору є думка, що мистецтва – це художнє перетворення дійсності. *Під «дійсністю»* ми розуміємо історичну пам'ять, народні джерела, культурні коди, національні цінності, систему поглядів та ін., тобто усе те, що притаманно, характерно, властиво, показово, типово для того чи іншого народу. Знання цієї «дійсності» й складають підґрунтя для повноцінної реалізації жанрового аналізу інонаціонального твору. Не потребує доказу думка, що саме художній текст найбільше пов'язаний із культурою народу. Тому у творах мистецтва, з одного боку, дійсність перетворюється в художні образи, а, з іншого – власне ця дійсність є його основою.

Важливим питанням у вивченні національного образу є звернення до проблеми *діалогічності культури*. Звернення філософів до діалогу не є випадковим, так ще античні мислителі Сократ і Платон діалог увели у свою філософську практику. Щоправда, для Сократа діалог – це спосіб ведення дискурсу, філософського спілкування з людьми, це своєрідна дослідницька програма. Натомість для Платона діалог був важливою частиною філософського мислення, оскільки саме у діалозі народжується істина. Майстерно володів принципами діалогу український Сократ, Григорій Сковорода. У своїх діалогах філософ порушував проблеми пізнання внутрішнього світу людини, сенсу і цінності життя, світла і темряви, свободи і щастя, намагаючись дійти до істини.

Якісно новий етап філософії діалогу пов'язують із фундаментальними дослідженнями знаного філософа XX ст. М. Бубера, який прагнув пізнати таємниці людського буття та взаємини людей через діалог. М. Фрідман наголошував, що «метафізичний діалог Бубера може стати вирішальним для

культури XX ст.» [193, с. 234]. Зазначимо, що праця М. Бубера «Я і Ти» (1923) мала величезний вплив на формування світогляду М. Бахтіна. Щоправда, концепції М. Бубера та М. Бахтіна разом із тим суголосні та відмінні. На думку М. Бубера, діалог як нова форма спілкування зі світом здатна припинити насамперед розвиток тенденції відчуження у суспільстві. *Важливою є думка філософа, що діалогічність повинна стати стрижневим антропологічним визначенням людини*. З такої позиції, М. Бубер тлумачить діалог як «передусім щось таке, що виникає між людьми, подібного у природі не існує… ця величина робить людину людиною…» [59, с. 230].

Філософська концепція М. Бубера для нас має виняткове методологічне значення, адже у ній ми знаходимо ідею єднання індивідуального та всезагального буття, гармонійного співіснування людей у світі, кореляцію у ставленні до духовних цінностей.

Продовженням філософських ідей М. Бубера стала система гуманітарно-філософських уявлень М. Бахтіна, яка є для нас надзвичайно важливою. Вчений наголошував, що «*чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше та глибше… Ми ставимо чужій культурі нові питання, які вона сама собі не ставила… і чужа культура відповідає нам, відкриваючи… нові свої сторони, нові смислові глибини*» [24, с. 457]. Звернемо увагу, що для М. Бахтіна вихідним пунктом є ствердження: «*Лише у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається і «людина у людині», як для інших, так і для самого себе*» [22, с. 294]. У гуманітарно-онтологічній концепції М. Бахтіна діалог виступає як універсальний засіб людського буття, який за своєю природою віддзеркалює пізнання себе крізь призму іншого, з одного боку, а з іншого – збереження індивідуальності (самобутності!) кожної культури.

Особливого значення для нас набувають міркування вченого, що діалог – це форма буття культури і форма її сприйняття та розуміння. «Діалогічні стосунки – це завжди універсальне явище…, взагалі усього, що має смисл і значення. Там, де починається свідомість, там починається діалог» [23, с. 292–293]. Така позиція дає можливість ученому дійти висновку, що у культурному

діалозі відбувається злиття смислових шарів культур, що вступають у діалог. Так, на переконання М. Бахтіна, для адекватного сприйняття іншої культури не достатньо пізнання у межах лише цієї культури. Відкриття Іншого, створення цілісної картини передбачає занурення у контекст тієї культури, яка намагається осягнути її смисл. Згодом В. Біблер занотує, що «для Бахтіна «діалог» – корінь і основа всіх інших визначень людського буття, буття, що звернено на Ти» [36, с. 27]. Констатуємо, що для М. Бубера діалог може бути й безсловесним, натомість для М. Бахтіна діалог завжди матеріалізований не лише у слові, але й у внутрішньому мовленні; для М. Бубера діалог визначає сутність людських стосунків, для М. Бахтіна – становлення особистості.

Отже, *у концепції діалогу М. Бахтіна превалює ідея синтезу культурологічного, літературознавчого і філософського аспектів*. Учений апелює до пошуків можливих шляхів інтерпретації й осмислення «Іншого» і самого себе; залучення нових імпульсів розвитку національної літератури; активізації інтелектуального потенціалу особистості; виховання толерантності й поваги у реципієнта при сприйнятті Іншої культури.

Фундаментальні гуманітарно-філософські ідеї М. Бахтіна у подальшому розвинув у новій філософській думці В. Біблер. Ґрунтовний аналіз праць М. Бахтіна слугував плацдармом В. Біблеру для вивчення взаємостосунків минулих і теперішніх філософських систем. Так, учений у статті «Культура. Діалог культур» розмірковує про тип історичної спадковості, де акцентує увагу на типові, для якого притаманно не лише збереження домінантних ознак усіх попередніх структур, але й втілення нових рис за рахунок постійної взаємодії з іншими структурами [35, с. 220–232]. У такій ситуації погляд на культуру виходить за межі вже освоєного філософського простору, адже спрямований до новітніх підходів і методів осмислення різноманітних сфер людського буття. В. Біблер утверджує думку, що *твір – це особливий діалог із минулими та майбутніми культурами, де процес розуміння може рухатися як у напряму від минулого до сучасного, так й у зворотному – від сучасності до минулого*. «Культура є форма одночасного буття, спілкування людей різних – минулих,

теперішніх і майбутніх – культур», – наголошує філософ. Далі читаємо: «Твір – форма спілкування за горизонталлю спілкування осіб як (потенційно) різних культур» [37, с. 117–118].

У контексті такого роду міркувань важливою є думка В. Біблера, що текст як твір «живе контекстами», – як наслідок, нотує філософ, «увесь його зміст тільки в ньому, і все є його змістом – поза ним, у його небутті як тексту» [36, с. 76]. Намагаючись усвідомити механізм інтерпретації прихованих смислів твору, В. Біблер виокремлює такі компоненти: контекст описуваного, контекст автора, контекст інтерпретатора. Слушним є коментар І. Шулякова, що «сам процес такої інтерпретації акумулює проблему сприйняття тексту, пізнання й розуміння значення в цій мові; пізнання та розуміння в контексті певної культури; активне діалогічне розуміння (як завершальний, підсумковий етап культурного діалогу)» [556, с. 147].

Вагомим є той факт, що філософське мислення В. Біблера було сприйнято й реалізовано у багатьох гуманітарних дисциплінах. Мова йде зокрема про створення науковцем проєкту шкільної освіти – Школи діалогу культур. Ключова ідея нової концепції шкільної освіти – це формування «людини культури». При цьому діалог не розглядається лише як евристичний прийом засвоєння навчального матеріалу, але й як фактор, що визначає сутність і смисл усієї інформації, що отримує учень. Важливо, що діалог переходить у сферу практичного застосування, яка передбачає взаємодію культур і (головне!) є основою розвитку цієї взаємодії. Достатньо пригадати діяльність педагога С. Курганова, який у м. Харків експериментально перевіряв педагогічну технологію «Діалог культур». Беззаперечно, що конкретизація філософської ідеї діалогу культур у шкільному аспекті набуває нових актуальних ознак, особливо в умовах всесвітньої глобалізації та мультикультуралізму.

Послуговуючись вищеназваними ідеями філософів, у дисертації тлумачимо **діалог культур як глибоке проникнення у незнайому систему духовних цінностей іншої культури, творче осмислення інонаціонального та самобутнього, особистісне відтворення загальнолюдського смислу, що веде**

до самопізнання, самоутвердження, взаємодії, взаємоповаги та взаємозбагачення національних культур.

Отже, здійснений огляд найважливіших філософських і культурологічних праць дав змогу виокремити базові засади методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема національна ідентичність і самоідентифікація; національний характер, менталітет; національний образ; національний образ світу; історико-культурний контекст художнього твору; діалог культур; загальнолюдські та національні цінності. Складність аналізу інонаціонального художнього твору вмотивована багатозначною природою художнього твору, адже у ньому органічно синтезовано національне і загальнолюдське, матеріальне і духовне, реальне і уявне, раціональне і емоційне, об'єктивне і суб'єктивне. Узагальнення теоретичних праць із окресленої проблеми дало змогу інтегрувати ці положення у площину методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів і встановити, що у процесі навчання студенти мають набути вміння виокремлювати національні концепти у творі з опертям на його історико-культурний контекст і тлумачити їхній зміст.

1.2. Проблема компаративного вивчення літератури у сучасному літературознавстві

Вивчення жанру різнонаціональних художніх творів актуалізує потребу огляду сучасних компаративних студій, адже саме ці дослідження складатимуть методологічне підґрунтя нашої роботи у літературознавчому аспекті.

Доба порубіжжя XX – XXI ст. знаменується компаративістичним розквітом у царині літературознавства. Дозволимо собі ретроспективно увиразнити лише окремі факти. Наприклад, вихід друком таких ґрунтовних колективних монографій: «Літературознавча компаративістика» (2002) [296]; «Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс» (2004) [297]; «Міжнаціональні горизонти і компаративістичний дискурс сучасних

літературознавчих студій» (2005) [326]; «Літературна компаративістика» (2005, 2008, 2011) [290–294]; «Національні варіанти літературної компаративістики: колективна монографія» (2009) [358]; «Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія (За заг. ред. Д. Наливайка» [479]. Так, за підрахунками Н. Бедзір, з 2000 по 2014 рр. в України було захищено більше 100 кандидатських і докторських дисертацій, автори яких досліджували різноманітні аспекти порівняльного вивчення літератури [25]. Доцільно пригадати й створення відділу компаративістики в Інституті літератури імені Т. Шевченка НАН України, а також чисельних кафедр в університетах України, до назви яких входить складник «компаративістика». Слід також згадати й публікацію у 2007 році першого українського підручника з компаративістики В. Будного і М. Ільницького [199]. У цьому контексті слушно нотує О. Бровко, що в українському літературознавстві «наприкінці XIX – першій третині XX ст. на основі генетико-контактології складається перша ґрунтовно розроблена система наукової літературної компаративістики, об’єктом якої виступає дослідження безпосередніх, «фактичних» генетико-контактних зв’язків та взаємодії літературних феноменів» [56, с. 16].

Огляд компаративістських студій дав змогу виокремити пріоритетні теми досліджень: вивчення генетико-контактних зв’язків і взаємодії теорії літератури й компаративістики; з’ясування місця української літератури в європейському і світовому літературному просторі; розкриття значення художнього перекладу в аспекті літературної компаративістики і теоретико-методологічних проблем сучасної компаративістики; аналіз рецепції та поетики художніх текстів у компаративній площині; характеристика імагологічних аспектів різних явищ української й зарубіжних літератур.

Попри широкий діапазон новітніх компаративістських розвідок із погляду тематики дослідження особливого значення складають роботи, які присвячені питанням порівняльного вивчення жанрів, розкриттю образу Іншого/Чужого та рецепції інокультурного художнього твору. Саме у такому форматі вибудовуємо параграф.

До питання порівняльного аспекту національних жанрових систем звертаються автори академічного підручника «Порівняльне літературознавство» (2008) [64]. Так, учені наголошують, що однією із найскладніших проблем сучасної генології є вивчення взаємодії у жанрі сталого і змінного, спільного і національного. Важливою є думка знаних теоретиків, що формування жанру у національній літературі залежить від історичної епохи та культурних традицій того чи іншого народу. У рамках протиставлення тотожності й відмінності, національного і загального у жанрових системах автори торкаються проблеми з'ясування причин різнорідності жанрів різних літератур.

Дослідники акцентують увагу на застосуванні комплексного підходу до окресленої проблеми, зокрема «тут можуть діяти чинники літературні й культурологічні (специфіка національної традиції), соціополітичні (колоніальний статус нації позбавляє її культуру багатьох функцій), просторові (віддаленість Японії від континенту), геополітичні та ідеологічні (ізольованість літератури від зовнішнього світу, як то було в СРСР)» [64, с. 210].

Отже, сам факт наявності параграфу «Порівняльний аспект національних жанрових систем» у підручнику з порівняльного літературознавства засвідчує про посилений інтерес науковців до порівняльної поетики.

У передмові до видання «Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія» (2009) Д. Наливайко наголошує, що одним із найзначніших теоретико-методологічних дискурсів сучасної компаративістики є порівняльна поетика, а у ній «**на перший план висунулося порівняльне вивчення жанрів і стилів у національних літературах у різні періоди їхнього розвитку і в параметрах різних художніх систем, їхніх змін і трансформацій**» [351, с. 37]. Академік Д. Наливайко зміну вектора літературної компаративістики пов'язує з тим, що «типологічний метод посилив теоретико-узагальнювальні підходи до літератури й літературного процесу і розширив, фактично до необмеженості, діапазон компаративних досліджень» [351, с. 21]. У другій половині XX ст. француз Р. Етьємбль, зауважує Д. Наливайко, запропонував ідею порівняльного

літературознавства як «*порівняльної поетики» – вивчення форм (морфології) і жанрів у їхньому русі, стилів*» [351, с. 21].

Порівняльна поетика французького компаративіста Р. Етьємбля, як слушно констатує Д. Наливайко, – це «одне з найпримітніших і найоригінальніших явищ французького порівняльного літературознавства другої половини XX ст. і водночас одна з найзначніших компаративістських методологічних парадигм у загальному масштабі» [154, с. 50].

Про фундаментальну зміну напряму досліджень компаративістики наголошував й прихильник Р. Етьємбля румунський критик, історик і теоретик літератури А. Маріно. На думку науковця, компаративістика потребує не тільки визначення переорієнтації, але й «радикальну перебудову в царині теорії та «поетики» [316, с. 220]. Чітко аргументованою та логічною є теоретична студія А. Маріно «Компаративістська "поетика"», у якій автор порушує низку актуальних й для сучасної компаративістики питань, зокрема: «*Хто вирішив раз і назавжди, що порівняльне літературознавство "є таким"? Чи існує "застигле", не варіативне, визначення порівняльного літературознавства? Хто, врешті-решт, "зафіксував" об'єкт та методику порівняльного літературознавства?*» [316, с. 221]. Окреслені питання зумовлені «вродженою кризою порівняльного літературознавства, котра випливає передусім із успадкованого догматизму, який не дозволяє звести кінці з кінцями» [316, с. 221]. Дискутуючи навколо «кризи» порівняльного літературознавства, А. Маріно акцентує увагу на зміні всієї «парадигми», оскільки наголошує теоретик «компаративістика – це інша річ, вона не є звичайною університетською дисципліною, не є властиво навчальною діяльністю, "університетською" спеціальністю серед інших. Компаративістика є також, і на цьому слід наголосити, активною "ідеологією" і "теорією", "системою" ідей, аж ніяк не тільки "педантичною наукою"» [316, с. 225–226]. Продуктивним виходом із кризової ситуації компаративістики, стверджує А. Маріно, є органічне поєднання «бази (компаративно-критично-історичної) дослідження літератури» [316, с. 229]. Розмірковуючи над теоретичним інструментарієм «оновленої»

компаративістики, румунський учений звертається до напрацювань Р. Етьємбля, адже французький компаративіст надає перевагу саме терміну «порівняльна поетика», оскільки він «краще відповідає новим завданням компаративістики: «порівняльному дослідженню літературних форм», історії жанрів, «порівняльній історії літератури», але також і особливо «компаративній естетиці»» [316, с. 232]. Зазначимо, що поняття «порівняльна поетика», наприклад, застосовує й сучасна українська дослідниця Т. Свербілова.

Для нас вагомого значення набуває думка А. Маріно, що Г.Р. Яусс розвивав ідеї французького теоретика. Так, Г.Р. Яусс не лише схвально ставився до питань розробки порівняльної поетики, риторики та естетики, але й наголошував, що порівняльна поетика може послуговуватися рецептивною естетикою та комунікативними студіями.

Отже, запропонований вектор сучасних компаративних досліджень зорієнтований на вироблення нових стратегій зближення компаративістики і теорії літератури.

У цьому контексті цікавою є монографія Н. Петриченко, де автор здійснює комплексний аналіз творів зазначеного періоду з метою виявлення спільних і відмінних ознак розвитку жанрової системи, наративної структури та стильових пошуків [394]. Прикметно, що аналіз літературних явищ української, польської та російської прози окресленого періоду реалізовано на рівні змісту і форми, на рівні теми, образної системи, і, (найголовніше для нас!) жанрових національних особливостей. Такий підхід зумовив Н. Петриченко масштабно залучати дослідження сучасних українських літературознавців, які висвітлюють питання жанрової специфіки художніх творів. Здійснений автором аналіз прозових творів увиразнює відмінності у жанровій структурі української, польської та російської літератури, що зумовлені самобутністю національних літературних традицій, естетичною позицією митця, геополітичними, географічними, культурними, історичними тощо чинниками. Важливе значення для нашої праці має авторська концепція вивчення системи жанрів у національній літературі, згідно якої кожен

жанр повинен розглядатися у контексті специфіки історичного періоду та культурних традицій того чи іншого народу.

Вагомою розвідкою для нашої роботи є монографія Т. Свербілової [441]. Ця фундаментальна й оригінальна компаративістична студія, так би мовити, практична реалізація теоретичних міркувань прихильників порівняльної поетики. Не втрачає своєї актуальності думка Т. Свербілової, що «застосування сучасних загальнотеоретичних динамічних моделей розвитку природи, суспільства, людини, культури, мистецтва ще не стало предметом та методологією традиційної компаративної генології та взагалі компаративної поетики» [441, с. 39]. *Окреслена позиція науковця увиразнює сучасне бачення формату компаративних досліджень*. Суголосні думки щодо зміни напряму компаративних досліджень висловлює, наприклад, В. Силантьєва: «Якщо на першому-другому етапі свого існування компаративістика прагнула виявити спільне зерно (нині ми сказали б: міфологему й архетип) загального культурологічного поля, яке «проростає» в мистецтво різних країн, то сьогодні їй цікаві вже асоціативно-контекстуальні зв'язки. Що ж, із плином часу горизонти бачення розширюються» [454, с. 100].

У контексті нашої проблематики важливого значення набуває твердження Т. Свербілової, що «*сучасна компаративна теорія жанрів потребує подвійного висвітлення: в аспекті історичної поетики та в аспекті порівняльної поетики. І першим кроком повинна стати побудова певної системи працюючих жанрових моделей у межах достатньо широкого історичного періоду, де можна було б виявити повторення базових закономірностей у розвитку жанрів драми. Ми звертаємось до порівняльної поетики жанрів, яка єдино може ці закономірності дешифрувати*» [441, с. 17]. Авторська концепція компаративної поетики жанрів викристалізовується з намірів зіставити «такі близькі, такі далекі» жанрові моделі сусідніх культур. Отже, головним своїм завданням дослідниця вбачає визначення національної ідентичності української та російської драми на прикладі порівняння жанрової системи. Для успішної реалізації поставленого завдання Т. Свербілова розглядає драматургічні жанри у

«координатах трьох взаємопов'язаних моделей культури: поступової (лінійної), циклічної (пульсуючої) та вибухової (хаосу)» [441, с. 31]. Авторка відповідно до стрижневої ідеї, змоделювати еволюцію української та російської драми XIX – початку XX ст. та увиразнити національну ідентичність цих літератур, структурує монографію. Особливу зацікавленість викликає запропонований дихотомічний аналіз творів української та російської літератури, саме такий підхід, на нашу думку, є результативним.

Обраний вектор міркувань дав змогу ученій органічно синтезувати нові методи дослідження з традиційним підходом до вивчення літератури. Конструктивним є висновок дослідниці, зокрема «комбінований розгляд жанрових процесів у параметрах трьох культурологічних моделей надає нові можливості для дослідження такої традиційної категорії, як жанр» [441, с. 32]. *Запропонована технологія вивчення жанрів драми є нестандартною та нетиповою, проте надзвичайно продуктивною і цікавою, адже значно розширює простір літературознавчих досліджень*. Вагомими є узагальнення Т. Свербілової, зокрема «спостереження за дією трьох паралельних генологічних моделей дозволяє не тільки побудувати лінійну, циклічну та вибухову картину розвитку жанрів певної національної літератури, а й визначити ідентичність цих моделей завдяки включенню цих моделей до компаративної поетики жанрів, тобто, порівняти для того, щоб відокремити» [441, с. 57].

Отже, новаторська й оригінальна концепція компаративного вивчення жанрів драми Т. Свербілової закладає ґрунтовну теоретико-практичну основу для подальших компаративістичних студій.

Тематично близькою до праці Т. Свербілової є монографія Н. Малютіної «Польська та українська модерна драма: перехрестя традицій» (2013) [310]. Суголосність вбачаємо передусім у виборі текстів культурного пограниччя (українське – російське; українське – польське). Авторка репрезентує ґрунтовну компаративну студію, предметом якої виступають тексти української та польської модерної драми. Слушно зауважує Т. Свербілова, що «появу книжки Н. Малютіної, відомої дослідниці української драматургії доби модерну в

аспекті родо-жанрової динаміки в контексті європейської драми, можна розглядати як спробу заповнити бодай одну з лакун у цій сфері» [442, с. 110].

Н. Малютіна, вивчаючи родо-жанрові трансформації української та польської модерної драми, обирає шлях «з'ясування того феномену національної «самості», який формувався у зв'язку з певною провокацією чи то «викликом» усталеної традиції (будь-то канон західноєвропейської драми або канон польської романтичної драми як культурного взірця» [310, с. 8]. *Вихідним пунктом осмислення національної ідентифікації для Н. Малютіної є теорія культурного діалогу, яка увиразнює індивідуальне через множинність контекстів – культурно-історичних, філософських, біографічних, національних тощо*. Проведений комплексний аналіз української та польської модерної драми дозволив дослідниці, по-перше, визначити спільні художньо-естетичні засади, по-друге, висвітлити яскраву національну специфіку найбільш знакових українських і польських творів окресленого періоду, яка, зауважує Н. Малютіна, «очевидна завдяки орієнтації кожної з них на канон, передусім, національний, ознаки якого уточнюються відповідно до загальних тенденцій інтерпретації кожної літератури (враховуючи те, що кожна література розвивається за об'єктивними, іманентними законами)» [311, с. 259].

Слід звернути увагу, на нашу думку, на ще один вагомий аспект дослідження Н. Малютіної. У контекстуальному порівнянні українських і польських творів не превалює домінування того чи іншого драматичного твору. Натомість *увесь аналіз спрямований на розкриття спільних і відмінних національних типологічних ознак, визначення індивідуальних авторських рис, створення цілісної картини естетичного розвитку української та польської модерної драми*. **Саме у такому форматі ми будемо вибудовувати методику навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.**

Отже, праця Н. Малютіної є ґрунтовним і цікавим дослідженням у річищі сучасної компаративістики, адже автор не лише зіставляє інонаціональні драматичні твори, але й, занурюючись у національну й європейську літературну традицію, розкриває національну ідентичність, авторські жанрові моделі,

своєрідність способу пізнання навколишнього світу українцями і поляками крізь призму драматургії.

У сучасній українській компаративістиці заслуговує на увагу праця О. Колінько, де на матеріалі жанру новели висвітлено ґенезу цього жанру, його входження у національну літературну традицію, визначено типологічні спільності та відмінності тематичних, стильових, формально-змістових, структурних параметрів новели [235]. *Обраний ученою порівняльно-типологогічний шлях аналізу дозволив охарактеризувати національні особливості новели в українській та російській літературах (роль ліричного начала, специфіка поглибленого психологізму, музичність, образотворчі ремінісценції тощо)*. Доцільно зазначити, що технологія компаративного вивчення новели О. Колінько стала для нас базовою у розробці відповідних навчальних алгоритмів і схем жанрового аналізу малої прози з урахуванням національної специфіки для майбутніх учителів зарубіжної літератури. Крім того, продемонстрований О. Колінько варіант порівняльно-типологічного аналізу розкриває принципово новий погляд на зіставлення, здавалось би добре відомих, літературних фактів і явищ.

Для створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів важливою є праця Д. Чика, яка виконано у межах компаративної поетики [537]. *Сутність дослідницького аспекту* «постсучасної компаративної поетики» визначена автором як «вивчення стилів і жанрів у різні періоди розвитку національних літератур, а також параметрах різних художніх систем їхніх змін і трансформацій» [537, с. 21]. Д. Чик, осмислюючи категорію «жанрова система», аргументовано доводить, що жанр функціонує передусім як певна ментальна модель, навіть за умови перенесення жанру на інший національний ґрунт, «жанри переосмислюються в новій системі координат, отримуючи сьогочасне змістове наповнення, обумовлене ментальністю та національним характером» [537, с. 55]. Доцільно констатувати, що авторська концепція зіставлення жанрової системи прозових творів української літератури з англійською прозою ґрунтується на методології дослідження жанрової системи

як чотирисферної структури, що запропонована Н. Копистянською. *Застосування компаративістом методології Н. Копистянської* дозволило врахувати динаміку літературного процесу, виокремити у жанрових системах української й англійської літератур першої половини XVIII – середини XIX ст. жанрові різновиди крутійського роману, роману виховання, роману сервантесівського типу, історичного роману та сімейної хроніки. Праця Д. Чика у сучасному українському компаративному просторі, за влучною характеристикою О. Куцої, є «вдалою «жанрознавчою програмою», яка прогнозує широкі можливості української компаративістики, теоретико-методологічну інтенсифікацію порівняльної жанрології» [257, с. 51].

Методологічне підґрунтя дисертації становлять й праці, які присвячені проблемі формування та розкриття образу Іншого / Чужого у літературі тієї чи іншої країни.

Виникнення та виокремлення *імагології* у самостійну наукову галузь пов'язують із французькою історичною школою «Анналів», діяльність якої припадає на середину XX ст. У працях М. Блока, Ф. Броделя, Ж. Ле Гоффа, В. Дюбі, Л. Февра та інших дослідників висвітлювались питання ментальності, специфіки способу життя іншого народу, середовища, культур чи країн, уявлення про систему цінностей іншої людини тощо. Ці розвідки, по-перше, сприяли тому, що упродовж 1950–1980-х рр. виникає посилений інтерес до імагології у галузі соціогуманітаристики, по-друге, розкрили та уточнили головні ознаки поняття національний характер.

Витоки українського імагологічного дискурсу сягають праць М. Костомарова («Дві руські народності»), І. Нечуя-Левицького («Світогляд українського народу»), В. Антоновича («Три національні типи народу»), у яких автори виокремлювали самобутні ознаки українців і росіян. Окремі елементи імагологічних досліджень знаходимо у роздумах М. Драгоманова, А. Кримського, П. Куліша, І. Франка, Д. Чижевського й інших. Слушним є коментар О. Вознюк, що «українська літературна імагологія почала розвиватись на рівні з європейськими дослідженнями, проте радянський період змінив і

знівелював вектор цих досліджень» [82, с. 591–592]. *На сучасному етапі розвитку українського літературознавства питання імагології досліджують* В. Будний [63], О. Вознюк [82–84], Л. Грицик [130], Т. Денисова [157], М. Ільницький [199], І. Лімборський [283–286], Д. Наливайко [348; 350; 352], Т. Свербілова [440] й інші науковці. Попри зростаючий інтерес серед українських компаративістів до проблем імагології, не втрачає й своєї актуальності думка Г. Александрової, що «у вітчизняній науці немає сучасних імагологічних студій – таких, що дослідили б моменти «єднання» чи «протистояння», «впливу», поєднання симпатії до інших народів з любов'ю до рідного в опрацюванні письменниками «світових» тем, показали б, як інонаціональна тематика узгоджувалася з процесом розвитку українського письменства» [4, с. 79].

Однією з перших сучасних українських імалогічних студій є праця Д. Наливайка «Очима Заходу: рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст.» (1999), у якій знаний теоретик розкрив історію рецепції України західноєвропейською культурою [352]. Подальші роздуми українського компаративіста щодо імагологічного дискурсу втілено у роботі «Літературна імагологія: предмет і стратегія», де Д. Наливайко крізь призму історичного розвитку імалогічних уявлень сформулював методологічне підґрунтя імалогічних досліджень [350].

Свідченням активного входження імагології у сучасний український літературознавчий простір є окремий розділ «Літературна етноімагологія», що уміщений у підручнику В. Будного і М. Ільницького «Порівняльне літературознавство» (2008) [64].

Знаковою подією в українській імагології є публікація четвертого випуску колективної монографії «Літературна компаративістика» (2011), у якій репрезентовано статті Л. Грицик, Т. Денисової, М. Ільницького, І. Лімборського, Д. Наливайка, С. Србіновської, Т. Свербілової та інших теоретиків [292]. Автори розкривають специфіку створення літературних образів різних народів;

аналізують теоретичні аспекти досліджуваної проблеми; формулюють стратегію дослідження імагологічних аспектів української та зарубіжної літератур.

В українському імагологічному дискурсі вагоме місце також посідає тематичний випуск «Імагологічні виміри національної літератури», який підготувала редакційна колегія збірника «Волинь філологічна: текст і контекст» (2011). З-поміж ґрунтовних і цікавих робіт, важливою із практичного погляду для нашого дослідження, є студія Л. Оляндер, де автор на прикладі окремих творів О. Пушкіна, М. Лермонтова, Л. Костенко, Л. Кручковського, Ч. Мілоша виявляє й аналізує форми імагологічного процесу, зокрема тяжіння – впливі; тяжіння до Свого через сприйняття Чужого; тяжіння – відштовхування [372]. Актуальною залишається думка Л. Оляндер, що проблеми імагології відкривають перспективи у багатьох вимірах, оскільки «усвідомлення імагологічних суперечностей має стати причиною стимулом для життєтворчості і життєздатності національних культур і світової культури загалом у її багатстві та подальшому розквітові» [372, с. 181].

Варто зазначити, що *термін «імагологія» (від «image» – образ)* у науковий обіг, зокрема у соціологію, увів американський дослідник В. Ліппман у 1922 р. За своєю суттю імагологія має міждисциплінарний характер, відтак, як слушно нотує В. Будний, це «розгалужена система споріднених дисциплін, що вивчають історичні, культурологічні, соціологічні, психологічні, політологічні аспекти тих образів, за посередництвом яких учасники спілкування уявляють самі себе й партнера» [63, с. 52]. *Про міждисциплінарність імагології говорить* й Манфред Беллер, наголошуючи, що «імагологія – не нова наукова спеціалізація, але це свіжий підхід до давнього питання, до вивчення якого можуть долучатися філософи, психологи, соціологи та літературознавці. Такі міждисциплінарні запозичення вже проявляються у відповідних аргументах і концепціях, що використовуються в різних дисциплінах, котрі можуть перетинатися, стимулювати та надихати одна одну» [28, с. 380].

Основою імагології виступає мова, фольклор, література, культура, мистецтво. Знання цих компонентів дає змогу об’єктивно й адекватно

висвітлити функціонування образу Іншого. Розкриття специфіки існування вищеназваних джерел імагології сприяє виробленню загальної схеми сприйняття образу Іншого. Звідси предметом вивчення імагології є образи Інших суспільств, країн, народів, культур. Такий підхід визначає широкий спектр питань, які вирішують науковці гуманітарної галузі. Натомість **літературна імагологія** значно звузила діапазон дослідницьких завдань, адже вивчає літературну репрезентацію образу Іншого в національних літературах. Таку думку, зокрема, позиціонують В. Будний і М. Ільницький. Так, автори підручника з компаративістики, розмірковуючи над проблемою звуження та конкретизації предмету імагологічних досліджень, запропоновували поняття **«літературна етноімагологія», яка «вивчає зображення в національній літературі інших народів і країн»** [64, с. 395]. Суголосні думки висловлює Д. Наливайко, стверджуючи, що спектр завдань літературної імагології доцільно «звузити». Відтак, **предметом імагології, констатує Д. Наливайко**, є «**літературні образи/іміджі інших країн та іноземців, що створюються в певній національній чи регіональній свідомості й відбиваються в літературі – у широкому сенсі**» [348, с. 5].

Утім, *варто зазначити, що питання кола дослідницьких завдань імагології залишається дискусійним*. Якщо проблематика імагології (у потрактуванні В. Будного, М. Ільницького і Д. Наливайка) зосереджена насамперед у царині національного образу, то деякі літературознавці пропонують вийти за окреслені межі. Так, *Т. Свербілова наголошує на «нагальній необхідності розширення сучасного категоріального апарату компаративної літературної імагології»* і пропонує додати «до класичного розуміння таких її базових категорій, як «інший» та «ідентичність» (в розуміння літературний Імідж іншої національної країни та національної культури та проблеми власної національної ідентичності), – дискурс сучасної антропології, де ці категорії не обов’язково асоціюються саме з національною ідентичністю. Інший може визначатися за будь-якими параметрами. Це, приміром, і проблема аутсайдерства, і дискурс безумства XX ст., і сучасний гендерний дискурс, і проблеми сексуальних

меншин як іншого тощо. Ідентичність може бути соціальною, конфесійною, корпоративною, постколоніальною, гендерною тощо» [440, с. 185]. **Осмислення імагології Т. Свербіловою у розширеному плані формує й авторське визначення**, зокрема це «дослідження психо-соціокультурної та антропологічної ідентичності людини у суспільстві, позначеному глобальними цивілізаційними процесами XX–XXI ст.» [440, с. 187].

Ідею розширення кола дослідницьких завдань імагологічних розвідок обстоював й авторитетний імаголог Хуго Дизерінк, наголошуючи, що **імагологія ґрунтується на «принципах характерного наднаціонального культурного нейтралітету**» [163, с. 382]. Осмислюючи предмет наукового дослідження імагології, Хуго Дизерінк акцентує на здатності цієї галузі у майбутньому прокладати «мости єднання з іншими гуманітарними науками» [163, с. 386]. Дискутуючи з Рене Веллеком і послуговуючись імагологічним досвідом своїх попередників (Ж.-М. Карре, Р. Ескарпі, М.-Ф. Гюйяра), Хуго Дизерінк доходить аргументування, що одним із завдань імагології є не лише дослідження питань ідентифікації, але й обґрунтування «етноімагології» в межах критичного раціоналізму. Як наслідок, перспективним завданням імагології, зазначає науковець, є розкриття «можливостей розвитку – в літературі та споріднених галузях – постнаціональних моделей ідентичності» [163, с. 392].

Дискусія щодо багатоаспектності імагології та встановлення кордонів цієї галузі знаходить продовження й у статті І. Забіяки. Так, ключовим питанням цієї імагологічної розвідки є таке: «**Чи варто обмежувати імагологічні студії тільки національним аспектом?**» [182, с. 215]. І. Забіяка концентрує свою увагу на актуальних для сучасного суспільства і літературознавства питаннях діалогу Я – Інший і національної ідентичності. Розмірковуючи над категоріями Я та Інший, авторка висловлює думку, що пара Я – Інший у працях філософів і соціологів, за рахунок включення додаткових (проміжних) категорій Чужого, Ближнього, Третього, Інакшого, значно розширена. Такий підхід дозволяє дослідниці стверджувати, що «ці проміжні етапи взаємин суб’єктів між собою… недостатньо проілюстровані дослідженнями саме літературної імагології, яка

могла б, безперечно, додати інформативності цим категоріям. Потрапляння в нове середовище, його сприйняття чи навпаки відторгнення, адаптація себе та середовища – ці теми часто виявляються у художніх творах» [182, с. 215].

У контексті роздумів щодо проблеми ідентичності І. Забіяка, слушно констатує, що *література – це один із способів пошуку себе*. Окрім цього, вчена конкретизує напрями літературного пізнання, зокрема презентація «авторської ідентичності», «ідентичності персонажів», «ідентичності реципієнта» [182, с. 216]. Подальші свої думки І. Забіяка спрямовує у площину осмислення категорії Інший, яку розглядає у просторово-часовій системі координат. Так, дослідниця акцентує, що «Інших є більше, головне, що всі вони контрастують із Я, витворюючи опозиційні пари чи ряди. Іншість – це взаємини і взаємне сприйняття чоловіка та жінки, людей різної сексуальної чи політичної орієнтації, національності, територіальної приналежності навіть у межах одної країни (Донбас і Галичина), мешканців міста й села і т.д.» [182, с. 217].

Така інтерпретація сутності Іншого втілюється в авторське тлумачення предмету літературної імагології. Читаємо: «Літературна імагологія – це підрозділ імагології, який досліджує образи Я, Іншого та проміжні між ними, їх ідентичність і своєрідність у творах художньої літератури з метою встановити принципи діалогу/полілогу між ними» [182, с. 217]. Як бачимо, І. Забіяка обстоює позицію, згідно якої предмет літературної імагології не повинен бути обмежений лише розкриттям своєрідності національних образів, але й має охопити увесь спектр стосунків між Я та Іншим.

Зазначимо, що *спостерігається певне раціональне зерно у висловлених ідеях науковців*. Так, привертає увагу наголос на взаємодії між усіма елементами категорії Інший, що, безумовно, уможливлює вписування художнього твору у різноманітні контексті, а також створює простір для виокремлення різних варіацій ідентичності. Крім того, ймовірно, такий підхід до завдань імагології зумовлений всесвітнім процесом глобалізації, що, відповідно, породжує й зміну усієї філософської парадигми. Припускаємо, що такий спектр бачення художнього твору та специфіки виявлення інонаціонального художнього образу

Іншого, зрештою, може спровокувати зміну дослідницького шляху – від літературного аналізу до з'ясування специфічних соціологічних, історичних чи антропологічних чинників. **У своєму дослідженні ми все ж таки більше схиляємось до традиційного «звуженого» осмислення сутності літературної імагології, що передбачає осягнення власне унікального та неповторного літературного національного образу, об'єктивне розкриття якого, беззаперечно, потребує знань з історії, філософії, культурології, політології тощо**. Свою позицію аргументуємо імагологічними принципами одного із найавторитетніших представників імагології Джоепа Лірсена, який зазначав, що імагологія досліджує етнотипи. З-поміж головних тез ученого, у контексті окресленого питання, важливою є «мета імагології – зрозуміти дискурс репрезентації, а не суспільство. Хоча очевидно, що поточні характеристики, що стосуються певного народу, є текстуальними тропами радше ніж соціологічними чи антропологічними даними» [288, с. 370–371].

Наявність різновекторних позицій щодо сучасної імагології свідчить, що висвітлення проблем цієї гуманітарної галузі може продуктивно реалізовуватися / поєднуватися у двох напрямах: «звуженого» розуміння та розширеному варіанті. Обраний шлях осмислення дослідницьких завдань імагології залежить від наукових переконань і поглядів компаративіста. Саме тому цілком погоджуємось із думкою Г. Александрової, що *одним із важливих завдань імагології на майбутнє* є «розкриття примножень чи втрат художності в результаті опрацювання так званих світових, мандрівних мотивів чи тем (у літературному контексті вони залишаються і виявом традиції, й водночас стають чимось більшим – формою різноаспектного культурного спілкування, вищої інтертекстуальності, інакшою екзистенційною моделлю)» [4, с. 79]. Констатуємо, що **методологічним підґрунтям вияву імагологічних процесів для нас слугує позиція Д. Наливайка**, що «**Своє і Чуже, Свій і Інший виступають у сучасній імагології як взаємопов'язані й взаємопроникні світи, тут Інший є не лише опозицією Своєму, а й способом та формою його**

присутності у світі. Відбувається структуралізація світу на свій і інший простори, свою і чужу культуру» [350, с. 93].

Отже, центральним поняттям літературної імагології є **поняття національного образу (літературного етнообразу за В. Будним)**. У попередньому параграфі дисертації ми писали, що будемо послуговуватись визначенням В. Будного і М. Ільницького, щоправда не зосередились на розкритті сутності цього поняття. З огляду на сказане, доцільно проаналізувати концептуальний зміст окресленого поняття.

Д. Наливайко особливу увагу зосереджує *на питанні ролі великих особистостей у формуванні та створенні національних образів*. Читаємо: «У творенні етнокультурних і національних образів інших народів значна роль належить особистостям – письменникам, ученим-гуманітаріям, мандрівникам публіцистам та ін., проте вони будуються із позаіндивідуальних елементів. Їхня структура складна. Вони вбирають дійсні знання і пересуди, реальність і міфи, сказати б, поезію і правду про інші народи, а співвідношення всіх цих елементів може в них бути зовсім різним» [350, с. 96].

Суголосні думки висловлює й З. Алієва. Так, досліджуючи природу і структуру літературного образу Я/Інший, учена правомірно наголошує, що він не є «фотографічним відбиттям Іншого/Чужого, за ним стоїть і в нього інкорпорується автор зі своєю суб’єктивністю, зі своєю культурою й ментальністю, своєю ідеологією й ангажованістю, який не просто розгортає образ, а й експлікує його, цілеспрямовано чи імпліцитно, в параметрах, що визначаються заданими чинниками» [6, с. 698–699]. З. Алієва розглядає образ Я / Іншого як «ансамбль уявлень та ідей про Іншого, не-свій світ і культуру, що неминуче виводить цей образ на перехрестя проблем ідеологічних і культурологічних, нерідко й політичних» [6, с. 698].

У цілому науковці виокремлюють такі пріоритетні ознаки національного образу: тісний зв’язок з історичною та культурною епохою; відображення характерних рис цілого народу; залежність від історичної, політичної та культурної ситуації. Саме на цьому базовому комплексі рис,

наприклад, акцентує Н. Лисак: «національні образи – це репрезентації націй, до витворення яких схильні як окремі індивіди, так і народ, соціум загалом» [278, с. 77–78]. Простудіював праці, присвячені проблемі поняття національний образ, А. Мартинець, приміром, слушно запропонувала такий варіант визначення, зокрема «національний образ це – сутність, що передає на генетичному рівні від покоління до покоління, представляючи естетичні смаки та ідеали, етичні та моральні норми взаємовідносин і поведінкової моделі, та формує потребу їх відтворення і наслідування» [318, с. 38].

Аналізуючи зміст поняття національний образ, доцільно зосередитись **на проблемі співвідношення образу Іншого та стереотипу**. Д. Наливайко з пересторогою говорить про правомірність ототожнення образу Іншого з національними стереотипами. «Підміна імагологічного образу стереотипом є поширеним явищем, що кінцевим результатом має спрощені й однобічні, проте стійкі уявлення одного народу про інших… Імагологічний образ Іншого, imago, є феноменом культури, що корелятивно репрезентує Іншого в певній культурі…», – зазначає компаративіст. Розмірковуючи про сутність стереотипу, Д. Наливайко нотує, що це «елементарна, нерідко карикатурна форма образу», що тяжіє до знаковості, «специфічний індекс однозначної комунікації» [350, с. 102]. Розглядаючи стереотип у такій проекції, літературознавець наголошує, що *стереотипи з'являються і функціонують на побутовому рівні, а далі, через певний відрізок часу, починають змінюватися, набувати кардинально інших ознак, що створює ситуацію їхнього переходу на вищий рівень – рівень імагологічного образу*. Подібної позиції дотримується, приміром, О. Вознюк: «Літературний етнообраз Іншого цілком відрізняється від стереотипу, оскільки перший містить особисту рецепцію та інтерпретацію Іншого через призму візії автора» [84, с. 65].

Осмислюючи сутність національних стереотипів, В. Будний тлумачить їх як «звичні стійкі уявлення стосовно різних сфер життя», що створені індивідуальною та колективною психікою на рівні побутового мислення [63, с. 55]. На прикладі «Енеїди» І. Котляревського учений демонструє, що умовні

етичні атрибути (стереотипи) слугують матеріалом для створення певного естетичного ефекту. Наголошуючи на тому, що стереотипи – це спрощені образи, науковець у той ж час акцентує, що вони вкрай необхідні, адже національні стереотипи виконують роль «посередника між нами та іншими культурами» [63, с. 55].

Отже, імагологічна стратегія відкриває нові перспективи вивчення складних літературних явищ, що тісно пов'язані з людським мисленням, зокрема національного образу. Застосування імагологічного інструментарію сприяє формуванню цілісної картини національного образу світу, а відтак, й уможливлює продуктивний міжкультурний діалог.

Із погляду тематики дослідження набуває важливого значення низка студій, які присвячені одній із актуальних проблем сучасної компаративістики – **рецептивній поетиці**. У цій частині параграфу, детально не зосереджуючись на ретроспективному огляді процесу становлення й розвитку рецептивної теорії, значну увагу приділимо узагальненню та систематизації тих головних аспектів літературознавчої рецепції, що є вагомими для методики жанрового аналізу інонаціонального художнього твору.

Так, створюючи методику навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, апелювали до **поняття «імпліцитного читача»** (за В. Ізером) [197, с. 265]. Учений, осмислюючи процес читання, стверджував, що значення тексту з'являється тоді, коли реципієнт заповнить так звані «прогалини» чи невизначені місця. Процес заповнення (інтерпретації, осягнення, осмислення, аналізу) здійснюється при будь-якій зміні читачем способу (ритму, ходу) читання. Безумовно, що заповнення лакун потребує значної активізації читацької уяви та співтворчості. Така позиція аргументує думку науковця, що «роль читача наперед структурована трьома компонентами – різноманітними перспективами, що наявні у тексті, вихідною позицією реципієнта та точкою перетину їх двох» [197]. Утім, погоджуємось із думкою О. Шумської, що «сприйняття твору вимагає не тільки роботи уяви, пам'яті, але і особливої роботи «зв'язування», завдяки якій те, що читається, не розсипається у

свідомості на купи окремих незалежних кадрів і вражень, що забувається, а міцно з'єднується в органічну і цілісну картину життя» [558].

У парадигмі «автор – твір – читач» В. Ізер художній твір розглядає у двох значеннях: художньому (авторському) та естетичному (створеному читачем). Звідси **поняття імпліцитний читач** потрактовано науковцем як відповідність читацькому образові певного реального образу. Читач потрапляє у ситуацію, де повинен постійно балансувати між досвідом митця та власним досвідом. Окрім цього, процес пізнання тісно пов'язаний із певними очікуваннями реципієнта, які залежать від конкретної ситуації прочитання того чи іншого тексту.

У цьому розумінні методологічно правильним є підхід, що **кожен читач під впливом суб'єктивних психологічних і емоційних вражень, культурних і релігійних чинників, етичних і соціальних переконань, власних пріоритетів чи цінностей тощо, відкриває для себе лише певний комплекс значень, що прихований у художньому творі.** Цей момент пояснює двосторонні стосунки між письменником і читачем, адже не лише автор впливає на свого читача, але й навпаки. Не випадково, В. Ізер, висвітлюючи сутність взаємозв'язку між текстом та читачем, наголошував, що для успішної комунікації між читачем і літературним текстом, останній у якійсь мірі повинен спрямовувати своїх читачів. Саме такий формат взаємин, підкреслював учений, уможливлює об'єктивність читацького сприйняття. За умов читацького несприйняття, нерозуміння художнього тексту втрачається сама сутність мистецтва. Усвідомлення «суб'єктивного ставлення» до художнього слова, що сприймає читач, певною мірою моделює якісно новий рівень літературознавчого аналізу, жанрового зокрема.

Автори рецептивної теорії пропонують *п'ять ступенів суб'єктивного сприймання художнього твору*: перший – історико-культурний: сприйняття художнього рівня залежить від часу та епохи, коли жив читач; другий – рецептивно-груповий: на сприймання художнього твору має вплив приналежність читача до того чи іншого типу аудиторії (професійна, соціальна та інша); третій – особистісний: рецепція залежить від естетичного досвіду

читача; четвертий – віковий: сприйняття залежить від вікових особливостей читача; п’ятий – ситуативний: на рецепцію впливає ситуативний чинник (настрій, погода, місце знаходження тощо).

Усвідомлення специфіки «Констанського наукового вибуху» [532] значною мірою допомагає ефективному застосуванню жанрового аналізу інонаціонального художнього твору, оскільки кожна конкретна ситуація рецепції художнього твору породжує варіативність (множинність) інтерпретацій. Відтак викладач повинен бути готовим, що студент у різних ситуаціях може по-різному сприймати інокультурний художній твір.

Г.Р. Яусс розширив окреслену проблему, увівши в науковий обіг **поняття «горизонт очікування»**, з яким читач підходить до будь-якого тексту [569]. **Під таким горизонтом очікування дослідник розумів обізнаність читача з літературними нормами та традиціями, що притаманні певному часовому відрізку.** Можемо припустити, що «горизонт очікуваного» – це інтелектуально-духовний досвід читача. «Горизонти» – це певні категорії, що позначають рівень сприймання художнього твору: крім первинного горизонту, який відзначається естетично-смисловою спроможністю тексту в момент створення, існують пізніші горизонти, зокрема й горизонт досвіду реципієнта, що вступає в контакт як із первинним, так і з будь-яким чужим горизонтом» [569, с. 30].

Опираючись на феноменологічну теорію Е. Гуссерля, Г.Р. Яусс акцентує, що «кожен досвід має свій горизонт сподіваного: будь-яка свідомість перебуває завжди як свідомість про щось, – у горизонті вже сформованих і ще прийдешніх досвідів. Це визначення вказує на те, що корені структури горизонту досвіду залягають у часові свідомості; воно передбачає, що відоме і невідоме однаковою мірою зумовлюють досвід предмета: кожне сприйняте наперед зумовлює «горизонт порожнечі відомої невідомості» [570, с. 284].

«Горизонт очікування» є характерним й для автора, адже авторська свідомість завжди орієнтована на свого адресата, умовну і позачасову фігуру, на імпліцитного читача, з яким автор робить спробу вступити у діалог та взаємодію. **З погляду специфіки жанрового аналізу інонаціонального**

художнього твору для нас вагомим є положення про можливість ймовірного злиття горизонтів автора та читача. У кожному конкретному художньому творі читач знаходить (або шукає!) відповіді на актуальні для нього питання. Звідси –момент знаходження чи отримання відповідей на питання, що цікавлять читача, й розглядається як злиття авторського та читацького горизонтів очікування. «Горизонт очікування», на переконання Г.Р. Яусса, сприяє інтерпретатору реалізувати зв'язок між чужими і власними горизонтами. Слід зазначити, що варіативність як ознака горизонту очікування дає змогу розробити рецептивні моделі творчості того чи іншого митця. Яскравим прикладом може слугувати збірник наукових праць «Рецептивні моделі творчості Івана Франка» (2007), автори якого крізь призму рецептивних моделей осягнули творчу індивідуальність Івана Франка, запропонували нові стратегії прочитання та переосмислення багатої спадщини митця, звернулись до огляду нових оцінок феномену творчості українського генія [427].

Цікавою для методики жанрового аналізу інонаціонального художнього твору є думка Г.Р. Яусса, що взаємини між читачем і текстом обумовлені історичними й естетичними факторами: «Естетична імплікація полягає в тому, що вже перше сприйняття твору читачем містить його первинну естетичну оцінку, що передбачає порівняння з прочитаним раніше. Історична імплікація полягає в тому, що розуміння перших читачів збагачується у ланцюзі реакцій, що поєднує покоління з поколінням, визначаючи тим самим історичне значення твору та виявляючи його естетичний ранг. В такому рецептивно-історичному прогресі відбувається не лише нове засвоєння творів минулого, але й постійна взаємодія мистецтва та сучасного» [569].

Доцільно звернути увагу на одну із ключових категорій рецептивної естетики – **естетичний досвід**. Естетичний досвід увиразнює, так би мовити, специфіку відношення до часу, зокрема наявність естетичного досвіду моделює рецепцію художнього твору у новій проекції. Г.Р. Яусс наголошував, що власне естетичний досвід виробляє траєкторію осягнення художнього твору, дає

можливість читачеві «забігти уперед», розкрити приховані значення та осмислити мистецтво художнього слова.

Важливим із погляду методики жанрового аналізу є також питання перечитування літературного тексту. Аксіомою є думка, що повторне читання художнього твору викликає такий спектр емоцій і вражень, що кардинально відрізняються від отриманих емоцій від попереднього читання, адже кожне повторне прочитання твору відкриває нові грані інтерпретації. Так, ще у 70-х роках XX ст. О. Левідов акцентував увагу на проблемі перечитування, а також особливості вікової рецепції художнього твору, ролі життєвого досвіду й ерудиції читача [269]. У своїх роздумах дослідник доходить висновку, що «вік, життєвий досвід, освіта, розумовий розвиток, політичний кругозір – все це так чи інакше відбивається на сприйнятті літературного твору, на повноцінність його читання» [269, с. 309]. Необмежена кількість прочитань, «полівалентність», за О. Червінською, увиразнює сутність рецепції художнього твору [531, с. 18].

Отже, опрацювання теоретико-методологічних дискурсів сучасної компаративістики дало змогу визначити основні аспекти порівняльного вивчення жанрів: вияв сталих і змінних ознак жанру, з’ясування літературних і позалітературних чинників формування жанру, виявлення причин різнорідності жанрів різних літератур. Застосування імагологічного інструментарію сприяє формуванню цілісної картини національного образу світу і зумовлює осмислення жанрової специфіки художнього твору. Встановлено, що на кожному з етапів здійснення жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних форм, потрібно враховувати індивідуальні особливості студента-читача, його естетичний досвід, горизонт очікування, суб’єктивне сприймання художнього твору, можливу варіативність інтерпретацій при перечитуванні.

1.3. Актуальні проблеми сучасної жанрології

Із погляду заявленої теми дослідження важливим є **увиразнення сутності жанру як одного із ключових понять літературознавства**. Розуміння категорії

жанру, як поняття багатовимірного і різнопланового, студентам необхідно, насамперед, для правильного сприйняття літературних явищ, фактів і тенденцій, розуміння тісного зв'язку між змістом і формою твору, глибшого осягнення художнього твору, повноцінної інтерпретації авторського задуму.

Останнім часом значно посилилося теоретичне й історико-літературне осмислення жанру [14; 16; 44; 45; 137; 138; 171; 226; 536; 538]. Утім, *категорія жанру залишається предметом тривалих гострих філософсько-літературознавчих дискусій*, оскільки у жанрі візуалізується авторська свідомість, особливість світогляду й типів художнього мислення автора, загальна тенденція розвитку літературного процесу та національна літературна традиція. Цілком погоджуємось із міркуванням С. Ленської, що «уявлення про сутність жанру, його роль у творчому акті з плином часу змінювалися досить відчутно – від закріпленням за ним значення центральної естетичної категорії до повного заперечення» [274, с. 109]. Так, достатньо ретроспективно окреслити розвиток генології упродовж XX століття. Наприклад, за ініціативи «Міжнародної комісії з питань сучасної історії літератури» на чолі з Ф. Бальдансперже були проведені конгреси у Будапешті (1931), Амстердамі (1935) та Ліоні (1939). Форум, проведений у Франції, був присвячений не лише дослідженню літературних родів і жанрів, але й створенню єдиної жанрової теорії. Майже синхронно у Росії в Інституті світової літератури імені М. Горького колектив учених (Г. Абрамович, В. Жирмунський, У. Фохт та інші науковці) працював над проблемою генології. У 1950–1960-х рр. згасає науковий інтерес до проблем жанру, натомість у 1970–1980-х рр. актуалізується вивчення питань жанрової природи художнього тексту.

У період новітнього українського літературознавства питання структурного наповнення жанру, його складників, жанрових модифікацій тощо стають ключовими для таких дослідників – Т. Бовсунівської [41–43], Н. Бернадської [31–32], О. Бровко [55], І. Денисюка [158, 159], С. Ленської [274, 275], А. Ткаченка [485–487], Н. Копистянської [241], Т. Кушнірової [265–267] й інших

науковців. Як бачимо, за цей час жанр пройшов шлях від теорії заперечення до наратологічних, когнітивних концепцій.

Закономірно, що *шлях жанру від апологізації до повного його заперечення, по-перше, сприяв появі доволі суперечливих концептуальних підходів і провокаційних суджень, по-друге, негативно позначився на створенні єдиної жанрової теорії*. У цьому контексті доцільно пригадати висловлювання відомих теоретиків. Наприклад, у праці «Архаїсти і новатори» 1929 р. Ю. Тинянов стверджує, що «питання найбільш складне, найменш досліджене: про літературні жанри» [498, с. 37]. У 1948 р. Г. Поспєлов звертає увагу вчених-літературознавців на те, що актуальною залишається проблема літературних жанрів, адже вона не дуже добре розроблена [412]. В. Кожинов у 1964 р. наголошує, що «теорія жанру загалом розроблена недостатньо… Термін жанр доволі часто ототожнюється з терміном вид літературний; іноді видом називають найбільші групи творів (наприклад, роман); проте розповсюджено й зворотне словосполучення (роман – жанр; історичний роман – вид роману)» [228, с. 914]. У 1982 р. Л. Чернец констатує про «надзвичайно заплутану проблему жанру» [534, с. 12].

Сучасна дослідниця категорії жанру Н. Копистянська підкреслює, що «написано багато праць, і багато питань глибоко і науково досліджено. Але на новому рівні вивчення виникають нові питання, а також актуалізується необхідність систематизації самого матеріалу, і підходів до нього, бо є велика неузгодженість між судженнями та визначеннями, і вона, на жаль, не зменшується» [241, с. 13]. Чіткіше увиразнити проблему універсального визначення жанру допомагає наступна думка: «Категорія жанру охоплює всі складові літературного твору і є дотичною до всіх аспектів літературного процесу. Все це ускладнює (ба навіть унеможливлює) вироблення універсального алгоритму аналізу жанру й жанрових процесів у їх історико-літературному вимірі» [175, с. 5].

Отже, **однією з ключових проблеми жанрології у сучасному літературознавстві є увиразнення змісту самої дефініції «жанр», а також**

його структурного наповнення. Складність визначення терміну «жанр», варіативність запропонованих понять, відсутність універсального підходу щодо жанрово-родової класифікації зумовлена, припускаємо, перекладом із французької – від фр. genre – це є рід і вид. На цю специфіку перекладу жанру, зокрема вказує й А. Ткаченко. Читаємо: «Однак за будь-яких підходів термін жанр має тенденцію «гуляти» по всій шкалі ступенів, означаючи і рід, і вид, і різновид. Це у нього – вроджене, в генах, у походженні французького genre через латинське genus від того ж грецького кореня γενοζ (рід)» [487]. Не втрачає своєї актуальності думка Н. Лейдермана, зокрема 1976 року теоретик зазначав, що «про жанр говорять усі, але тлумачать цю категорію по-різному» [270].

Крім того, у тих випадках, коли дефініція жанру лаконічна або метафорична, ці визначення не викликають ані заперечення, ані полеміки. Наприклад, «жанр – реальна форма побутування мистецтва» [252, с. 12]; «специфічна модель сприйняття» [227]. З огляду на традиційний поділ на три роди: епос, лірику та драму, деякі учені саме жанр вживають у значенні «рід». Наприклад, Л. Тимофєєв акцентує увагу, що «далі ми будемо вживати такі терміни: жанр (у значенні рід) і жанрова форма (у значенні вид, поняття, яке означало би членування всередині виду (жанру у вузькому значенні слова), видається занадто деталізованим і надлишком» [483, с. 355].

Доцільно констатувати, що однією з продуктивних жанрових концепції XX століття є теорія жанру Г. Поспєлова. Так, учений ще на початку 40-х років минулого століття увиразнив пріоритетні положення свої теорії, але протягом майбутніх десятиліть не раз до них повертався і уточнював окремі тези, думки, ідеї. Варто згадати такі праці знаного теоретика: «Теорія літератури» (1940), «До питання про поетичні жанри» (1948), «Проблеми літературного стилю» (1970), «Типологія літературних родів і жанрів» (1978).

Вагомими є міркування Г. Поспєлова, що «жанри – це види того чи іншого літературного роду у логічному значенні цих слів. Але за суттю своєю, це, звичайно, не так… Жанри не є видами літературних родів, оскільки суть жанру зовсім інша, ніж суть роду» [413, с. 13]. Такий підхід дає змогу вченому

позиціонувати думку, що потрібно створення жанрових визначень, які б дослідники використовували в одному конкретному значенні. Г. Поспєлов акцентує увагу, що шлях до термінологічної узгодженості передбачає руйнування зв'язку з тими жанровими номінаціями, що історично утвердились. Так, у трактуванні теоретика, роман – це великий твір романного жанрового змісту (прозовий або віршований), повість – епічний твір середнього обсягу.

Також Г. Поспєлов застосовує, так би мовити, робочі дефініції, наприклад національно-історична романична група жанрів. Як бачимо, для дослідника, наприклад, казка, пісня, поема, повість, оповідання, новела та ін. – не жанри, а форми вираження жанрового змісту. У своїх працях утверджує думку, що «традиційно ми усвідомлюємо їх як жанри. Ми говоримо: жанр казки, жанр оповідання, жанр пісні, жанр поеми, повісті і т.ін. Це увійшло до термінологічного обігу і міцно укорінилося у свідомості літературознавців. Але щоб вирішити проблему, необхідно абстрагуватися від цих уявлень» [413, с. 17]. На цю особливість жанрової теорії Г. Поспєлова однією з перших звертає увагу Л. Чернец, яка правомірно зазначає, що жанрові визначення, запропоновані Г. Поспєловим, доцільні для тих дослідників, для яких жанр – це одиниця у класифікації творів, адже компетенція жанру як наукової категорії у Г. Поспєлова поширювалася виключно на область змісту [534, с. 94].

Формальні ознаки змісту і форми є пріоритетними для Цв. Тодорова у визначенні поняття жанр. Читаємо: «Жанри – це одиниці, які можна описати з двох різних точок зору – з точки зору емпіричного спостереження і з точки зору абстрактного аналізу» [491, с. 27]. Для нас вагомими є судження дослідника, що сприяють проведенню жанрового аналізу різнонаціональних літератур. Цв. Тодоров, підкреслюючи зв'язок жанру з суспільством, історією та епохою, спрямовував літературознавчі дослідження у русло зіставлення: «В системі жанрів звертають увагу насамперед на категорії, які відрізняють її від аналогічної системи в сусідніх народів; ці категорії потрібно буде зіставити з іншими елементами однієї й тієї самої культури» [491, с. 29].

Жанрова поліфонія, що притаманна новітній українській прозі, а також родове, видове і жанрове взаємопроникнення дозволили М. Павлишину стверджувати, що «у сучасному, лінгвістично поінформованому, літературознавстві категорія жанру гнучка і необмежена традиційними поняттями про три ряди. Жанр становить будь-яка група текстів чи актів мовлення, котра, на думку якоїсь громади сприймачів, має визначні риси» [383, с. 27]. Так, М. Павлишин, розглядаючи вплив чорнобильської теми на становлення жанрів сучасної української літератури, запропонував термін «чорнобильський жанр». До категорії «чорнобильський жанр» дослідник відносить і поему, і роман, і документальну повість. Розмірковуючи про правомірність запровадження цього терміну, наприклад, А. Ткаченко для обговорення виносить такі питання: «*А що ж тоді таке тема? І як порівнювати нехудожню повість з іншими типами «інформації»? Тільки на основі того, що це месіджі? Але ж тоді зникає найголовніше для мистецтва – поняття художності*» [487, с. 85]. Ми поділяємо думку А. Ткаченко, адже ключовим аспектом назви нового терміну стала власне чорнобильська катастрофа. Це група текстів у сучасному українському літературному просторі, яких об’єднує одна тема: правдива реальність подій 26 квітня 1986 року. Аналогічно у світовій літературі є твори, які, приміром, актуалізують трагедію Першої світової чи Другої світової війни. Натомість жанр це тип літературного твору, який містить певний жанровий зміст (залежить від історичної, соціальної, культурної епохи, національних традицій), жанрові ознаки (насамперед тематика і проблематика твору, авторська позиція, сюжетно-композиційні особливості тощо).

Доцільно зазначити, що Г. Грабович у контексті актуальної проблеми функції жанру і стилю у розвитку української літератури, правомірно стверджував, що «жанр – література в мікроскопі: це й сукупність конкретних текстів, і динаміка співвідношень вартостей, норм, впливів, читацьких виповнених чи невиповнених очікувань» [123, с. 14]. Вивчаючи складні питання про кризу того чи іншого жанру, Г. Грабович доходить аргументування, що «жанр, зрештою, – серцевина й суть літератури, річ синхронна і водночас

діахронна, сукупність поодиноких творів і системність форми та концепції, тож природно, що в ньому перехрещуються й віддзеркалюються процеси літературного та суспільного життя» [123, с. 25].

Оригінальне вирішення проблеми жанрової неузгодженості запропонував А. Ткаченко [485; 486]. Вчений репрезентував «перехресну» класифікацію у вигляді моделі-схеми літературної генерики, використовуючи аналогії та асоціації з колом і хрестом, зокрема «генологія – наш родовий хрест, од якого навряд чи відхрестимося універсально аморфними визначеннями тексту, жанру (в універсальному застосуванні), метажанру, субметажанру тощо» [486]. Обстоювана теоретиком ідея «перехресної» класифікації сприяє увиразненню жанрової специфіки художнього твору у проекції (синхронія / діахронія). *Окреслені положення теорії А. Ткаченка певною мірою допомагають нам, по-перше, вписати любий художній твір у жанрову модель і одержати загальні характеристики, по-друге, з урахуванням цих характеристик проаналізувати авторські нововведення*.

У ракурсі нашого дослідження також вагомою в концепції А. Ткаченка є думка про змінну, діалектично-складну, рухливу взаємодію між усіма жанровими категоріями, що, відповідно, дозволяє не лише вписувати окремий художній твір у різний контекст (культурний, історичний, соціальний, національний), але й виокремлювати індивідуальну, оригінальну, авторську манеру письма. «Літературний твір є такою функціонально рухомою системою зв’язків, де кожен елемент, взаємодіючи з іншими, переносить на них свою енергію і навпаки, а всі разом вони індукують значно сильніше і якісно інше світло, ніж кожен зокрема» [485, с. 142]. Ці роздуми теоретика сприяють певною мірою увиразненню специфіки національної жанрової природи художнього твору того чи іншого автора.

Т. Бовсунівська, досліджуючи проблему жанрових модифікацій сучасного роману, на жанр дивиться з позицій когнітивної доцільності та формо-значеннєвої змістовності. Визначальні критерії жанру (традиція, культурно-історична зумовленість, модальність, структурна і тематична спільність)

Т. Бовсунівська, з огляду на сучасний літературний процес, доповнює «залежністю від потоку живого буття з його нагальними потребами та болями» [41, с. 368]. Розмірковуючи над питанням руйнування жанру, стирання жанрових меж, народженням нових модифікацій, Т. Бовсунівська пропонує визначати жанр як «сукупність плинних властивостей тексту, навіяних пам'яттю про традицію, перетворених автором, урізноманітнених у модифікаціях та трансформаціях, що зросли на спільному жанровому патерні, який проглядає за всіма компонентами структури» [41, с. 357]. Утім, дослідниця сама себе й виправляє, адже на її думку, «це визначення явно неповне» [41, с. 357]. Наявність подібних суджень, незважаючи на чималий досвід у визначенні жанру, засвідчує складну ситуацію щодо загальнотеоретичного увиразнення цього поняття. Отже, далі продовжуються пошуки стосовно вирішення проблеми термінологічної узгодженості дефініції жанру.

Доцільно констатувати, що деяка термінологічна неузгодженість характерна й для навчальних видань зі вступу до літературознавства чи теорії літератури для студентів філологічних факультетів закладів вищої освіти. Опрацьований матеріал представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення поняття жанру у навчальній літературі

№	Автор (автори)	Назва підручника (посібника)	Визначення
1.	Іванишин В., Іванишин П.	Пізнання літературного твору. Методичний посібник для студентів і вчителів. 2003 р.	Родові групи літературних творів конкретно існують в певних літературних жанрах, які становлять другий ступінь класифікації [195]
2.	О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв	Теорія літератури: Підручник. 2005 р. 2-ге вид.	Жанр – це історично сформований тип художнього твору, який синтезує характерні особливості змісту та форми певного виду творів, має відносно сталу композиційну будову, яка постійно розвивається та збагачується [95, с. 251]
3.	П. Білоус	Вступ до	Слово «жанр» (як термін функціонує в

		літературо-знавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: Лекції. 2009 р.	літературознавстві порівняно мало – приблизно сто літ) походить із латині (genris) й означає – «вид». А позначає цей термін групи творів, які за своїми змістовими та формальними прикметами є схожими між собою [38, с. 175] Оскільки кожен літературний твір неповторний, зокрема і в жанровому сенсі, то оптимальним видається вбачання у ньому форми організації художнього матеріалу, відтак і жанр – одна із таких форм [38, с. 175]
4.	Т. Бовсунівська	Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману: Підручник. 2009 р.	Жанр – категорія історична і разом з тим рухлива. Жанрологічна схема: Рід → вид → жанр → піджанр →його модифікація → асиміляція жанру [43]
5.	В. Пахаренко	Основи теорії літератури 2009 р.	У межах кожного роду (способу вираження художнього змісту) виділяються окремі жанри (типи творів), які історично розвиваються (змінюються), породжуючи нові варіанти – жанрові форми (конкретні вияви певного жанру). Жанри і жанрові форми можуть як завгодно поєднуватися [151, с. 66]
6.	В. Іванишин	Нариси з теорії літератури: навчальний посібник. 2010 р.	Літературний жанр – третій ступінь класифікації художньої літератури (окреме, конкретне вираження виду); тематичний, технічно усталений тип літературної творчості, специфічний для кожного різновиду мистецтва, який визначається своєрідністю зображення; загальнотеоретичне поняття, що називає узагальнені властивості художніх творів певного типологічного ряду різних епох і літератур або окремої доби, напряму чи стильової тенденції, конкретного національного письменства чи ідіостилю [194, С. 239]
7.	П. Білоус	Вступ до літературо-	Жанр – (лат. genris – вид) – форма мистецького осмислення світу та

		знавства. Навчальний посібник. 2011 р.	художньої організації тексту, яка виражається єдністю теми, композиції, образотворчих засобів і наративного стилю [39, с. 320]
8.	М. Моклиця	Вступ до літературо-знавства. Посібник для студентів філологічних факультетів. 2011 р.	Жанр (фр. *genre* – рід, вид) – основна форма існування твору, поза жанрами творів не існує. Існує певна кількість епічних, ліричних та драматичних жанрів, які мають спільну рису – родову ознаку. Із жанру починається виокремлення життєвого матеріалу як естетичного об'єкта. Жанр поєднує усталені риси (жанрові константи), які відсилають твір до традиції (жанрової пам'яті, за термінологією М. Бахтіна), і жанрові модифікатори, ті якості, які перетворюють жанр на різновид або на авторську модифікацію жанрів [333, с. 402]
9.	Н. Ференц	Основи літературо-знавства: підручник. 2011 р.	Жанр – це підвид літератури з певним спрямуванням у відборі матеріалу, який вимагає відповідної форми вираження, обсягу, композиції, лексико-фразеологічних засобів і метрики. Жанр – форма розвитку літератури, він має конкретно-історичний характер, національні особливості [518, с. 234]
10.	Н. Ференц	Теорія літератури і основи естетики: навчальний посібник. 2014 р.	Жанр – це підвид літератури з певним спрямуванням у відборі матеріалу, який вимагає відповідної форми вираження, обсягу, композиції, лексико-фразеологічних засобів і метрики [519, с. 274]

Як бачимо, більшість з поданих визначень не можуть претендувати на універсальність, чіткість і вичерпність, оскільки автори підручників / посібників фокусують увагу на загальних компонентах, подають описові характеристики жанру, створюють «робочу» дефініцію жанру. Звернемо увагу, що сучасним українським енциклопедіям і словникам у контексті визначення дефініції жанру теж притаманна термінологічна неузгодженість. Приклади подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Визначення поняття жанру у довідковій літературі

№	Автор (автори)	Назва словника	Визначення
1.	В. Лесин	Літературознавчі терміни. Довідник для учнів. 1985 р.	Жанри (фр. *genre, від лат.* genus (generis) – рід, вид) – історичні сформовані типи художніх творів, які залежать від родів, до яких вони входять (епос, лірика, драма), від особливостей їх змісту і форми, від провідних естетичних якостей, обсягу та способу побудови образів [277, с. 69]
2.	Редкол.: І. Дзеверін (відп. ред.) та ін.	Українська літературна енциклопедія. 1990 р.	Жанр літературний (фр. *genre* – рід, вид) – історично сформований тип літературного твору (епопея, роман, повість, оповідання, поема, вірш тощо), синтез характерних особливостей змісту і форми певного виду творів, відносна художньо-композиційна сталість, здатна до постійного розвитку й оновлення (чим пояснюється, зокрема, недостатня розробленість теорії жанру). Це своєрідний акумулятор художнього досвіду, одиниця класифікації літературних творів за певними характерними для них сталими структурними ознаками [503, с. 193]
3.	Р. Громʼяк, Ю. Ковалів та ін.	Літературознавчий словник-довідник. 1997 р.	Літературний жанр (фр. *genre* – рід, вид) – тип літературного твору, один із головних елементів систематизації літературного матеріалу, класифікує літературні твори за типами їх поетичної структури [298, с. 417]
4.	Наук. ред. А. Волков та ін.	Лексикон загального та порівняльного літературознавства. 2001 р.	Жанр – вид змістовної форми, яка зумовлює цілісність літературного твору, що визначається єдністю теми, композиції та мовленнєвого стилю [273, с. 197]
5.	Авт.-уклад. П. Богацький	Мала літературна енциклопедія. 2002 р.	Жанр (фр.) – рід, порода, склад, манера; певний рід літературних творів: епічний жанр – роман, повість, оповідання; ліричний жанр – елегія, сатира, поема; драматичний жанр – трагедія, комедія, властива драма та інші; побутові сцени і картини в художній літературі та малярстві; манера художньої творчості [309, с. 80–81]
6.	М. Гетьманець	Сучасний словник	Жанр (від *genre* – рід, вид) – термін, що вживається на позначення різних літературних

		літерату-рознавчих термінів. 2003 р.	родів. За прийнятою класифікацією рід поділяється на жанри, жанри – на види. Наприклад: рід – епос, жанр – роман, вид – історичний роман. На практиці поняття жанр і вид часто змішуються, взаємозаміняються. Жанр як літературознавча категорія не є сталою величиною, в процесі розвитку літератури він наповнюється новим змістом [102, с. 43]
7.	Авт.-уклад. Ю. Ко-валів	Літерату-рознавча енцикло-педія. 2007 р.	Жанр – тематичний, технічно усталений тип художньої творчості, специфічний для кожного різновиду мистецтва, який визначається своєрідністю зображення. Мінливість жанру залежить від конкретно-історичних умов [295, с. 364]
8.	С. Олі-фіренко, В. Олі-фіренко	Універса-льний літератур-ний словник-довідник. 2008 р.	Жанр літературний (від *genre* – рід, вид) – історично сформоване багатозначне поняття в усіх видах мистецтва; тип художнього твору в єдності специфічних властивостей його форми і змісту. У літературі визначається на основі приналежності до літературного роду, естетичної якості, обсягу твору, способу забудови образа (символіка, алегорія, документальність): епічний жанр (казка, байка, героїчна поема, роман, оповідання, повість, нарис, художні мемуари та ін.), ліричний (ода, елегія, вірш, епіграма, пісня тощо), драматичний (трагедія, комедія, власне драма, водевіль та ін.) [371]
9.	М. Геть-манець, І. Михай-лин	Сучасний словник літератури і журналіс-тики. 2009 р.	Жанр (від *genre* – рід, вид) – термін, що вживається на позначення різних літературних родів. За прийнятою класифікацією рід поділяється на жанри, жанри – на види. Наприклад: рід – епос, жанр – роман, вид – історичний роман. На практиці поняття жанр і вид часто змішуються, взаємозаміняються. Жанр як літературознавча категорія не є сталою величиною, в процесі розвитку літератури він наповнюється новим змістом [103, с. 43]

Отже, змістове наповнення поняття жанр насамперед залежить від обраного ракурсу дослідницького пошуку: форма, зміст чи поєднання змісту і форми.

Упродовж XX століття літературознавцями активно обговорювалось **питання про константні та змінні жанрові елементи**. Наприклад, В. Кожинов

акцентував увагу саме на стійких, незмінних ознаках жанру. Читаємо: «Жанр, який ми розуміємо як тип твору, є утворенням історично стійким, твердим, що проходить через віки» [228, с. 915]. Натомість більшість теоретиків (Ю. Тинянов, М. Бахтін, І. Денисюк, Н. Лейдерман, Н. Бернадська, Н. Копистянська та інші) відстоюють думку про характерну властивість жанру: здатність до трансформації, до оновлення на змістовому і формальному рівнях, до органічного поєднання постійних і змінних елементів. Ю. Тинянов одним із перших акцентував увагу власне на тому, що жанр не є статичною, нерухомою системою, адже кожен новий жанр виникає внаслідок зіткнення з іншим жанром [499, с. 257]. Згідно з концепцією Ю. Тинянова, жанр – це динамічна категорія, яка має здатність до активних змін і асиміляції. Водночас, підкреслював учений, кожен жанр має структуру (установку) написання (ці ідеї знайдуть розвиток у подальшому, зокрема, в теорії Н. Лейдермана про теоретичну модель жанру).

М. Бахтін теж обстоював динамічне поняття жанру. Літературознавець у своїх теоретичних розвідках стверджував, що «*жанр завжди і той, і не той, завжди і старий, і новий одночасно. Жанр відроджується й оновлюється на кожному новому етапі розвитку літератури, в кожному індивідуальному творі даного жанру. Жанр живе сучасним, але завжди пам'ятає своє минуле, свій початок*» [21, с. 178]. І. Денисюк, визначаючи жанр як «*синтез змісту і форми*», передусім робив акцент на жанровому поєднанні в собі стійкого й мінливого: «*Жанр як історично сформований синтез істотних властивостей змісту і форми ряду творів у певному їх структурному типі є відносною сталістю, здатною до постійного оновлення*» [158, с. 3]. Є. Васильєв, розмірковуючи над провідними жанровими традиціями в драматургії, переконливо доводить, що жанри «*розвиваються, досягають вершини, а часом і вмирають*» [72, с. 63].

Судження про сталі структурні ознаки жанру сягають своїми коріннями праць Аристотеля та Горація, адже саме ці філософи заклали основи нормативної поетики, де жанровий канон трактувався як стале поняття, з яким пов'язувалася вимога наслідувати літературні взірці, не відступаючи від правил. У цей історичний період автори підпорядковуються законам жанру, для якого

характерна нормативність та чітка структура. Кардинально новий етап розпочинається з кінця XVIII століття, оскільки «центральним «персонажем» літературного процесу став не твір, який залежав від канону, а його творець, натомість центральною категорією поетики – автор [1]. Бурхливий розвиток роману сприяв деканонізації жанрів, що призвела до принципових змін на рівнях жанру, стилю і методу.

Отже, наголосимо, що **жанр – це динамічна категорія, для якої притаманна активна реакція (відповідь) на історичний розвиток, національну специфіку, культурну традицію та літературне сьогодення**.

Дослідження категорії жанру у діахронії та синхронії дозволило вченим говорити **про теоретичну модель жанру**, яка відображає у художніх текстах певний набір типових елементів. *Для теоретичній жанровій моделі притаманні константність (стійкість), повторюваність (репродуктивність) та еволюційна змінність (лабільність)* [484, с. 33]. Ми розуміємо, що теоретична модель жанру – це певною мірою умовне поняття, оскільки кожний художній твір це виняткове, унікальне явище, в якому автор структурні елементи трансформує та видозмінює, тим самим, створюючи неповторну жанрову форму (індивідуально-авторську варіацію жанру). Водночас знання теоретичної моделі жанру дає можливість порівняти модель із його практичним втіленням у конкретному творі, співвіднести нормативні та індивідуальні ознаки жанрової організації тексту, розкрити моделювання авторського світу через певний жанр, встановити закономірності функціонування жанру в національній та інонаціональній літературі.

На думку Н. Лейдермана, **теоретична жанрова модель включає такі аспекти: план змісту, план форми, план сприйняття** [272]. *Структурні блоки теоретичної жанрової моделі, що запропонував учений, є базовими для нас, оскільки саме ці компоненти стали основою розроблених схем жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки*. Методологічно важливим є міркування Н. Лейдермана, що саме «теоретична модель жанру може бути «робочим інструментом» конкретного

жанрового аналізу твору або певних жанрових тенденцій. Вона повинна допомагати «наочно» уявити, де відбувається безпосереднє і опосередковане зіткнення жанру з «зовнішнім» світом, в яких «площинах» і «гранях» відбувається взаємодія жанру з методом і стилем, який потенціал і межі має дана жанрова форма і т.д.» [272, с. 142]. Ці ключові положення концепції Н. Лейдермана є вагомими для нас, адже слугують підґрунтям для створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних творів.

Складним теоретичним питанням у жанрології є вивчення жанрової модифікації (авторське осмислення теоретичної моделі жанру). Закономірно, що жанрові модифікації – це сучасний погляд письменника на типологічні елементи жанру, це, так би мовити, специфічна відповідь митця на запити національного сьогодення. *Поява жанрових модифікацій – це логічний процес літературного розвитку*.

Жанрові модифікації проєктують оновлення і збагачення жанрового потенціалу. Наприклад, Н. Тихолоз, вивчаючи жанрові аспекти казкотворчості І. Франка, справедливо наголошує, що жанрова модифікація – це «генологічне поняття нижчого рівня загальності, вужче за обсягом, проте нюансованіше за змістом від літературного жанру; варіантна конкретизація жанрового інваріанта, у який зберігається основний стійкий формозмістовий комплекс жанровизначальних рис і, поруч з тим, наявні специфічні особливості, які модифікують базову модель жанру і вирізняють цій тип на тлі інших модифікацій» [484, с. 40]. Натомість С. Ленська, зосереджуючи увагу на жанрових моделях української малої прози 1920–1960-х років, розглядає жанрову модифікацію як «конкретне, історично та естетично зумовлене запитами часу втілення «жанрового змісту» в індивідуально-авторській формі, що за умови збереження основних жанрових ознак, демонструє оновлення жанрової форми за рахунок використання різнорідних дискурсивних практик» [275, с. 23–24]. Проблему жанрової модифікації значно ширше розглядає Цветан Тодоров. Учений наголошував, що кожен новий жанр є трансформацією інших

жанрів, ця трансформація відбувається або через інверсію, або через переміщення, або через комбінування [491].

Погоджуючись із цитованими дефініціями (не претендуючи на вичерпність визначення!), запропонуємо власне визначення поняття з урахуванням тематики нашого дослідження. **Жанрова модифікація – це індивідуально-авторський варіант інтерпретації жанрового ядра, що визначається особливістю світогляду й типів художнього мислення автора, загальною тенденцією розвитку літературного процесу та національною літературною традицією, що й вирізняє цю модифікацію на тлі інших модифікацій.**

Вагомим внеском у сучасну українську літературну теорію жанрової модифікації стало ґрунтовна розвідка Т. Бовсунівської «Жанрові модифікації сучасного роману» (2015) [41]. Так, знана дослідниця не лише увиразнила дефініції метажанру і жанрової модифікації, проаналізувала характерні особливості жанрових модифікацій, але й репрезентувала цікаве дослідження поширених жанрових модифікацій сучасного роману. *Маловивченим питанням у сучасній жанрології є термінологічне розмежування понять «жанрова трансформація» та «жанрова модифікація», визначення форм трансформацій, узгодження жанрових трансформацій із функціонуючими жанрами*.

Зазначимо, що межі між жанровою трансформацією та жанровою модифікацією вкрай хиткі або навіть непомітні, це зумовлює той факт, що більшість учених використовує ці поняття як синонімічні. Втім, щодо деяких суджень можна подискутувати з Т. Бовсунівською. Зокрема, «трансформації не визначають жанр» [41, с. 23], але завдяки зміні, перетворенню, появі нових ознак і властивостей, тобто трансформації, утворюється новий жанр. Із цього приводу погоджуємось із Ц. Тодоровим, який підкреслював, що нові жанри «просто виникають з інших жанрів. Новий жанр – це завжди трансформація жанру давнішнього або кількох давніших: через інверсію, переміщення, комбінування» [491].

Варто наголосити, що Т. Бовсунівська правомірно стверджує, що саме на початку XXI століття спостерігається чисельне зростання жанрових

модифікацій. Крім цього, вчена наголошує, що у сучасному літературному просторі жанрова трансформація, порівняно із «чистою» формою, є домінантною. Звідси Т. Бовсунівська висловлює пропозицію доповнити вже відомі форми жанрових трансформацій, наприклад, зміною чи накладанням темпоралізацій сюжетних схем, міжвидовою синкретизацією, включенням позалітературних текстів, авторською позицією, авторською установкою на синтез нового жанру, зміною міметичного спрямування, реконтекстуалізацією [41, с. 19]. Прикметним для цієї студії є те, що авторка акцентує увагу й на складниках жанрових модифікацій, з-поміж них теоретик увиразнює такі: постпозиція та реплікація канонічної жанрової системи; когнітивна предикація; анаморфоза; повторюваність. Послуговуючись окресленим методологічним підходом, Т. Бовсунівська подає власне визначення поняття жанрової модифікації, яке на нашу думку, найбільш точно і влучно передає сутність цього терміну: «*Жанровою модифікацією у сучасному літературному процесі стає новоутворення на засадах плинних ознак твору, засноване на повторенні певної жанрової форми та з використанням конкретного жанрового патерну, що визначається характером ідеологічної анаморфози і сумою жанрових трансформацій та (іноді!) закономірностей, які постають на потребу тексту за авторським задумом*» [41, с. 368].

Отже, монографія Т. Бовсунівської – це актуальне й своєчасне дослідження, яке розширює обрії науково-дослідницьких пошуків. Авторка, на наше переконання, внесла суттєві і вагомі корективи, пояснення, тлумачення та доповнення в сучасну українську жанрову термінологію.

Знаковим теоретичним дослідженням сучасної жанрології є праця українського літературознавця, актора та режисера Є. Васильєва «Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації: монографія» (2017) [73]. Науковець вносить важливі уточнення щодо авторських жанрових рефлексій, жанротворчих процесів і чинників, а також увиразнює структурні та композиційні зміни сучасного драматичного тексту. Певною мірою Є. Васильєв розвиває ідеї Т. Бовсунівської, оскільки теж диференціює поняття «жанрова

трансформація» та «жанрова модифікація»: «щодо процесу реставрації архаїчних жанрів драми (містерія, міракль тощо), що не входили до жанрової системи драматургії упродовж кількох століть, ми застосовуватимемо поняття жанрової модифікації, тоді як для традиційно існуючих у світовому драматургічному процесі жанрів, які не переривали своєї історії (трагедія, комедія, трагікомедія), в лише видозмінювались із кожною новою театральною добою, вживатиметься поняття жанрової трансформації» [73, с. 53]. Крім того, Є. Васильєв пропонує у термінологічний обіг ввести поняття «жанрові новації». До жанрових новацій, справедливо зазначає автор, «належать найсучасніші жанрові форми, які оформились у драматургії лише на межі XX–XXI ст. (драма-сиквел, драма-приквел, драма-римейк, драма-ремікс, драма-сайдквел, драма-кросовер)» [73, с. 153]. Така позиція дослідника, на нашу думку, є цілком вмотивованою та правомірною. Вважаємо, що генологічна студія Є. Васильєва не лише віддзеркалює жанротворчі процесі у сучасній драматургії, але й є оригінальним і різнобічним дослідженням, у якому автор пропонує продуктивну концепцію найсучасніших жанрових форм.

Із дефініцією жанрової модифікації тісно пов’язано **термін жанрового ядра (жанровий патерн за Т. Бовсунівською)**. Н. Лейдерман, наприклад, констатував, що «…сенс жанрової системи в цілому, як встановлено дослідженнями з генезису жанрів, полягає у створенні якоїсь образної «моделі» світу, в якій все суще мало б власну мету й порядок, зливалось би в завершену картину буття, яке здійснюється у відповідності до загальних законів життя. Вона, ця «модель» і є ядром жанру, що зберігається впродовж багатовікового життя жанру під напластування різноманітних новоутворень» [270, с. 134]. Ідеї Н. Лейдермана щодо жанрового ядра знайшли розвиток у подальших генологічних дослідженнях, зокрема у А. Есалнек, яка розкривала їх на матеріалі романного жанру [563; 564]. І. Денисюк свою дослідницьку увагу також сконцентрував на питанні функціональних усталених ознак, тому запропонував комплекс константних елементів жанрової матриці, до яких належать сюжетнокомпозиційна організація твору, викладові форми, жанротворчі

елементи стилю, а головне, підпорядкованість усіх цих елементів структурі змісту, проблематиці [158, с. 7].

З'ясовуючи актуальні питання сучасної генології, не можна обминути своєю увагою й **питання авторських жанрових визначень**. Так, доцільно згадати, наприклад, теорію епічного театру Б. Брехта, що слугувала первнем для відповідного поняття – епічна драма. Просування нової авторської концепції було реалізовано у статтях, розлогих коментарях, рекомендаціях Б. Брехта, де митець теоретично обґрунтовував пріоритетні ознаки нового жанру. Отже, Б. Брехт не лише суттєво модифікував жанрову природу драми, але й насамперед підготував теоретико-практичну основу для сучасної драми. Також варто пригадати й, наприклад, такі твори Лесі Українки, як «Бояриню», «У пущі», «Кассандру» та інші художні твори, жанр яких митець визначила самостійно, зокрема драматична поема. Авторське визначення Лесі Українки не лише укорінилося в літературознавчому обігу, але й стало загальноприйнятим.

Розмірковуючи над проблемою авторських дефініцій жанру, спрямували свій дослідницький пошук до комунікативною теорії Ж.-М. Шеффера, оскільки французький учений висловлює думку, що період панування нормативної моделі жанру вже завершився [548]. Оригінальність міркувань Ж.-М. Шеффера розкривається у тому, що не жанр визначає структуру, сюжетні лінії, образи персонажів, мовленнєву організацію художнього твору, а письменник свій авторський задум реалізує крізь призму жанру, тобто власне ідея письменника створює, модифікує жанр.

Отже, *проблема авторських жанрових номінацій спрямовує до питання відокремлення наукових і авторських термінів і наукового значення авторської жанрової термінології*. Слід зазначити, що в історії жанрології є багато прикладів, коли авторські жанрові дефініції були підґрунтям для подальших теоретико-літературних розвідок, наприклад, висловлювання Лесі Українки, Б. Брехта, Б. Шоу, О. Пушкіна та інших письменників. Ми дотримуємось позиції, що не варто проводити чіткі межі між науковими й авторськими поняттями (мабуть, й не доцільно!), радше ці письменницькі номінації повинні

бути яскравою репрезентацією органічного синтезу теоретичної думки і художньо-словесної практики.

У контексті нашої розвідки особливо вагомою є підсумкова праця Н. Копистянської [241]. У рецензії на працю знаного славіста І. Денисюк справедливо підкреслював, що «поява її фундаментальної монографії – явище унікальне» [161, с. 68]. Має рацію Т. Бовсунівська, стверджуючи, що Н. Копистянська наразі «єдиний представник української науки, який спробував синтезувати якісь загальні жанрові принципи, підходи, градації» [43, с. 307], а, відповідно, її жанрова концепція «на сьогодні є найкращою систематизацією, створеною в Україні» [43, с. 309].

Н. Копистянська, зосереджуючи дослідницьку увагу на відомих теоріях жанру і жанрової системи, виокремлює чотири поняттєвих взаємопов'язаних сфери спіралі, які тлумачить як «жанрова система літератури», «жанрова система літературної епохи, напряму», «жанрова система епохи, напряму, національної літератури», «жанрова система у творчості окремого письменника, у межах вияву його творчої індивідуальності» [241]. Функціонування сфер спіралі тісно переплітається з такими гуманістичними концепціями – концепція митця, мислителя, людини, звідси, основа запропонованої авторської концепції жанрів – культурно-історичні передумови.

Перша сфера («жанрова система літератури») визначає жанр, як дефініцію найбільш загальнотеоретичну і абстрактну. Саме сфера 1, стверджує дослідниця, є центром різноманітних класифікацій, її застосовують при укладанні довідникової літератури. Варто зазначити, що таких підхід дозволяє Н. Копистянській певною мірою реалізувати принцип дослідження жанрів Ю. Тинянова, зокрема, твір → жанр → жанровий різновид. Другу сферу («жанрова система літературної епохи, напряму») Н. Копистянська рекомендує жанр досліджувати на основі художніх творів конкретного часового періоду і конкретного «літературного простору» [241, с. 36]. Ключовою тезою вченого є думка, що жанр перебуває у залежності від літературної епохи, стилю, літературного напряму. Як бачимо, у другій сфері жанр – це поняття історичне.

Третя сфера («жанрова система епохи, напряму, національної літератури») вивчає жанр як художнє явище конкретної національної літератури. Пропонуємо детальніше проаналізувати саме цю сферу. Вкрай важливими є зауваження Н. Копистянської, що «жанр у сфері 3 найменш вивчений. На цю сферу, яка включає національну специфіку, вчені звернули пильну увагу поки що тільки при вивчені окремих періодів жанрів» [241, с. 50]. Дослідниця аргументовано доводить свою позицію щодо самостійності третьої сфери у складі загальної спіралі: «**Жанри є в чомусь транснаціональні, міжнародні, і в наш час можна сказати, що і міжконтинентальні, але в чомусь глибоко національні, бо формуються і трансформуються на рідній землі та реалізуються рідною мовою**» [241, с. 51]. Окреслене положення є методологічно ключовим для нашого розуміння сутності жанру і в цілому для нашого дослідження.

Зупинимось на окремих тезах Н. Копистянської у контексті сфери 3: цікаво вивчати паралельне або послідовне зародження тих самих жанрів, жанрових різновидів у різнонаціональних літературах; доцільно досліджувати «запозичення», міграцію жанрів, набуття ними національних літературних специфічних елементів; варто національний жанр розглядати у контексті загального розвитку жанру даного літературного напряму; необхідно охарактеризувати вплив історичних, загальнокультурних, літературних, політичних факторів, національної ментальності народу на формування і розвиток національної специфіки того чи іншого жанру; проаналізувати характер споріднення, інтеграції та відмінності культур, що у сукупності впливають на розвиток жанрів, національної інтерпретації світового досвіду.

У ракурсі нашого дослідження окреслені положення є певною мірою матрицею, адже, у поєднання з ідеями Т. Бовсунівською, І. Денисюка, Н. Лейдермана, А. Ткаченка, Цв. Тодорова та інших науковців вони слугують теоретичним підґрунтям для створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Концентрація уваги Н. Копистянської на проблемі національної специфіки жанру, дозволила їй правомірно стверджувати, що «*виявлення схожості і відмінності у типологічних явищах також дозволяє пізнати епохи й особливості національних культур*» [241, с. 53]. Свої міркування вчена скеровує у русло актуальної літературознавчої проблеми, зокрема національної ідентичності літератури. У контексті боротьби за шкільний предмет «Зарубіжна література» вкрай важливими і актуальними є міркування Н. Копистянської, що, по-перше, «поява нових цінностей ніколи не обмежується впливом тільки на свою національну культуру і виходить за її межі», по-друге, коли «одна література переймає від інших літератур жанри, вона не стає менш національною і самобутньою» [241, с. 53].

У такому форматі ми розробляли авторську методику навчання жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної літератури, зокрема особливу увагу фокусували на питанні національної ідентичності рідної літератури при вивченні зарубіжної літератури. Широкий діапазон системного дослідження жанру і жанрової системи сприяв формулюванню вагомих висновків. З-поміж них пріоритетним для нашої студії є такий: «*досліджуючи жанр і жанрову систему у сфері 3, можна відкрити важливі закономірності, внести уточнення, виправити помилки в загальних оцінках літератур, викликані часто недостатнім вивченням окремих національних жанрових явищ*» [241, с. 51].

Монографія Н. Копистянської – це глибоке і новаторське дослідження, це своєрідний «прорив» української сучасної жанрології. Оригінальна концепція жанру Н. Копистянської стимулює учених до подальших наукових жанрологічних розвідок.

Отже, аналітичний огляд основних концепцій, підходів, ідей і теорій жанру дозволяє говорити про поліфункціональність і універсальність цієї літературознавчої категорії, вивчення якої передбачає великий арсенал методів гуманітарної науки. З огляду обраної наукової позиції жанр можна розуміти або як ідеальну, абстрактну, загальнотеоретичну одиницю, або як одиницю

літературного процесу, в якій акумульовано соціально-історичне, національне та індивідуально-авторське. Саме тому завданням сучасної генології є переосмислення змістового наповнення поняття жанру, уточнення його характеристик, виявлення жанрових констант і змінних ознак, увиразнення реалізації теоретичної моделі жанру в конкретному художньому творі, з'ясування національної специфіки жанру, зіставлення жанрів національних літератур.

Висновки до розділу I

У розділі увага зосереджена на проблемі з'ясування теоретико-методологічних засад аналізу жанрової природи різнонаціональних художніх творів. Послуговуючись здобутками соціально-гуманітарних наук, окреслили комплекс теоретичних положень, що визначають специфіку вивчення інокультурного художнього твору, зокрема жанровим шляхом.

Розкриття жанрової природи художнього твору з урахуванням національної специфіки вимагає системного аналізу різних аспектів проблеми національного. Тому у вибудовуванні методики формування вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів вагоме значення мають студії, що розкривають дискурс національної ідентичності, національної самоідентифікації, а також цілий спектр понять, що корелюють із цими дефініціями (національний характер, менталітет, національний образ світу). Зроблено акцент на тому, що окреслені поняття викликають інтерес щодо можливих шляхів пошуку й утвердження власної національної ідентичності засобами художнього слова, репрезентації індивідуальних авторських жанрових елементів, висвітлення художньо-естетичних тенденцій, що визначають жанрову національну неповторність.

Вихідною позицією є той факт, що художній твір завжди формується на національному ґрунті, концентровано втілює національну ідею, віддзеркалює національний характер, розкриває національну парадигму цінностей. Провідною

ідеєю є положення про діалогічну природу літератури, як універсальну форму існування і пізнання культури. Такий підхід дозволяє розглядати єдність національних культур крізь призму неповторних компонентів кожної окремої літератури. Відповідно жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів тісно пов'язаний із визначенням історико-культурного контексту, що сприяє глибокому осмисленню різних шарів і кодів іншої культури, створенню цілісної національно-культурної панорами художнього твору, розумінню національних жанротвірних елементів.

Розглядаючи питання про специфіку вивчення різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом, звернулись до теоретико-методологічних дискурсів сучасної компаративістики, зокрема порівняльної поетики, літературної імагології та рецептивної естетики. Виходячи з теоретичних положень ряду літературознавців (О. Колінько, Н. Малютіна, Д. Наливайко, Н. Петриченко, Т. Свербілова, Д. Чик та ін.), визначили основні аспекти порівняльного вивчення жанрів: знаходження сталих і змінних ознак жанру, з'ясування літературних і позалітературних чинників формування жанру, виявлення причин різнорідності жанрів різних літератур, порівняння елементів жанру у різні періоди його розвитку, увиразнення закономірностей еволюції жанру, визначення спільних художньо-естетичних засад зародження жанру. З'ясовано, що жанрова специфіка художнього твору розкривається на всіх рівнях художньої форми. Установлено, що теоретична жанрова модель включає такі аспекти: план змісту, план форми, план сприйняття (Н. Лейдерман). Увиразнені аспекти стали основою розроблених схем жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

Проаналізувавши наукові студії, дійшли висновку, що жанр повинен розглядатися у контексті специфіки історичного періоду та культурних традицій того чи іншого народу. Дослідження жанрової природи художнього твору не можливе без звернення до поняття національного образу. Послуговуючись імагологічними розвідками, сформульовано важливі ознаки національного образу: тісний зв'язок з історичною й культурною епохою; відображення

характерних рис цілого народу; залежність від історичної, політичної й культурної ситуації. Естетичний досвід читача, горизонт очікування, суб’єктивне сприймання художнього твору, перечитування художнього твору значною мірою визначають вектор жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

На основі результатів теоретичного аналізу літературознавчих праць розкрито зміст «категорія жанр», його характеристики, зіставлено різні трактування понять жанр, жанрових модифікацій, жанрового ядра, авторських жанрових визначень, здійснено спробу їх систематизувати й узагальнити. Ввели ці поняття в методику навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, підкреслюючи, що жанрова специфіка твору розкривається на всіх рівнях художньої форми.

РОЗДІЛ ІІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

2.1. Особливості вивчення інонаціональних художніх творів як педагогічна проблема

Обрана стратегія науково-дослідницького пошуку скеровує нас до з'ясування питання специфіки вивчення інокультурного художнього твору. У контексті дослідження головні фактори окресленої педагогічної проблеми будуть орієнтиром для створення ефективної методики навчання студентів-філологів жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

Не потребує доказу думка, що художній твір впливає на особистісне становлення учня / студента, формування його світоглядних позицій і переконань, осмислення себе й адекватне пізнання Іншого, реалій минулого і сьогодення. В умовах інтеграційних процесів в Україні, розвитку міжнародних зв'язків, прагненні до міжкультурного діалогу питання толерантного сприйняття Інших національних кодів, урахування інокультурних світоглядних цінностей та інтересів, відчуття власної національної ідентичності набувають особливого значення. Відтак, актуалізується проблема **полікультурної освіти і виховання учнівської молоді та студентів.** Вивчення інокультурного художнього твору значною мірою сприяє вирішинню поставлених завдань.

Полікультурна освіта – це своєрідна відповідь педагогічної освіти на запити сьогодення. Так, Р. Агадуллін правомірно тлумачить полікультурну освіту як «нову освітню стратегію (новий напрям у педагогіці), що визначає характер викладання шкільних дисциплін і методику виховної роботи на основі принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу» [2, с. 23]. Подібну позицію обстоює й Л. Столярчук: «Полікультурна освіта – це пізнання особистістю полікультури, можливість самореалізації в культурному світі, що

сприяє безконфліктній її ідентифікації в багатокультурному суспільстві та інтеграції в полікультурний світовий простір» [478, с. 96]. Справедливо нотує П. Кендзьор, що «українська система полікультурного виховання має бути спрямована на формування гідної, критично мислячої та вільної особистості, яка визнає самобутність Іншого та поважає його права» [212, с. 224].

У контексті тематики роботи методологічно вагомими для нас є думки, що висловила Н. Нікітіна, зокрема «**полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-ентічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі**» [361, с. 196]. Наведені роздуми науковців спрямовують до визначення пріоритетної цілі полікультурної освіти, зокрема виховання толерантної, демократичної особистості, яка здатна до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу. Звідси, постає потреба визначити **наступні педагогічні завдання**: увиразнити самобутність, унікальність культурної спадщини інших народів; розкрити єдність різнонаціональних культур крізь призму взаємозв'язків і діалогу; осягнути рівноцінність і рівноправність різнонаціональних культур; осмислити спільні моральні ідеали, життєві догми і норми у різних культурах.

Окреслені завдання є вкрай актуальними у сьогоденні України, тому так важливо реалізовувати розроблені Л. Ілійчук *шляхи полікультурного виховання нашої молоді*. Учений правомірно рекомендує наповнити навчальні програми і шкільні підручники відповідним змістом із цілепокладанням виховних домінант на формування в юнаків духовних, національних, громадянських цінностей: 1) розробити програми виховання, які б забезпечували виховання патріотизму, гідності, справедливості, честі; розкривали унікальність культури власного народу, уявлення про розмаїття різнонаціональних культур і виховання поваги до культурних надбань інших народів; 2) розвивати навички комунікації з

представниками інших культур; 3) виховувати почуття толерантності, гуманного міжнаціонального діалогу, загальнолюдських цінностей; 4) утверджувати у молодого покоління потребу соціокультурної ідентифікації, без якої не можливо налагодження контактів і входження в полікультурне середовище; 5) формувати у молоді компетенції (усвідомлення відмінностей, толерантне ставлення до інших, уміння проживати на одній географічній місцевості з представниками інших культур, мов, релігій) [198, с. 22–23].

Саме предмет «Зарубіжна література» забезпечує органічне поєднання і продуктивну реалізацію окреслених шляхів, що дозволяють цілеспрямовано формувати у молоді уявлення про розмаїття культур у світі, ідентифікувати себе у полікультурному соціумі, виховувати толерантне ставлення до культурних відмінностей, розвивати уміння взаємодіяти з носіями різних культур. Наприклад, О. Свиридюк, вивчаючи специфіку полікультурного виховання у сучасній шкільній освіті України, особливу увагу звертає власне на предмет «Зарубіжна література». Погоджуємося із дослідницею, що у шкільній програмі переважають художні твори, які «в першу чергу розкривають красу і цілісність світу як такого, прищеплюють терпиме і зацікавлене ставлення до всіх існуючих форм життя, ставлення до інших способів мислення, культур, естетико-філософських і релігійних систем» [443, с. 92].

Уважаємо, що майбутнім учителям варто *наголосити на низці принципів, що розкривають специфіку полікультурного виховання молоді*. Наприклад, Т. Веретенко акцентує увагу на наступних принципах полікультурної освіти: етнокультурна спрямованість освіти; етнопедагогізація освітнього процесу; діалог культур; творча доцільність використання; збереження та створення нових культурних цінностей [77]. Проте П. Кендзьор пропонує виокремлювати: принцип гуманізму; принцип діалогової взаємодії; принцип цілісної культурної картину світу; принцип культурної відповідності; принцип громадянської участі та інтеграції; принцип позитивного ставлення до культурної багатоманітності; принцип педагогічної етики й такту; принцип міждисциплінарності та

комплексності [211]. Натомість Г. Яківчук зосереджує увагу на принципах виховання людської гідності й високих моральних якостей; виховання для співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів; виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва [568]. Отже, саме вчителі зарубіжної літератури здатні реалізувати окреслені дослідниками принципи полікультурного виховання молоді. Полікультурне виховання майбутнього вчителя зарубіжної літератури рекомендуємо реалізовувати з урахуванням особистісно-орієнтованого, культурологічного, компаративного і системного підходів.

Доцільно також наголосити й на інтелектуально-духовному потенціалі інокультурного художнього твору. Шкільний / вишівський предмет «Зарубіжна література» володіє величезним гуманістичним потенціалом. Утім, учитель / викладач повинен мати чітке уявлення власне про механізм реалізації цих можливостей навчального предмету. Тому так важливо викладачу продумати відбір художніх творів, їхню послідовність, розставити наголоси на відповідних проблемних питаннях, створити ситуацію, яка примусить студента вибудовувати модель міжособистісних і суспільних взаємин, зіставляти власні (можливо, ідеальні, а можливо й протилежні) етичні, національні переконання з принципами та нормами, що розкриті в інокультурному художньому творі. Крім того варто пам’ятати, що осмислення інонаціонального художнього твору тісно пов’язано зі **загальнолюдськими (універсальнами, фундаментальнами, константними) та національними ціннісними домінантами**.

У розумінні сутності поняття цінності у культурологічному просторі ми відштовхуємось від міркувань Д. Ліхачова. Наведемо цитату академіка: «Культура людства рухається вперед не шляхом переміщення в «просторі-часі», а шляхом накопичення цінностей. Цінності не змінюють один одного, нові не знищують старих (за умови, що «старі» дійсно справжні), натомість приєднуючись до старих, збільшують їхню значимість для сьогодення. Саме тому ноша культурних цінностей – ноша особливого роду. Вона не ускладнює наш крок вперед, а полегшує. Чим більшими цінностями ми оволоділи, тим

більше витонченим і гострим стає наше сприйняття інших культур – культур, що віддалені від нас у часі і в просторі давніх та інших країн. Кожна з культур минулого або іншої країни стає для інтелігентної людини «своєю культурою» – своєю глибоко особистою і своєю в національному аспекті, адже пізнання свого пов'язане з пізнанням чужого» [282, с. 203–204].

Виходячи з такої позиції, **загальнолюдські цінності** ми тлумачимо як морально-етичні норми, світоглядні ідеали, духовні абсолюти, що переходять від покоління до покоління, інтегрують увесь духовний досвід суспільства, визначають характер буття людини, об'єднують різні народи і забезпечують цілісність усього людства. Активність виявлення тих чи інших загальнолюдських цінностей залежить від темпераменту, віку, світогляду, переконань особистості, від конкретної психологічної, політичної, культурної ситуації. Втім, погоджуємось зі словами М. Секомб, що «ми можемо висловити наше почуття єдності з людьми, але щоб дати право голосу цим почуттям, необхідно використовувати слова і лінгвістичну структуру конкретної мови» [445, с. 5–19].

Саме літературна освіта формує духовний світ молодої людини на основі ціннісних орієнтирів, учить долати культурні кордони, відкриває нові горизонти міжкультурного спілкування, демонструє єдність моральних норм і правил, адже у словесному мистецтві «матеріалізується непомітний для ока і часто незбагненний для розуму національний дух – вищий вияв творчого генія народу» [430, с. 346]. Осягнення інокультурного художнього твору зумовлює не лише нове тлумачення одвічних філософських питань про добро й зло, про любов і смерть, про обов'язок і честь, про громадське і особистісне, про совість і порядність, про відданість і зраду, про мужність і відважність, але й нанизування відповідей на національне підґрунтя, на особистісне національне сприйняття реалій сьогодення. Певною мірою відбувається своєрідне перекодування фундаментальних цінностей у характерну національну форму. Слушним є коментар Г. Шпета, що власне у ставленні до створених колись народом духовних цінностей яскраво виявляється психологія цього народу [551, с. 111].

Оригінальною й цікавою є концепція феномена цінностей Ф. Клакхона і Ф. Стродтбека, що була презентована у 60-х роках минулого століття [577]. Автори цінності розглядають як причину, що спонукає до вибору у певній ситуації. Звідси, вчені наполягають, що ціннісні орієнтації – це результат рішення людьми конкретних питань. Дослідники позиціонують думку, що модель поведінки особистості обмежена кількома принциповими питаннями, які вбирають у себе найважливіші проблеми людського буття: як ставитися до природи? яка внутрішня природа людини? яке ставлення людини до часу? яка мотивація поведінки людини? як ставитися до іншої людини?

Пошуки відповідей на ці питання формулюють 5 ціннісних параметрів, кожен з яких утворює певну ціннісну орієнтацію, що забезпечує єдність усіх людей, незалежно від їх часової, просторової, географічної та кліматичної локалізації, релігійних і політичних переконань, віку, статі та професії.

1) Ставлення людини до природи передбачає «володарювання над природою», «гармонію з природою» чи «підпорядкування природі».

2) Уявлення про внутрішню природу людини веде до усвідомлення того, що внутрішній світ людини можна, по-перше, розглядати у парадигмі «злий – добрий – змішаний – нейтральний», по-друге, людина має здатність змінитися / не змінитися протягом життя (злий, але може змінитися; злий, але може не змінитися; добрий, але може змінитися тощо).

3) Часова ціннісна орієнтація пов’язана з уявленнями про минуле, теперішнє та майбутнє (відмінність між типами культур полягає у тому, який вимір часу є домінантним для тієї чи іншої культури).

4) Мотивація поведінки людини зорієнтована на діяльність (характерний для західної культури, домінує тип культури, який заохочує до нових досягнень і звершень); на буття (на першому плані є осягнення внутрішнього світу людини, не принципово зовнішні фактори, натомість превалює походження людини, її родовід, традиції, місце людини у суспільстві); на буття–в–становленні (проміжний тип культури, що розкриває самовизначення людини через взаємини).

5) Модальність ставлення людини до людини пропонують розглядати у трьох моделях: індивідуалістичній, рівноправній, ієрархічній.

Отже, на основі обраних варіантів відповідей, на думку дослідників, можна визначати не лише характер цінностей, тип і специфіку культури того чи іншого народу, але й спрогнозувати модель поведінки людини, усвідомити культурні коди, що втілені у творах мистецтва.

Зазначимо, що певне раціональне зерно є у теорії американських учених. Приміром, в японській культурі яскраво простежується ідея єднання та гармонії з природою, підґрунтям якої є синтоїзм, де особливий наголос ставиться власне на присутності богів і духів у природі, на злитті з космосом і культі природи. Як наслідок, синтоїсти поклоняються духам природних стихій, а японська земля (природа) є божественною й унікальною. Ця філософська основа моделює й специфіку японського мистецтва, зокрема у літературі домінує тема дивовижної краси природи. В українському письменстві тема природи, її ролі у формуванні внутрішнього світу людини, осмислення різноманітних зв’язків людини з природою завжди посідала вагоме місце. У баладах, наприклад, Т. Шевченка людина невіддільна від світу природи, у символічних образах тополі, лілеї віддзеркалена ментальність українців. Відтак окреслені позиції демонструють студентам нерозривну єдність художньо-естетичного з національним.

Слід пам’ятати, що вивчення інокультурних цінностей, що презентовані у художньому творі, може спровокувати й **ситуацію культурного шоку** [579]. *Поняття культурний шок* увів у науковий обіг ще у 60-х роках XX ст. американський учений К. Оберг. Досліджуючи проблему входження особистості у нову культуру, К. Оберг з’ясував, що цей процес супроводжується чималим відчуттям відмінностей між рідною й іншою культурою. Звідси, в особистості виникає почуття роздратованості, невдоволеності, плутанини, що зумовлено, по-перше, необізнаністю з іншим культурним кодом, по-друге, нерозумінням інокультурних цінностей, а, відтак і неприйманням їх. Ю. Лотман звертав увагу, що на початковому етапі знайомства читача з текстом, тексти, що приходять ззовні (з іншої культури) зберігають вигляд «чужих» [302, с. 199]. Погоджуємось

із думкою Ж. Клименко, що у таких випадках особливого значення набуває «поінформованість учителя про культурний шок як типову реакцію реципієнта на прояви інокультурності в різних сферах життя, у тому числі й у явищах мистецтва» [221, с. 64]. Проблема культурного шоку актуалізує такі питання: *Як подолати стан ворожості до іншої культури? Чи можливий розвиток рідної культури через заглиблення в іншу культуру?*

Вирішення цих питань можна реалізувати *на основі ідеї діалогічності культури*, адже, як справедливо зазначає Н. Астрахан, «Мистецтво неможливе без діалогу. Творча свідомість, головним простором формування та самовияву якої є насамперед мистецтво, передбачає постійний рух від фонологізації до діалогізації, які щоразу відбуваються на новому рівні» [13, с. 176]. Німецький філософ Г.-Ґ. Ґадамер, розмірковуючи про питання взаємопроникнення філософії та літератури, наголошує, що «зустріч з величним твором мистецтва я б прирівняв до плідної бесіди, до питань і відповідей, інакше – розкриття назустріч питанню і виникнення потреби відповідати, постійного діалогу, в якому щось виявляється і „залишається”» [94, с. 152].

Учитель зарубіжної літератури відкриває новий світ для своїх учнів, показує зв’язки, впливи, взаємодії різних культур і літератур, де кожна з національних культур і літератур є рівноцінною, унікальною та неповторною. Так, розмірковуючи про сутність предмету «Зарубіжна література», О. Ісаєва підкреслює саме значення реалізації «діалогу з представникам інших національних традицій», що сприятиме «з одного боку, виявленню самоідентичності українського учня-читача, а, з іншого боку, формуванню відчуття полікультурності юної особистості» [201, с. 89–90].

Вибудовування конструктивного діалогу потребує звернення й осмислення **історико-культурного контексту інонаціонального художнього твору.** *Поняття контекст* розглядається у широкому і вузькому значенні [183, с. 11]. *У вузькому значенні* – це глава, розділ, сцена або цілий твір, тобто усе те, що не виходить за межі конкретного художнього твору. *У поняття широкого контексту* входить середовище, простір, у якому існує суб’єкт чи об’єкт

дійсності. Отже, це факти й явища соціального, географічного, культурно-історичного характеру, які безпосередньо не вбачаємо у тексті, але знання яких сприяє розумінню зв'язків між художнім текстом і реальністю, дає змогу ефективно організувати роботу над тлумаченням ідейно-тематичного змісту твору, розкриває приховані авторські символи, виявляє авторську позицію. Наше усвідомлення сутності контексту художнього твору насамперед спирається на міркування М. Бахтіна, зокрема вчений наголошував, що «кожне слово (кожен знак) тексту виводить його за межі. Будь-яке розуміння є співставленням цього тексту з іншими текстами… Текст живе тоді, коли доторкається до іншого тексту (контексту). Лише у цьому контакті текстів спалахує світло, що освітлює і назад, і уперед, долучає цей текст до діалогу» [23, с. 384].

Саме тому у дослідженні **розуміємо контекст як синтез світоглядних, соціокультурних, національних, емоційно-психологічних, політичних тощо аспектів, що естетично значимі для автора у момент створення художнього твору і сприяють цілісному сприйманню смислового наповнення художнього твору читачем іншого культурно-історичного середовища чи іншої епохи**. Ми розглядаємо контекст як первинний смисл, як систему координат, що певною мірою мотивує вибір проблематики, жанру, сюжету, композиційно-образної структури того чи іншого художнього твору, а також породжує, за наявності здатності у читача з'ясовувати ключові засади, розкривати асоціативні зв'язки, цілий спектр смислових варіантів інтерпретацій. Утім, цілком погоджуємось із міркуванням В. Гладишева, що пересічному читачеві у процесі сприйняття й отримання естетичного задоволення від читання художнього твору не актуально питання з'ясування історико-культурного контексту. Вчений справедливо наголошує, що «навпаки, воно може навіть завадити читачеві «розпорошити» його увагу в кількох напрямах» [107, с. 20]. Натомість із метою підготовки кваліфікованого читача-школяра-студента-майбутнього словесника «саме контекстний підхід повинен стати провідним чинником забезпечення якісної літературної освіти» [107, с. 21].

Отже, **при вивченні інокультурного художнього твору необхідні знання про**:

1) національно-культурне середовище (характерні особливості історичного розвитку, національної культури, літератури загалом і у цей період зокрема, своєрідність національного менталітету, традицій, побуту);

2) національно-історичний контекст створення художнього твору (національна літературна традиція, історичні чинники створення твору, функціонування цього жанру в національній літературі, місце твору в історії рідної та зарубіжної літератури, авторське світобачення);

3) контекст творчості автора (зіставлення з іншими творами автора, проведення аналогій із творами інших авторів, що подібні за тематикою, проблематикою, мотивами, образами, жанрами, вивчення біографії митця).

У контексті нашого дослідження, можемо стверджувати, що історико-культурний контекст – це своєрідний орієнтир для методично правильного проведення жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Отже, окреслені питання дають змогу сфокусувати увагу студентів на пріоритетних принципах вивчення інокультурного художнього твору. Врахування ситуації культурного шоку, знання інонаціональних цінностей і стереотипів, налаштованість на діалог з Іншим, осмислення історико-культурного контексту цілісно і системно сприятимуть повноцінному пізнанню студентами інокультурного художнього твору.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури до здійснення жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів

Ефективне навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури може бути ефективним лише за умов цілеспрямованого дотримання відповідного комплексу соціально-педагогічних і

дидактичних факторів. Тому доцільно розглянути педагогічні умови, які сприяють успішній навчально-пізнавальній діяльності студентів-словесників.

У дослідженні розуміємо **педагогічні умови як цілеспрямований відбір динамічних, взаємопов'язаних методів, прийомів і форм навчальної діяльності, що цілісно охоплюють усі компоненти цієї діяльності та покликані об'єктивно забезпечити успішну професійну підготовку майбутнього вчителя зарубіжної літератури**. Студіювання сучасних педагогічних розвідок дозволяє зазначити, що чіткість увиразнення змісту терміну «педагогічні умови» певною мірою залежить від тих акцентів, які є пріоритетними для науковця, зокрема: соціально-педагогічні і дидактичні чинники, що сприяють покращенню функціонування освітньої системи; методи, прийоми, форми навчання, що спрямовані на реалізацію конкретної педагогічної мети; фактори, що забезпечують ефективність освітніх процесів тощо [249; 250; 280; 281; 399]. Доцільно зазначити, що без свідомого відбору вчителем / викладачем ефективних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, їхнього удосконалення, врахування психофізіологічних особливостей сучасного студента педагогічні умови не будуть ефективними. Отже, **спеціально підібрані чи розроблені / модифіковані педагогічні умові, що реалізовані на практиці, визначають ефективність професійної підготовки майбутнього спеціаліста.** З урахуванням специфіки методики жанрового аналізу, опираючись на типологію педагогічних умов А. Литвина, зосереджуємо увагу на *мотиваційно-цільових, суб'єктно-орієнтованих і організаційно-технологічних педагогічних умовах* [280]. Саме так вибудуємо структуру параграфу.

Вагомим чинником, що впливає на якість навчальної діяльності, є **мотиваційний**, адже більшість науковців власне у позитивній мотивації вбачають успіх професійної підготовки майбутніх фахівців [150; 187; 244; 245; 391]. **Мотивацію (потребу, досягнення) розглядаємо як систему різноманітних чинників, що детермінують ту чи іншу конкретну діяльність людини**. Щодо навчальної діяльності студентів, то вона мотивується внутрішніми і зовнішніми мотивами. Внутрішня мотивація ґрунтується на

пізнавальній потребі, зацікавленості предметом, суперництві, прагненні бути лідером, досягнення успіху тощо. Зрозуміло, що внутрішні мотиви для кожного студента є глибоко особистісними й значущими, оскільки зумовлені насамперед власною потребою і бажанням реалізувати свій творчий потенціал. На думку Н. Клюєвої, зовнішня мотивація не є продуктивною, тому вона недовготривала [391, с. 189]. С. Данилюк теж дотримується думки, що зовнішня мотивація є другорядною. Так, вивчаючи питання формування професійної компетентності майбутніх філологів, учений стверджує, що «при зовнішній мотивації майбутні філологи, як правило, відчужені від процесу пізнання, виявляють пасивність, переживають безглуздість того, що відбувається або їхня активність має вимушений характер» [150, с. 118]. Відтак, С. Данилюк пропонує трансформувати зовнішні мотиви у внутрішні.

Дозволимо собі не погодитись із висловленою позицією. На наше переконання, не можна недооцінювати ролі зовнішніх мотивів: внутрішні мотиви є похідними від зовнішніх. Аналогічну думку висловлює, наприклад, С. Занюк, зокрема у працях педагога уміщені результати експерименту мотиваційної сфери студентської молоді, які демонструють, що «у структурі мотивації учіння студентів 1–2 курсів домінують зовнішні мотиви (мотив саморозвитку – 7,02 бали, соціального престижу – 6,17, матеріального достатку – 4,72 та комунікативний мотив 5,75). Показники пізнавальної мотивації є дещо нижчими (5,52 бали за десятибальною шкалою), що свідчить про недостатній розвиток у студентів власне внутрішньої мотивації до учіння» [187, с. 8]. У ході дослідження С. Занюк дійшов висновку (на наш погляд, рекомендації!), що викладачу доцільно звернути увагу власне на формування внутрішньої мотивації у студентів молодших курсів.

Окреслена проблема поєднання внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів актуалізує питання щодо гнучкості мотиваційного компоненту. Мова йде про диференційований вибір мотивацій, який залежить, по-перше, від психофізіологічних особливостей тих, хто навчається, по-друге, від курсу навчання (1–2 рік навчання, 3–4 рік навчання, магістратура), по-третє, від

специфіки структури навчальної дисципліни. У цьому контексті влучним є зауваження О. Кочарян, що «поглиблення уявлень щодо особливостей структури й функціонування навчальної мотивації залежно від напряму професійної підготовки студентів є актуальним, тому що дозволить створити рекомендації щодо організації навчальної та виховної роботи зі студентською молоддю, орієнтовані на підвищення ефективності процесу навчання на основі «реанімації» мотиваційних ресурсів» [245, с. 18].

Отже, **усвідомлюючи значення позитивної мотивації у процесі навчання жанрового аналізу, ми пропонуємо студентам визначити своє місцезнаходження на «уявних сходинках»**. Відповіді студентів, на наше переконання, створити відповідний емоційний настрій, виокремити ті види мотивації, які у конкретній ситуації є більш пріоритетними, спрямувати увагу викладача на їхню реалізацію. Зазначимо, що ці «сходинки успіху» (у різній своїй варіації) доволі часто застосовують на тренінгах психологи і педагоги, адже отримані результати визначають напрям роботи з учнями і студентами, актуалізують пошук нових мотивацій, увиразнюють принцип взаємодії учитель – учень, викладач – студент (рис. 2.1).

Рис. 2.1. Сходинки до готовності діяти

Зрозуміло, що запропоновані варіанти управління мотивацією студентів не будуть ефективні, якщо вони не перейдуть у формат довготривалої систематичної роботи. Відтак, формування і підтримка позитивної мотивації студентів є поетапним процесом (особливого значення набуває на першому курсі навчання!), який сприяє професійному зростанню і досягненню рівня педагогічної майстерності. Важаємо, що ектуалізація позитивної мотивації студентів – передумова посилення їхнього інтересу до вивчення жанрової природи твору.

На основі аналізу сучасних досліджень, з урахуванням специфіки жанрового аналізу художнього твору *пропонуємо шляхи формування й підтримки позитивної мотивації, які є ефективними при здійсненні жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів*:

- подавати навчальний матеріал блоками (враховувати кліпову свідомість сучасного студента);
- систематизувати складний теоретичний матеріал (таблиці, «теоретичні» пазли, презентації, схеми, пам’ятки);
- організовували спільний зі студентами пошук відповідних сайтів і джерел інформації з метою визначення надійності й об’єктивності (достовірності) інформації;
- організувати літературну «лабораторію», де студенти спільно читають художні твори, обговорюють авторські жанрові ознаки, створюють асоціативні жанрові малюнки, порівнюють жанрові ознаки в різних творах, аналізують етнокультурологічний матеріал;
- реалізовувати бажання студентів використовувати знання «тут і зараз»;
- давати завдання, виконання яких потребує активної пошукової, дослідницької та творчої діяльності – створення буктрейлерів, інформативних плакатів, жанрових реклам, жанрових довідок, жанрових пам’яток тощо;
- заохочувати самостійно обирати художні твори для жанрового аналізу;
- створювати навчальні ситуації, які можуть виникнути у майбутній педагогічній діяльності;

- через диференціацію практичних питань і завдань створювати атмосферу особистісного успіху;
- використовувати методи пізнавального інтересу – аналіз конкретних професійних ситуацій, робота у групах, дискусія, конференція, круглий стіл, обговорення, проблемні питання тощо;
- залучати до написання конкурсних проєктів, до участі у студентських наукових конференціях, олімпіадах тощо.

З'ясовуючи питання значення позитивної мотивації у навчанні студентів жанрового аналізу, доречно **закцентувати увагу й на ролі особистості викладача щодо організації ефективності цього навчання**. Погоджуємось із міркуванням Н. Волкової й А. Степанової, що «на сьогодні усталений роками репертуар рольових позицій викладача вищого навчального закладу є недостатнім для вирішення сучасних освітніх цілей через оновлення його професійних функцій й актуалізацію функції сприяння освіті студентів, яка передбачає здійснення їх супроводу й підтримки» [86, с. 230].

Фундатором концепції **педагогічної фасилітації** є Карл Ренсом Роджерс, який у 50-х роках XX ст. сфокусував свою увагу на проблемі спілкування педагога з учнями. Наголос учений робив на таких настановах учителю-фасилітатору: емпатія, конгруентність і педагогічний оптимізм. У сучасних психолого-педагогічних студіях поняття *фасилітація (від. англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти) учені розглядають як певний тип (вид, стиль, спосіб) міжособистісної взаємодії викладача і студента у навчально-пізнавальному процесі, що ґрунтується на засадах гуманізму, толерантності, взаєморозумінні*. Варто зазначити, що окреслені засади мають витоки у вільному розвитку особистості, ідеях Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського та інших мислителів. У цьому контексті слушним є зауваження О. Галіцан, що «фасилітація хоч і не була визначена термінологічно, набула значної наукової концептуалізації доробку науковців-класиків (М. Бердяєв, М. Бахтін, Г. Сковорода, І. Франко, Г. Ващенко та ін.)» [96, с. 70].

Отже, **фасилітацію розуміємо як специфічний тип спілкування, що передбачає легку, зручну, полегшену, комфортну взаємодію учасників педагогічного процесу**. Відповідно, *мету фасилітації* вбачаємо в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації, самостійному та критичному мисленню.

Доцільно зосередитись власне на **понятті педагогічна фасилітація**. Так, наприклад, Т. Гура, з огляду на специфіку навчальної діяльності технічного університету, тлумачить педагогічну фасилітацію як «якісно прогресивний метод, який відповідає сучасним запитам педагогічної практики щодо підвищення рівня навчання інженерів-професіоналів» [140, с. 38]. Подібне визначення подає й В. Нестеренко, зокрема, що «це якісно вищий і відповідний сучасним запитам практики рівень організації навчання майбутніх професіоналів» [359, с. 251]. Найбільш точно змістове навантаження поняття педагогічна фасилітація, на наше переконання, увиразнив О. Галіцан: «*Це специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагального, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри*» [96, с. 7]. Саме це визначення є для нас базовим, тому будемо у подальшому ним послуговуватись.

Осмислюючи сутність педагогічної фасилітації, спроєктуємо й відповідні завдання цього виду педагогічної діяльності викладача. Серед пріоритетних виокремлюємо такі:

- забезпечення активної пізнавальної діяльності, розвитку педагогічного творчого мислення студента;
- відкриття «прихованих» особистісних здібностей студентів;
- надання психологічної, педагогічної підтримки;

- формування партнерських стосунків «викладач – студент»;
- впровадження особистісного підходу в отриманні професійних знань;
- створення атмосфери особистісного професійного зростання студентів.

Успішна реалізація педагогічної фасилітації у процесі навчання жанрового аналізу студентів-філологів передбачає створення таких педагогічних умов, які б були спрямовані на здобуття практичних умінь і навичок фасилітаційної взаємодії при реалізації цього виду аналізу. Окреслена парадигма на перший план, безумовно, **висуває особистісно-орієнтоване навчання**, яке здатне забезпечити ефективність формування вмінь і навичок жанрового аналізу.

Звідси змінюється формат функцій викладача, адже у сучасних умовах він є: лектором, який репрезентує новий матеріал; викладачем-організатором, який визначає вектор практичних завдань, спрямовує розвиток творчого потенціалу; консультантом-фасилітатором, завдання якого створити такі умови, щоб студент прагнув до самореалізації. Звернемо увагу, що нова освітня модель взаємодії викладача і студента (щоправда, Л. Петухова, А. Бальоха пропонують додати третього суб'єкта діалогу – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище [397]) висуває на перший план студента. За таких умов традиційна репродуктивна діяльність студента, що пов'язана з закріпленням і відтворенням навчальної інформації, модифікується у творчо-рефлексивну діяльність. Відтак студент вчиться реалізовувати самостійний пошук навчального матеріалу і демонструвати його у найбільш оптимальному форматі. Слушною є рекомендація Г. Пономарьова, що «*ми маємо максимально відмовитись від стереотипів моносуб'єктивної педагогіки, забезпечуючи особистісно-орієнтований характер навчання, організовуючи управління педагогічним процесом з боку творчого викладача*» [409].

Успіх конструктивного **діалогу «викладач – студент» вбачаємо у таких якостях викладача**: гнучкість, мобільність, оперативність мислення; демократичне, толерантне, тактовне, адекватне ставлення до студента; створення доброзичливої атмосфери у спілкуванні зі студентами; розуміння психологічного стану студента; усвідомлення вагомості застосування

інформаційних технологій; прогнозування та передбачення дій студентів; об’єктивне оцінювання знань, умінь та можливостей студента; високий рівень професійної підготовки викладача. Констатуємо, що для нас принциповою є позиція фасилітативного підходу у процесі навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творіа. Тому, розробляючи методику жанрового аналізу художнього твору, робили акцент власне на розвитку творчих здібностей студента, на можливості самореалізації, на формуванні критичного мислення, на створенні атмосфери особистісного професійного зростання студента.

Отже, сьогодні маємо альтернативу навчально-дисциплінарному типу спілкування – **особистісно-орієнтовану модель**. Саме цей варіант педагогічного спілкування, що орієнтований на рівноправність партнерів діалогу, вчить студента реалізовувати фундаментальні теоретичні знання у практичній діяльності, розвивати фахові вміння, упорядковувати свої дії, визначати оптимальні шляхи і способи досягнення окреслених цілій тощо.

Застосування фасилітативного підходу тісно пов’язаний із активізацією навчально-пізнавальної діяльності та розвитком педагогічного творчого мислення у студентів. На жаль, не втрачає своєї актуальності коментар М. Артюшиної, що наслідком недостатньої активізації навчально-пізнавальної діяльності студента (студента-словесника зокрема!) є той факт, що «навчання часто стає формальним, студенти не мають сенсу вивчення тих чи інших предметів, збільшуються такі негативні явища, як списування, пропуски занять, запізнення тощо» [11, с. 25]. Як наслідок, формування навчально-пізнавальної активності сучасних студентів стає вагомим підґрунтям процесу навчання жанрового аналізу.

Доречно констатувати, що означена проблема належить до найбільш актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної теорії та практики. Витоки сучасних теоретичних засад урізноманітнення (активізації) навчальної діяльності сягають праць Б. Ананьєва, Л. Виготського, М. Кагана, В. Сухомлинського, К. Ушинського й інших. Пошук продуктивних шляхів, методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів

різних профілів є пріоритетним для багатьох сучасних педагогів, зокрема М. Артюшиної [11], Т. Бондарєвої [51], В. Лозової [301], П. Лузан [303], Т. Шепеленко [547] й інших.

Звернемо увагу, що у сучасних психолого-педагогічних студіях спостерігаємо відсутність усталеного визначення змісту **поняття активізації навчально-пізнавальної діяльності**. Варіативність визначень можемо пояснити науковою позицією того чи іншого дослідника. Пропонуємо розглянути визначення, що, на наш погляд, по-перше, найкраще розкривають багатоаспектність окресленої проблеми, по-друге, не суперечать, але доповнюють один одного. Так, С. Гончаренко активізацію процесу навчання розглядає як «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [116]. Слушно зазначає О. Олексюк, що «з одного боку, це якісний рівень діяльності студента, якому притаманна певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов» [369, с. 8]. Цілком логічним є той факт, що, наприклад, Т. Бондарєва фокусує увагу на практичному складнику навчально-пізнавальної діяльності студента, наголошуючи, що це «освоєння способів та досвіду професійного рішення практичних завдань, оволодіння професійним мисленням та творчістю» [51, с. 84]. У переліку поданих визначень особливу увагу привертає твердження Т. Шепеленко, що «пізнавальна активність супроводить будь-яку самостійно дію, це, по суті готовність (здатність і прагнення) до енергійного ініціативного володіння знаннями, докладання вольових зусиль» [547, с. 113]. Погоджуємось із міркуванням дослідниці, що підвищення пізнавальної активності студентів передусім вимагає неабияких вольових зусиль до оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками. Такий підхід спрямовує нас до роздумів про питання саморегуляції студента, який є одним із вагомих психологічних факторів, що впливає на ефективність навчальної діяльності.

Розвідка В. Лозової є вагомим дослідженням пізнавальної активності учнів. Учений позиціоную думку, що «активна особистість відзначає вміння ставити і розв'язувати нові проблеми, ініціатива, оригінальність мислення, протидія консерватизму, шаблону, здатність до критичного аналізу умов, фактів, підходів тощо» [301, с. 5]. Висловлені міркування В. Лозової є актуальними й у процесі навчання жанрового аналізу художніх творів. Саме тому окреслені науковцем положення для нас є базовими, адже на часі підготовка високопрофесійного та творчого учителя-словесника, який зможе самостійно приймати рішення і водночас бути здатним працювати у команді, вміти систематизувати матеріал і творчо застосовувати отримані знання, прагнути до саморозвитку і реалізовувати нові ідеї. Усвідомлюючи складність пізнавальної активності особистості, В. Лозова пропонує розуміти цей феномен як «рису особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності» [301, с. 27]. Роздуми В. Лозової скеровують нас до *розуміння активізації пізнавальної діяльності студентів як якісно нового етапу діяльності студентів (передумови якої були закладені у шкільному віці!), для якої притаманно створення викладачем оптимальних психолого-педагогічних умов, наслідком яких є спрямованість студентів на творче осмислення, засвоєння нових знань і вмінь їх практично реалізовувати*. Погоджуємось із думкою К. Костюченко, що «головним завданням залучення студентів до пізнавальної діяльності – оволодіння системою теоретико-методичних знань й практичних умінь, які необхідні у майбутній професійній діяльності» [244, с. 109].

Отже, **активізація навчально-пізнавальної діяльності студента-філолога, на нашу думку, потребує вирішення наступних завдань**: 1) осмислення сутності психофізіологічних особливостей студента покоління Z; 2) відкриття індивідуального потенціалу кожного студента; 3) розкриття «прихованих» особистісних можливостей студентської молоді; 4) визначення у здобувачів вищої освіти їхнього бачення кінцевої мети навчання; 5) відбір

методів, форм, прийомів навчання, що мотивують майбутнього вчителя зарубіжної літератури до активної пізнавальної діяльності у процесі жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Огляд сучасних науково-педагогічних студій з окресленої проблеми та особистий педагогічний досвід дозволив виокремити такі **шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності у навчанні жанрового аналізу:**

1) наближення процесу навчання жанрового аналізу до реалій шкільного викладання курсу;

2) поєднання традиційних методів (за М. Кудряшовим) і специфічних дидактичних методів (за Т. Поштарьовою);

3) використання методичних прийомів (прийому «культурологічного понятійного кола», «жанрові асоціації», «жанрова п’ятихвилинка», «діалог жанру», «полілог жанру», «жанрове розслідування», «асоціативний жанровий малюнок»);

4) урізноманітнення видів навчальної діяльності студентів (створення «теоретичного» пазла; розроблення пам’ятки жанру, анкети жанру, жанрової довідки; питань для жанрового диктанту; відтворення картини функціонування жанру в літературній традиції; заповнення таблиць «Жанрові ознаки (новели / оповідання тощо)», «Визначення жанру в довідковій літературі», «Визначення жанру в підручниках / посібниках», «Спільні та відмінні жанрові ознаки»; виписати цитати письменників про специфіку жанру одного художнього твору; складання списку цитат письменників про жанр тощо.

Успішна реалізація запропонованих завдань пов’язана з **рівнями розвитку пізнавальної діяльності.** Попри варіативність класифікацій рівнів пізнавальної активності студентів, саме творчий рівень більшість науковців називають найвищим ступенем прояву пізнавальної активності особистості. Зіставимо: репродуктивну, продуктивну і креативну активність – Т. Бондарєва [51]; репродуктивну, реконструктивну і творчу активність – В. Лозова [301]; репродуктивну, продуктивну й творчу активність – П. Лузан [303];

репродуктивно-наслідувальну, пошуково-виконавську, творчу активність визначає Г. Щукіна [560].

Отже, *рівень репродуктивної активності* – це усвідомлене пізнання теоретичної інформації та осмислене її відтворення; на цьому рівні навчально-пізнавальної діяльності учні / студенти у письмовій і усній формі можуть відтворити отримані теоретичні знання, дефініції, визначення, головні положення теорій, закономірності, закони, правила та інше. Натомість для *рівня продуктивної активності* притаманно самостійний вибір учнями / студентами способів діяльності, здатність до критичного мислення і аргументації суджень, інтерпретація здобутих знань. *Творчий рівень* характеризується оригінальністю мислення студента, ініціативністю, зацікавленістю, дослідницьким пошуком, прагненням формулювати нові навчальні цілі та їх реалізовувати. **Власне творчий рівень пізнавальної діяльності сприяє формуванню креативного мислення студента, адже сучасні вимоги до процесу навчання майбутнього вчителя актуалізують потребу зміни традиційної педагогічної парадигми у сторону гуманізації, розвитку творчого мислення, самореалізації студентів.**

Вивчаючи питання становлення творчого мислення студента-філолога, доцільно звернутись до фундаментальних праць О. Куцевол, оскільки саме вона запропоновувала принципово новий підхід до розвитку креативності у студентів-словесників, увиразнила сутність поняття «креативність учителя літератури» та здійснила компонентно-структурний аналіз креативних якостей майбутнього учителя літератури [259; 260]. Творчу діяльність учителя-словесника О. Куцевол аналізує у гармонійному поєднанні трьох сфер – методичної, комунікативної і творчого самовиховання. Закономірно, що найбільше уваги методист приділяє аналізу методичної творчості. Так, дослідниця пропонує визначати цю діяльність як таку, що спрямована «на постановку дидактично-методичних завдань з удосконалення змісту, структури й системи шкільної літературної освіти й пошук нестандартних, оригінальних шляхів і засобів їх вирішення з метою розвитку суб’єктів навчально-виховної взаємодії за допомогою художнього слова» [259, с. 118–119]. Активний пошук

ученою ефективних форм і методів навчання, що спрямовані насамперед на стимулювання і розвиток творчого мислення, уяви, натхнення, емпатії тощо, дав змогу запропонувати оригінальну авторську креативно-інноваційну стратегію. *Увиразнимо головні положення цієї моделі розвитку креативності майбутніх учителів-словесників*: 1) відмова викладача від готових дидактико-методичних схем; 2) застосування інтерактивних форм та прийомів навчання; 3) динамічний зміст предмету; 4) проблемний і альтернативний характер інформації; 5) орієнтація викладача на діалог із студентською аудиторією.

Вважаємо, що розроблена О. Куцевол модель навчально-методичної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів літератури не лише віддзеркалює потребу сьогоденної освіти, але й є репрезентує продуктивну технологію підвищення творчого потенціалу студентів-словесників.

У контексті нашого дослідження цікавими є напрацювання Н. Саприкіної. Так, наприклад, досліджуючи проблему розвитку творчих здібностей студентів-словесників, учена наголошує на вагомості науково-дослідної роботи, яка є вагомим аспектом процесу навчання майбутнього вчителя-філолога, адже допомагає розвитку творчих здібностей [434, с. 343].

Слід зазначити, що *творче мислення студента (учителя) розкривається у педагогічному творчому мисленні*. Проте, на наш погляд, варто внести деякі корективи у значення понять «педагогічне творче мислення» і «педагогічне мислення». **Педагогічне мислення студента / учителя** – це професійне мислення, яке дозволяє успішно здійснювати (втілювати, реалізовувати) різноманітні завдання щодо навчання й виховання учнів. Для педагогічного мислення характерно усвідомлення педагогічної проблемної ситуації та пошук можливих шляхів її вирішення. Відтак, **структура педагогічного мислення складається з таких компонентів**:

– розуміти завдання сучасної української школи;
– уміти виробляти стратегію навчального процесу;
– орієнтуватися в психофізіологічних якостях сучасної молоді;
– володіти теоретичними і практичними знаннями і уміннями.

Формування педагогічного мислення передбачає **такі рівні**: початковий, базовий і високий. *Початковий етап* характеризується ознайомленням із специфікою педагогічної діяльності, оволодінням професійними знаннями; *на базовому рівні* студенти удосконалюють отримані професійні знання й уміння, вирішують нескладні педагогічні завдання, реалізовують психолого-педагогічні знання у професійній діяльності; *для високого рівня* притаманна самостійність у розв'язуванні педагогічних ситуацій, критичність, гнучкість, системність мислення, здатність використовувати педагогічні ідеї, теорії, підходи, методи, прийоми у конкретних ситуаціях педагогічної діяльності. Натомість, як слушно зауважує З. Курлянд, **педагогічне творче мислення спрямоване на розробку таких методів навчання, що сприяють формуванню і розвитку творчих здібностей студента** [256, с. 58].

На основі аналізу досліджень О. Гузалової [134; 135]; Л. Засєкіної [190]; О. Куцевол [261; 263]; О. Осипової [378]; М. Меєровича [321], Л. Шрагіної [552] й інших розуміємо **педагогічне творче мислення студента / вчителя як особливий (вищий) тип мислення, який характеризується глибокими професійними знаннями, потребою «вчитися протягом життя», бажанням обміну педагогічним досвідом, що у сукупності сприяють створенню, реалізації та впровадженню авторських методик навчання з метою мотивації, активізації та удосконалення навчально-пізнавальної діяльності учнів / студентів**. *Пропонуємо деякі шляхи розвитку педагогічного творчого мислення студента-словесника у процесі навчання жанрового аналізу*:

- моделювати конкретні педагогічні ситуації, які потребують від студента індивідуального самостійного вирішення;
- давати завдання, для яких потрібно розробити кілька варіантів дій;
- використовувати стратегію кластера, яка передбачає навчити студентів вільно та відкрито думати на будь-яку педагогічну, літературознавчу тему;
- проводити інноваційні практичні заняття (за О. Куцевол);
- залучати до написання творчих робіт («ненаписана сторінка» художнього твору; відомий твір у новому жанрі, реклама жанру художнього твору, жанрова

довідка, жанровий асоціативний малюнок, ремейк художнього твору; сценічна трансформація художнього твору тощо).

Отже, **структура творчого педагогічного мислення студентів-філологів передбачає наявність таких компонентів**:

- аксіологічний (усвідомлення природи художніх цінностей, реалізація творчого підходу до художнього слова);
- мотиваційний (потреба у творчій взаємодії з художнім текстом, прагнення передати це бажанням своїм майбутнім учням, усвідомлення поставлених цілей; уміння самостійно ставити мету та пріоритети);
- когнітивний (уміння та навички самостійно обирати завдання, форми і методи навчання);
- практичний (уміння і навички жанрового аналізу художнього твору).

Крім того, доцільно говорити й про *рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів зарубіжної літератури*.

Низький рівень – студенти виявляють стереотипність мислення; жанровий аналіз художнього твору відбувається без урахування культурного, історичного, літературного, автобіографічного контексту; опанування окремими елементами жанрового аналізу художнього твору; відсутність інтелектуальної й емоційної готовності до творчого пошуку; виконують завдання за поданим зразком.

Середній рівень. Його показники: усвідомлений вибір способів діяльності, оригінальність, інтерпретація здобутих знань; здатність до критичного і самостійного (нестереотипного) мислення; визначення національно-культурної парадигми поведінки героїв художнього твору; виявлення специфіки національно-історичного контексту створення художнього твору; зіставлення національної картини світу з Іншою; прагнення вивчати жанрову специфіку художнього твору; знаходження авторських і типологічних ознак жанру.

Високий рівень – вміння і навички жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів; нешаблонність мислення студентів; наявність творчого підходу до аналізу жанру художнього твору; прагнення до самостійного пізнання жанру художнього твору.

Здійснення жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів значною мірою сприяє ефективному формуванню й розвитку педагогічного творчого мислення майбутнього вчителя зарубіжної літератури, адже відкриває приховані творчі можливості студента, орієнтує на самостійність мислення, пошук нестандартних підходів.

У процесі навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів доцільно звернутися й до увиразнення **організаційно-технологічних педагогічних умов**.

Студента покоління Z (розкриття психофізіологічних і когнітивних особливостей студентів генерації Z представимо у наступному параграфі) приваблює, передусім, нестандартний підхід викладача до викладу навчального матеріалу. Крім цього, молоді значно легше сприймати і осмислювати інформацію, яка не лише структурована у вигляді презентацій, схем, блоків, таблиці, графіків чи діаграм, але й поєднана з використанням новітніх технологій навчання. Тому **перехід на змішану форму навчання** *(blended learning)*, не викликає ані сумнівів, ані заперечень, адже традиційна освітня парадигма, для якої характерна ідея прямої (послідовної, поступової!) передачі теоретичного і практичного досвіду від покоління до покоління, не здатна задовольнити освітні запити сучасного студента Z [578].

Доцільність використання змішаного навчання аргументуємо наступним: створення навчальної ситуації, що орієнтована на автономне планування / організацію власної навчальної діяльності; збільшення гнучкості і відкритості навчального процесу; залучення великої кількості студентів; персоналізація та індивідуалізація навчального процесу. За визначенням Я. Сікори, змішане навчання – це «цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що дидактично оптимально об’єднує технології традиційного й он-лайн навчання, яке базується на інформаційно-комунікативних технологіях й орієнтоване на індивідуальні запити студентів незалежно від їх розміщення в просторі й часі» [458, с. 236]. Варто констатувати, що ця освітня модель, окрім того, що пропонує нові можливості навчання для

молоді, потребує й від студента відповідальності, самоконтролю та самоорганізації. З огляду на цю специфіку, привертає увагу визначення змішаного навчання Т. Шроля, зокрема: «це цілеспрямований процес формування їх ІКТ компетентності в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного і мобільного навчання при наявності самоконтролю студентом часу, місця, методів і / або темпу навчання» [553, с. 42].

Цікавим є підхід К. Бугайчук щодо розуміння сутності змішаного навчання. Так, дослідник осмислює це визначення у вузькому і широкому смислі. У вузькому сенсі, на думку вченого, це такий процес, що здійснюється закладами вищої освіти за допомогою ІКТ, які використовуються для «зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [62, с. 5]. Проте, зазначає К. Бугайчук, у широкому значенні, це «різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюється для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [62, с. 5].

У цілому погоджуючись із запропонованими педагогами дефініціями, у контексті тематики нашого дослідження будемо змішане навчання тлумачити як варіант освітньої моделі, для якої характерний синтез кращих методів, прийомів, видів традиційного й електронного навчання з метою отримання й опанування майбутніми вчителями-філологами високого рівня теоретичних і практичних компетентностей кваліфікованого жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Успішна реалізація ідеї змішаного навчання дисциплін літературознавчого циклу потребує застосування *інформаційно-комунікаційних технологій*. Звідси перед викладачами закладу вищої освіти актуалізовано

питання особистісного підвищення кваліфікації зі застосування інтерактивних форм навчання, нових освітніх технологій, створення електронного навчального курсу (структура яких пов'язана із обсягом аудиторних і самостійних годин і специфікою конкретного навчального предмету), проведення on-line тестування (тематичного, поточного чи підсумкового). Проте актуальними залишаються роздуми Н. Морзе та О. Глазунова щодо рівня готовності професорсько-викладацького складу до застосування інформаційних технологій, зокрема «сучасному викладачеві вже достатньо мати професійні компетентності, що спрямовані на використання традиційних технологій навчання, а необхідно знати освітній сегмент Інтернету, орієнтуватися в педагогічних мережних співтовариствах, мати навички здійснення інтеграції сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у навчальний процес, розумітися в інноваційних педагогічних технологіях дистанційного навчання, уміти навчати свого предмета за допомогою різних засобів для комунікації і співпраці» [337].

Варто наголосити, що студент є центральним «об'єктом» змішаного навчання. Особливу увагу варто зосередити на тому, що описана модель освіти орієнтована не просто застосовувати ІКТ у навчальній діяльності студентів, змішане навчання передбачає, передусім, органічний зв'язок і взаємодію усіх складників, що цілісно створюють оптимальне навчальне середовище.

Отже, урахування психофізіологічних і когнітивних особливостей генерації Z допомагає викладачу вищої школи ефективно організувати процес навчання студентів жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Впровадження у сучасний освітній процес змішаного навчання дозволяє підвищити зацікавленість навчальним матеріалом, оптимізувати навчальний час, реалізовувати творчий (нетиповий) підхід до викладання навчального матеріалу.

Підсумовуючи матеріал параграфу, констатуємо, що навчальну діяльність майбутнього учителя зарубіжної літератури з вивчення жанру різнонаціональних художніх творів необхідно організовувати з урахуванням особистісно-орієнтованої моделі навчання, що передбачає формування у студентів позитивної мотивації до навчання і професійного зростання; забезпечення

активної пізнавальної діяльності, розвитку педагогічного творчого мислення студента; створення атмосфери конструктивного діалогу між викладачем і студентом; формування полікультурного і соціокультурного мислення; застосування моделі змішаного навчання.

2.3. Психологічні аспекти організації жанрового аналізу художніх творів з урахуванням національної специфіки

У контексті нашого дослідження нам видається доцільно описати психологічний портрет сучасного студента, адже правильне, адекватне розуміння психологічного стану, умов психічного розвитку молодого покоління є визначальним у виборі різних типів пізнавальної та навчальної діяльності у процесі жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, у формуванні конкретних педагогічних завдань, у вибудовуванні продуктивного діалогу «викладач – студент» тощо. Подібної позиції, наприклад, дотримується А. Єрмоленко, зокрема вказує, що «сьогодні важливо спрогнозувати портрет майбутнього учня (*студента – Н.Г.*). Освітній заклад покликаний не підлаштовувати потенціал особистості під традиційні рамки, а сприяти його розвитку в контексті поточного моменту з можливістю перспективи» [172, с. 2].

Водночас зазначимо, що науковці **студентство** як самостійну вікову і соціально-психологічну категорію виокремили порівняно недавно, орієнтовно у 1960-х роках XX століття, завдяки дослідженням психологічної школи під керівництвом Б. Ананьєва. Традиційно студентство як вікову категорію співвідносять з етапами розвитку людини і визначають як перехідну фазу від дозрівання до зрілості. Погоджуємось із І. Зимнею, яка пропонує розглядати студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, організовано об’єднаних інститутом вищої освіти» [191, с. 183]. Дослідниця виділила пріоритетні ознаки студентського віку, зокрема високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, найвища соціальна активність і гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [191, с. 183].

О. Семеног справедливо наголошує, що «саме в цей час відбувається інтенсивне становлення і стабілізації характеру, фізичного і розумового розвитку, змінюється система ціннісних орієнтацій, удосконалюється мислительна культура, оперативна пам’ять, увага, підвищується рівень самостійності, незалежності, наукового і професійного розвитку» [447, с. 131]. Аналіз сучасних психологічних розвідок [30; 168; 177; 181; 230; 393; 424; 489; 509] *дозволив увиразнити пріоритетні напрями дослідження проблеми студентства*:

1) психологічний – розкривають єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості; вивчають психологічні фактори адаптації до навчання; акцентують увагу на таких психічних властивостях як спрямованість, темперамент, характер, здібності; досліджують виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) соціальний – вивчають питання соціальної адаптації молоді; аналізують вплив суспільних відносин, на основі яких визначають приналежність студента до тієї чи іншої соціальної групи; визначають ціннісні орієнтації молодого покоління тощо;

3) біологічний – досліджують тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо.

Безперечно, що дослідження вищеназваних аспектів увиразнює психологічні особливості молодих людей, розкриває їхні можливості, дозволяє викладачу адекватно поставити завдання, своєчасно внести корективи у розподіл навчального матеріалу та обрати відповідну стратегію і прийоми роботи. Проте, як констатує відомий психолог Д. Фельдштейн, ступінь реальних змін історичної ситуації об’єктивно зумовили якісні психічні, психофізіологічні, особистісні зміни сучасної дитини, тому доцільно на сучасного студента подивитися також з іншого ракурсу [516; 517]. Виникає ситуація, коли традиційне навчання у школі й університеті, по-перше, не задовольняє молодих людей, по-друге, не приносить очікуваних високих результатів. Уважаємо, що сучасні освітні процеси і тенденції зумовлюють органічне поєднання досягнень психологічної науки із новітніми соціологічними та психологічними теоріями і

концепціями. Справедливо акцентують координатори Всеукраїнського опитування «Молодь України 2017» (здійснене Центром «Нова Європа» та Фондом імені Фрідріха Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine), що «молодь 2017 року буде серед тих, хто прийматиме ключові рішення в державі у 2030 році, а отже, критично важливо вже сьогодні розуміти їхні проблеми, амбіції та наміри» [426].

Отже, *кожен наступний етап розвитку суспільства пов'язаний зі зміною поколінь, які сформувалися у різних соціальних, політичних, культурних контекстах*. Правомірним є твердження відомого іспанського філософа Х. Ортеґа-і-Ґассета, що власне покоління є одиницею глобальних історичних змін [376]. На нашу думку, з метою адекватного сприйняття сучасної молоді, вирішення конфлікту «батьків – дітей» варто використовувати результати, *отримані в межах теорії поколінь*, яка на сьогоднішній день набула загального поширення. Так, науковці з огляду нової концепції активно обговорюють, по-перше, питання ціннісно-орієнтаційного підходу до розуміння моделі поведінки учнів і студентів, по-друге, питання практичного застосування положень теорії поколінь, насамперед в управлінні персоналом. Варто також зазначити, що відомим є проєкт «Покоління 21 століття: структура і середовище стратегій досягнення результату», метою якого є вивчення соціо-психологічного зростання та формування молодого покоління в умовах національної специфіки.

Теорію поколінь розробили американські дослідники – демограф Нейл Хоув (Neil Howe) та історик Вільям Штраус (William Strauss) у 1991 р. і вперше репрезентували у спільній праці «Покоління» [582]. Своїм предметом дослідження науковці обрали розповсюджену ідею конфлікту поколінь. Утім, теза нової концепції – саме протилежні цінності є основою конфлікту поколінь, а не вік учасників (традиційно більшість учених виокремлюють саме цю ознаку). *Головна ідея* дослідників полягала у тому, що моделі поведінки людей однієї вікової групи кардинально протилежні моделі поведінки представників іншого покоління у цьому ж віці. Поняття «покоління» Нейл Хоув і Вільям Штраус тлумачать, як групу (сукупність) людей, які народилися приблизно в один

історичний період, яким притаманний однаковий (подібний) тип світосприйняття. Часовий проміжок одного покоління складає орієнтовно 20 років. Водночас, ми розуміємо, що нова генерація (покоління) не народжується з новим календарним роком. Саме тому американські науковці провадили термін «Граничне покоління», яким називають групу людей, які народилися у межах 3–4 років від дати появи нового покоління.

Цікавою є думка Н. Хоува та В. Штрауса, що *«базові» цінності, які людина набула у дитячому віці слугують зрештою відмінністю між поколіннями*. Вчені наголошують, що ці базові цінності формуються, по-перше, під впливом кожної конкретної моделі сімейного виховання, по-друге, спільних зовнішніх культурних, економічних, політичних, історичних, технологічних, екологічних чинників. Американські науковці слушно стверджують, що ці базові цінності, що формуються здебільшого до 11–14 років, визначають у майбутньому вектор (формат, модель, матрицю) соціальної поведінки людей: особистісні бажання і самореалізацію, тип комунікації, спосіб вирішення конфлікту, засіб досягнення мети та інше. Крім цього, Н. Хоув і В. Штраус акцентують увагу, що люди не завжди усвідомлюють наявність цих поколінських цінностей, адже вони є підсвідомими. Можемо говорити про те, що базові цінності – це, так би мовити, своєрідна аксіома моделі життя, під впливом якої людина перебуває впродовж усього життя. Погоджуємось із міркуванням В. Кірваса, який, фокусуючи увагу на питанні навчальної мотивації сучасного студента, наголошує, що ця мотивація «повинна вибудовуватися з урахуванням сенсу, цінностей та характеристик різних категорій тих, хто навчається, а це означає, що необхідно враховувати особливості різних поколінь» [214, с. 288].

Отож, науковці [40; 173; 229; 242] виділяють *чотири покоління людей*:

- бебі-бумери (1943–1963 рр.) – притаманно стабільність, оптимізм, зацікавленість в особистісному зростанні та відчуття потрібності;
- покоління Х (1963–1984 рр.) – цінують розвиток і навчання, готовність до змін, самостійність, спрямовані до індивідуального успіху, рівноправність статей, неформальність поглядів;

- покоління Y (1984–2000 рр.) – комунікативні, схильні до співпраці та водночас прагнуть швидких результатів, пріоритетним є громадянський обов'язок;
- покоління Z (з 2000 р.) – працюють у команді, толерантні, прагматичні (їхні цінності ще на стадії формування).

К. Крутій та Л. Зданевич подають матеріал, який, на наш погляд, спрямовує сучасних учителів, викладачів, психологів і, насамперед, батьків до глибоких роздумів. Читаємо: «Канал MTV опитував тисячі підлітків, запропонував їм на вибір понад 500 нікнеймів для позначення свого покоління. У списку були й «покоління Z», і «навігатори», і ще сотні назв, якими дослідники намагаються позначити сучасних підлітків. Проте підлітки самі обрали назву «Фаундер» (founder) – засновник. Найменування відбиває головне прагнення нового покоління – не ламати і без того зруйновану систему, а відновити суспільство» [248, с. 117]. Отже, знання цієї домінантної ознаки сучасної молоді є безумовно допоміжним компонентом у вибудовуванні продуктивного діалогу «батьки – діти», «учитель – учні», «викладач – студент».

У контексті окресленої проблематики доречно навести результати анкетування у 2017 р. студентів IV–VI курсів ДВНЗ «Київського національного університету імені Вадима Гетьмана». Метаю опитування було з'ясування відповідності та типовості цінностей (за теорією поколінь) у студентів. Цікавим є наступний результат: «85,7% зазначили, що у навчанні цінують не поглиблене вивчення усіх аспектів певної теми чи дисципліни», а «здатність застосовувати знання «тут і зараз» [559, с. 281]. Безперечно, що *наведені дані є яскравим доказом орієнтованості сучасних студентів на швидкий результат від отриманих знань, на можливість практичного застосування набутих умінь*. Викладач повинен уважніше поставитися до пріоритетів сучасного студента, надаючи йому допомогу, насамперед, у моделюванні навчальних дій. **Власне ці бажання, наміри і прагнення миттєво застосовувати нові вміння і навички студентів ми намагалися врахувати й втілити у ході експериментального навчання**.

Отож, проаналізуємо пріоритети, цінності та виокремимо ті когнітивні характеристики сучасного студента, врахування яких є вагомими в організації процесу навчання жанрового аналізу художнього твору майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Народження покоління Z припадає на початок 2000-х років, оскільки саме тоді всесвітня мережа Інтернет набуває неабиякого масштабу, стає загальнодоступною й займає лідерство з-поміж інших джерел інформації. Втім, в Японії час народження нової генерації зміщено на кілька років (1985–1992), що обумовлено високим рівнем технологічного розвитку цієї країни. Наприклад, ще у 1985 р. Національна Рада з реформ освіти Японії зосереджує увагу на вагомості ІКТ в освіті [377, с. 50]. *Цікавими є такі факти*. У рамках програми Microsoft «Партнерство в навчанні» кафедрою превентивної освіти і соціальної політики ЮНЕСКО (Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України), за підтримки «Майкрософт Україна» в 11 регіонах України у жовтні – листопаді 2010 р. був здійснений Всеукраїнський експеримент «Рівень обізнаності українців щодо питань безпеки дітей в Інтернеті». Зазначимо, що подібне опитування на теренах України проводили вперше. Результати дослідження продемонстрували, що впродовж 2009 року (зауважимо! понад десять років тому!) кількість дітей віком 10–17 років, які опанували Інтернет, становила 96% [375, с. 43]. У 2016 році The Guardian репрезентувало результати опитування, згідно з яким кожна дитина у Великій Британії у віці від 5 до 16 років в середньому проводить 3 години он-лайн [407].

Закономірно, що *генерацію Z ще називають цифровими аборигенами, все частіше синонімом цієї номінації застосовують англомовну дефініцію «Digital Native», що фактично перекладається як цифрова Людина* [574; 575; 576; 580; 581]. Вже нікого не дивує вислів, що ця генерація народилась в одній руці з планшетом, а в іншій – зі смартфоном. Логічно, що для молоді Інтернет, Viber, YouTube, соціальні мережі, Messenger, мобільні телефони, ноутбуки – це явища і предмети, з якими вони зростали і які є невід’ємним складником їхнього життя. Представники «Digital Native» народилися і зростають в полікультурному

Інтернет-просторі, у світі цифрових технологій, комп'ютерів, соціальних мереж, саме ці чинники визначають специфіку психофізіологічних якостей цієї генерації. Закономірно, що молоді люди стверджують, що Google «може дати відповіді» на будь-яке питання, адже він «знає» все, тому треба просто «загуглити» і отримати потрібну інформацію. **Усвідомлюючи цю особливість сучасного студента, варто скеровувати, направляти чи, навіть, підказувати студентам хід пошуку необхідної інформації, вчити відбирати перевірені ресурси, користуватись професійними сайтами, адже всесвітня мережа Інтернет переповнена різноманітними «фейковими» матеріали, якими так активно послуговуються студенти.** Подібної думки дотримується, наприклад, В. Уліщенко. Так, дослідниця цілком логічно стверджує, що «для нового покоління він (учитель – Н. Г.), скоріше, мудрий провідник, тьютор, читач, життєвий досвід котрого може бути багатшим. Його мета саме і полягає в передачі вмінь шукати, обирати, аналізувати, систематизувати» [504, с. 113].

З'ясовуючи питання психологічних якостей здобувачів вищої освіти, треба пам'ятати, що *потужний інформаційний простір, у якому перебуває молода людина, насамперед впливає на його увагу, пам'ять та здатність зосередитися під впливом візуальних подразників (яскраві реклами, повідомлення, пости соцмереж тощо)*. Викладач стикається з проблемою, коли студенти не усвідомлюють або навіть, не чують, завдання з першого разу. Також викладачі констатують, що студентська молодь почали значно повільніше опановувати складний (переважно великий за обсягом) навчальний матеріал. Натомість, майбутнім учителям притаманно вміння швидко переключатися з об'єкта на об'єкт. Як наслідок, сучасні молоді люди не здатні сприймати довгі повідомлення і не у повній мірі усвідомлюють фундаменталізм теоретичних знань. *Тому одним із завдань викладача є систематизація широких, розрізнених, короткочасних, іноді суперечливих знань студентів*. У цьому контексті вагомими є міркування Г. Почепцова. Так, ще у 2012 році він акцентує увагу на тому, що студент Z не може читати більше 2 сторінок тексту, а відразу переключається на щось інше. Для сьогоднішніх студентів, зауважує вчений,

проблемним є виокремлення головного від другорядного, як наслідок, їм значно важче стало читати лекції – тому їхню увагу необхідно акцентувати власне на найважливішому. У майбутньому, розмірковує Г. Почепцов, студентам Z потрібно буде роздавати конспект із підкресленими місцями [414].

Розглядаючи цей аспект особливості психології представників покоління Z, на наше переконання, доцільно звернутися до **питання саморегуляції студентів**. Поділяємо думку Н. Сеньовської, що «учителю-словеснику особливо важливо формувати компоненти професійної саморегуляції, адже велику роль у його фаховій діяльності буде відігравати уміння словом «достукатись до кожної дитини», емоційно та вербально пристосуватися до своїх учнів» [451, с. 81].

Студіювання сучасних психолого-педагогічних праць показує, що вчені одним із вагомих психологічних чинників, який впливає на ефективність навчальної діяльності називають здатність до саморегуляції [127–129; 184; 338–341; 370; 386; 482]. **Саморегуляцію психологи визначають як «цілісну систему психологічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю»** [340, с. 4]. Саморегуляція, виступаючи як єдина система, мобілізує психологічні особливості людини, що дозволяє максимально наблизитися до поставленої мети. За таких умов, наголошують учені, процес саморегуляції сприяє «виробленню гармонійної поведінки; на його основі розвивається здатність керувати собою відповідно до визначеної мети та поставлених навчальних завдань» [340, с. 6].

Для нас це положення є ключовим, оскільки майбутній учитель-словесник повинен бути не лише високопрофесійним спеціалістом, але й «уміти самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних цілей» [565, с. 93]. Отже, **у процесі саморегуляції людина самостійно формує ті якості, риси та здібності, які набувають ознак усвідомленої цілеспрямованості (у випадку з поколінням Z – це вміння, наприклад, зосереджуватись, сприймати та опрацьовувати складний теоретичний матеріал).** Виникає ситуація, коли молода людина самостійно починає ставити для себе життєві пріоритети і цілі, вибираючи відповідні засоби їх реалізації та досягнення, при цьому сама

здійснює їхній контроль. Безумовно, свідома видозміна власної діяльності вимагає неабияких вольових зусиль, а також передбачає планування, контроль і зміну дій. Тому саморегуляція є вагомим складником процесу навчання, адже вміння керувати своїми якостями, самостійно ставити мету, обирати шлях досягнення цілі, прогнозувати результати, в умовах сьогодення є однією із визначальних характеристик студента. Влучним є твердження І. Задорожної, що «студент повинен усвідомити чи визначити навчальні цілі, проаналізувати умови навчальної діяльності та продумати послідовність виконання дій, іншими словами, пристосувати програму дій до значущих умов навчальної діяльності» [184, с. 49]. **Під професійною саморегуляцією ми розуміємо усвідомлену та цілеспрямовану видозміну особистісних якостей і власної діяльності, яка спрямована на вирішення навчальних і професійних завдань і цілей із метою професійного зростання.** На основі класифікації вмінь професійної саморегуляції, що подано у психолого-педагогічних дослідженнях [127–129; 338; 379; 452; 528], пропонуємо таку структуру саморегуляції у процесі навчання жанрового аналізу студентів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Структура саморегуляції у процесі навчання жанрового аналізу студентів

Компонент саморегуляції у процесі навчання жанрового аналізу студентів	Види діяльності	Психологічні функції	Наявність умінь
мотиваційний компонент	формування цілей	планувальна та прогностична функція	усвідомлення поставлених цілей; уміння самостійно ставити мету та пріоритети; вміння визначати шлях реалізації цілій; уміння не відступати від цілей
інформаційно-змістовий компонент	розробка стратегії	функція програмування	уміння упорядковувати дії, засоби і способи діяльності відповідно до

			її мети; розподіляти навчальний час з огляду на складність матеріалу; встановлювати послідовність виконання навчальних дій, уміння розробляти алгоритми навчальних дій
діяльнісний компонент	прогнозування результатів	корегувальна функція	уміння прогнозувати очікувані результати, вміння обґрунтовувати очікувані результати
	оцінка результатів		уміння оцінувати власну якість підготовки до занять, уміння визначати власний рівень умінь і навичків аналізувати жанр художнього твору, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, вміння визначати труднощі, які виникають при здійсненні жанрового аналізу художнього твору
ціннісно-орієнтаційний компонент	проєктування нових цілей	функція регулювання та функція прийняття рішення	уміння усвідомлювати потребу у поглибленому пізнанні навчального матеріалу, вміння визначати новий зміст навчальної діяльності; вміння здійснювати відповідну видозміну власної діяльності

Запропонована структура професійної саморегуляції дає можливість окреслити **етапи процесу навчання жанрового аналізу студента**:

Перший (початковий) етап – це вибір професійної освіти, характеризується стійкою мотивацією, психологічною готовністю отримання спеціальності вчителя, усвідомленістю до змін, бажанням ставити нові професійні цілі та бути висококваліфікованим учителем зарубіжної літератури, ознайомлення з основами жанрового аналізу.

Другий етап – це процес оволодіння теоретичними знаннями, що необхідні для ефективної реалізації жанрового аналізу, прагнення отримувати нові знання та реалізовувати їх на практиці, бажання поєднувати різні види літературного аналізу, зіставляти позалітературні чинники формування жанру, стійка мотивація до опанування жанрологічних студій, а також до вивчення художнього твору жанровим шляхом.

Третій етап – це період педагогічних практик (спроба професійної практичної діяльності), характеризується можливістю застосувати набуті теоретичні знання, продемонструвати вміння й навички жанрового аналізу різнонаціональних удожніх творів; оцінити власний теоретичний рівень, прагнення поглиблювати набуті жанрологічні знання, вдосконалювати практичні вміння, розробляти схеми жанрового аналізу для ліричних, драматичних і середніх і великих епічних художніх творів,.

Отже, *навчання студента є поетапним і передбачає усвідомлений процес особистісної саморегуляції, який здійснюється в умовах неперервної професійної освіти*. Доцільно наголосити, що рівень умінь і навичок студента реалізовувати жанровий аналіз, по-перше, має формуватися вже на першому році навчання, по-друге, значною мірою залежить від цілеспрямованої системної роботи викладача. З метою ефективності саморегуляції студентів на першому році навчання варто обговорити цей аспект, зокрема запропонувати студентам дати відповідь на такі питання: *Від яких особистісних якостей залежить педагогічна майстерність учителя-словесника, зокрема виіння жанрового аналізу? Чи вважаєте Ви саморегуляцію важливим компонентом навчання студента? Чи погоджуєтесь Ви з тим, що педагогічна майстерність вимагає додаткових вольових зусиль? Чи готові Ви до свідомої видозміни власної діяльності? Які специфічні вміння та навички потрібні власне учителю зарубіжної літератури?* Отримані результати значною мірою нам допомогли в організації процесу навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

На наше переконання, період першого досвіду роботи у школі є одним із вагомих у процесі професійної саморегуляції студента, оскільки у цей час

відбувається адекватна оцінка себе як учителя. Саме тому викладачеві необхідно мотивувати, заохочувати студентів до формування високого рівня професійних умінь й навичок, визначати критерії, показники та рівні професійного росту майбутніх учителів-словесників. Також на цьому етапі важливо методично грамотно організувати роботу із студентами-практикантами, навчити їх аналізувати свою діяльність у ролі учителя зарубіжної літератури. Покажемо схематично структуру саморегуляції навчальної діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури (рис. 2.1). Як бачимо, структура саморегуляції навчання студента-філолога має аналогічну структуру, що й саморегуляція будь-якої іншої діяльності. Втім, загальна структура саморегуляції майбутнього вчителя зарубіжної літератури спрямована на розвиток їхніх спеціальних здібностей.

Рис. 2.1. **Структура саморегуляції навчальної діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури**

Спробуємо виділити базові та специфічні здібності, рефлексії, які майбутній учитель зарубіжної літератури повинен сформувати у процесі саморегуляції для покращення вмінь і навичок жанрового аналізу:

1) базові здібності, які

– передбачають дотримання усталених норм сучасної української літературної мови, відчуття слова, емоційність та багатство мовлення;

– сприяють розвитку техніки мовлення (артикуляційна вимова, дикція, інтонація, сила голосу тощо);

– розвивають емоційну культуру (вміння і навички відтворювати художньо-почуттєву тональність художнього твору, передавати власні естетичні переживання, контролювати психічний і емоційний стан тощо);

– формують лінгводидактичне мислення (вміння і навички поєднувати писемне та усне мовлення, добирати оптимальні виражальні форми тощо);

– актуалізують професійну мобільність (уміння і навички швидко змінювати види діяльності, творчо засвоювати нові види діяльності, адаптувати новий вид діяльності до специфіки свого фаху, оперативно знаходити і застосовувати інформацію);

2) лінгвістичні здібності (вміння і навички аналізувати мовні явища, лінгвістична спостережливість й лінгвістична пам’ять тощо);

3) специфічні здібності, які

– розвивають полікультурне і соціокультурне мислення (полікультурна грамотність, сформованість загальнокультурних цінностей, обізнаність у особливостях рідної культури й інших культур, здатність до діалогу, до толерантного ставлення до Іншого, усвідомленість власної національної ідентичності тощо);

– сприяють виявленню історико-культурного контексту інонаціонального художнього твору, позалітературних факторів формування жанру художнього твору;

– розвивають уміння і навички поєднувати компаративний, культурологічний, етнокультурологічний, контекстуальний аналізи при жанровому аналізі;

– дають можливість знаходити типологічні ознаки жанрів малих епічних і ліро-епічних художніх творів, порівнювати авторські жанрові елементи різнонаціональних художніх творів;

– допомагають створити жанрової довідки, реклами жанру, жанрові пам'ятки тощо.

Як бачимо, *складність саморегуляції студента-філолога зумовлена такими взаємопов'язаними компонентами: загальнопедагогічними (базові здібності), мовознавчими і літературознавчими*. Звернемо увагу, що ефективний процес саморегуляції студента потребує відповідних психолого-педагогічних умов, зокрема забезпечення стійкої мотивації до навчання жанрового аналізу, підтримування бажання випробувати свої сили, залучення до науково-дослідної роботи і творчої діяльності, сприяння розвитку творчого потенціалу, створення атмосфери педагогічного оптимізму.

Отже, у контексті специфіки психофізіологічних, когнітивних і ціннісно-мотиваційних ознак сучасної молоді особливого значення набувають компетентності студентів планувати свою навчальну діяльність; розробляти стратегії досягнення поставленої мети; моделювати свої дії та відбирати відповідні засоби; об'єктивно оцінювати результати власної навчальної діяльності та проєктувати нові цілі. Водночас розуміємо, що рівень розвитку зазначених умінь студента, по-перше, має формуватися вже на першому році навчання у закладі вищої освіти, по-друге, значною мірою залежить від цілеспрямованої роботи викладача.

Дослідження специфічних психологічних ознак студентської молоді увиразнює ще одну **проблему – «кліпового мислення»**, адже «при проектуванні й реалізації освітнього процесу, виборі методів і засобів навчання дану проблему вже неможливо ігнорувати» [502]. Маршал Маклюен, канадський філософ, філолог, літературний критик, був одним із перших, хто почав

досліджувати особливість «*кліповості*». Вивчаючи проблему розвитку сучасних інформаційних технологій, дослідник розробив модель сприйняття, яка зможе витіснити лінійний текст як явище [308]. Ф. Гіренок на початку 90-х років XX століття у науковий обіг увів поняття **кліпове мислення** [104]. Так, акцентуючи увагу на пріоритетних аспектах філософії сьогодення, вчений позиціонує думку, що «кліпове мислення креативне, а креативне мислення не може бути системним. Це, швидше, клаптикове мислення, фрагментарне. Чим більше в ньому пустоти, тим більше в ньому ступенів свободи, рухливості. Йому потрібні не логічні переходи від одного фрагмента думки до іншого, а несподіване «раптом», гра метафор» [105, с. 40]. Авторське розуміння кліпового мислення сприяє увиразненню сутнісних ознак аналізованого явища, зокрема: фрагментарність, алогічність, непослідовність, гнучкість і швидкість.

Подібні характеристики кліпового мислення називають й українські дослідники. Щоправда, доцільно констатувати, що з-поміж значної кількості наукових розвідок щодо проблеми кліпового мислення, спостерігаємо варіативні тлумачення поняття кліпового мислення. Наприклад, Д. Горлач розглядає кліпове мислення як «психічне явище, яке характеризується фрагментарною моделлю сприйняття інформації, де процес відображення об’єктів відбувається без заглибленого послідовного розмежування і поєднання, поверхнево і алогічно, зі швидким безсистемним переключенням. Результатом такої «перцепції» є відсутність цілісної картини, проте масив охопленої інформації є набагато більшим ніж, скажімо, коли «вмикається» понятійне мислення за той же проміжок часу» [118, с. 46]. Натомість Г. Гич наголошує, що «кліпове» мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об’єктів без урахування зв’язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різнорідністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її надходження та сприймання» [106, с. 38]. Зіставлення пропонованих визначень показує, що Д. Горлач розглядає поняття кліпового мислення не як «процес відображення», а значно ширше – як психічне явище. У нашому розумінні сутності кліпового мислення ми поділяємо

міркування Д. Горлача, адже **кліпове мислення – це не стільки відображення, скільки трансформація і своєрідне пристосування людської свідомості до інформаційних викликів сьогодення**.

У такому контексті розглядаємо *кліпове мислення як новий алгоритм сприйняття й аналізу інформації, для якого притаманно, з однієї сторони, фрагментарність, алогічність, непослідовність, а, з іншої, гнучкість, швидкість сприйняття образів, візуальність і асоціативність*. Слушним є коментар О. Фрідмана, що при такому способі мислення «навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів. Людина звикає до того, що вони постійно, як у калейдоскопі, змінюють один одного, і постійно вимагає нових» [521].

Можемо виділити такі типові елементи кліпового мислення:

- особлива форма розумової діяльності сучасної людини;
- феномен, який притаманний цифровій Людині;
- своєрідна захисна фізіологічна реакція сучасної молоді від надмірного інформаційного перевантаження;
- адаптація людини до інформаційних умов сьогодення.

Звернемо увагу, що К. Фрумкін, припускаючи ймовірність неприйняття сучасними педагогами *поняття «кліпове мислення»*, запропонував *альтернативне визначення – «альтернаційне мислення»*, аргументуючи свій варіант визначення тим, що слово «альтернація» походить від «чергування» [522]. На переконання вченого, у структурі розумової діяльності сучасної молодої людини власне явище швидкості (альтернації / чергування) посідає ключове місце. Беззаперечно, що логіка у міркуваннях культуролога спостерігається, проте, на нашу думку, загальнопоширене поняття «кліпове мислення» є більш оптимальним, оскільки змістове наповнення «кліп» увиразнює сучасну сутність сприйняття інформації.

Розуміння характерних ознак кліпового мислення передбачає звернення до тих факторів, що сприяли його появі (за К. Фрумкіним): значне пришвидшування темпу життя, що викликає зростання обсягу потоку

інформації, яка, у свою чергу, породжує проблематику добору інформації, увиразнення головного й фільтрації зайвого; збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно; зростання потреби володіти більшою інформацією та швидко її знаходити; збільшення різноманітності інформації, що надходить [522].

Уважаємо, що до вищеназваних чинників доцільно також додати стрімкий технологічний розвиток суспільства і принципову зміну напряму комунікації з представниками різнонаціональних культур.

Варто зазначити, що до дискусії проблеми кліпового мислення окрім психологів, культурологів, соціологів, філософів, педагогів долучаються й медики. Так, влучним є їхнє зауваження, що «це явище вимагає детального соціального, андрагогічного та медичного дослідження, створення новітніх освітянських технологій заснованих на «живому» спілкуванні» [174, с. 78].

Із поняттям кліпове мислення тісно переплітаються терміни кліпова свідомість, кліпова поведінка, кліпова культура, що утворюють між собою взаємозумовлену послідовність. Елвін Тоффлер у ґрунтовній розвідці «Третя хвиля» занотовує, що кліпова свідомість «стає основною формою сприйняття дійсності» [496]. Якщо це положення окреслити як вихідний пункт, то кліпова свідомість є наступним логічним етапом пізнання *навколишнього середовища і визначається мозаїчним, різноманітним, але у той ж час багатовимірним сприйняттям оточуючого світу*. Звідси, поняття кліпова поведінка, кліпова культура є наступним (закономірним) рівнем сприйняття дійсності молоддю.

Кліпова поведінка – це модель соціальної діяльності сучасної людини, для якої водночас характерно різноманітність і багатофункціональність; фрагментарність і здатність швидко акумулювати велику кількість знань, незавершеність початої діяльності та природна допитливість; нелогічність і працьовитість. Системний аналіз окресленої проблеми дозволив увиразнити характерні типологічні ознаки сучасного студента, що подані у наступній схемі (рис. 2.2).

Рис. 2.2. Складники типологічних ознак студента покоління Z.

Окрім того, усвідомлюючи складний процес сприйняття інонаціонального художнього твору, його аналіз і виокремлення специфічних рис жанрової природи тексту, ми також використовували інші поради та рекомендації психологів щодо окресленої проблеми, адже ефективна навчальна діяльність студентів передбачає від викладача врахування усіх психофізіологічних, когнітивних і ціннісно-мотиваційних якостей сучасної генерації. Мова йде про **психологічний фактор міжкультурного діалогу**, який передбачає **національну самоідентифікацію і толерантне ставлення до Іншого**.

У ракурсі обраного дослідження цікавою є праця О. Шевченко «Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості» (2005). Так, у межах вікової психології дослідниця визначила феномен «національна ідентифікація», який розглядає як процес самоотожнення і самоуподібнення особистості з конкретною нацією, що виявляється у її почутті належності до цієї

нації на основі стійкого емоційного зв'язку [545]. Національну ідентичність О. Шевченко пропонує аналізувати у трьох аспектах:

1) соціально-психологічний результат когнітивно-емоційних і ціннісних процесів ідентифікації людини з національною спільнотою;

2) мотиваційно-когнітивне ядро національної самосвідомості особистості;

3) надзвичайно важливий компонент у структурі загальної соціальної ідентичності особистості, невід'ємну частину Я-образу особистості [545, с. 6].

У сучасній українській психологічній науці різні аспекти проблеми національної самосвідомості студентської молоді досліджують А. Березін [29], М. Боришевський [52; 53], В. Соколова [471], Л. Співак [472–475], Д. Піонтковська [400–402] й інші науковці.

Для повноцінного розуміння процесу формування національної ідентичності у майбутніх учителів зарубіжної літератури доцільно використовувати результати досліджень В. Соколової. Вчена теоретично обґрунтувала й розкрила специфіку розвитку національної самосвідомості у студентів під час вивчення творів української літератури і навчальних дисциплін українознавчого циклу. Основними складниками національної самосвідомості особистості, на думку В. Соколової, є «самооцінка, домагання, емоційно-диспозиційні почуття етнічної ідентичності, мова; знання типових особливостей і рис власної національної спільноти; свідоме ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього своєї нації; уявлення про її територіальну спільність; свідоме, дієве ставлення до національних духовних та матеріальних цінностей» [471, с. 16].

Важливим є висновок психолога, що «студентам, які активно засвоюють, інтеріоризують українську літературу, мову, українську народну творчість, історію розвитку титульної нації, притаманні вищі рівні розвитку національної самосвідомості і громадянськості; їм властивий більш дієвий характер духовних цінностей, відповідальне і свідоме ставлення до себе як до носіїв ментальних особливостей та характерологічних рис українського народу» [471, с. 16]. Висновок В. Соколової є логічним, адже дійсно українська література є одним із

засобів у становленні національної свідомості молодого покоління. Втім, *варто наголосити й на вагомості курсу зарубіжної літератури, як важливого чинника у формуванні національних ідеалів, адже «цей предмет спрямовує не лише на розширення і поглиблення знань учнів про Україну, про її образ очима інших народів, а й на увиразнення невичерпних можливостей української мови*» [220]. Закономірно, що у цьому контексті зростає роль учителів зарубіжної літератури, які не лише глибоко осягають своє національне минуле, але й на прикладі найкращих зразків світової літератури допомагають зрозуміти юним українцям власну культурну ідентичність, усвідомити причетність національних надбань до світових мистецьких досягнень, виховувати толерантне ставлення до культури інших народів.

З'ясовуючи питання національної самосвідомості, варто звернутись до праць Л. Співак [472; 473]. *Психолог у структурі національної самосвідомості виділяє такі компоненти*: 1) когнітивний – самосприймання, самоаналіз, саморозуміння; 2) емоційно-ціннісний – самопереживання, ставлення особистості до себе як суб'єкта нації, самооцінка; 3) регулятивний – саморегуляція у національних взаємодіях [472, с. 132]. Л. Співак правомірно стверджує, що вагомими факторами соціально-психологічних умов розвитку самосвідомості молодої людини є взаємодія зі представниками різних націй. Ця думка Л. Співак була для нас важливою при створенні методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творіву.

Отже, теоретичний аналіз сучасних психологічних ідей дає змогу говорити про потребу перегляду традиційних уявлень щодо організації навчальної діяльності студента; про необхідність створення умов для самореалізації; про доцільність цілеспрямованого вироблення у студентів-філологів якостей, рис, здібностей, що регулюють їхню усвідомлену навчальну діяльність; про актуальність розвитку національної самосвідомості студентської молоді. Наведені дані психологічних досліджень будуть враховані у розробці методики навчання жанрового аналізу різннонаціональних художніх творів.

Висновки до розділу II

Студіювання спеціальної літератури підтвердило думку, що вивчення інокультурного художнього твору увиразнює комплекс проблем полікультурної освіти. Через посередництво інонаціонального художнього твору молодь формує уявлення про розмаїття культур у світі та вчиться ідентифікувати себе у полікультурному соціумі. Зроблено висновок, що ефективна організація процесу навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів залежить від набуття вмінь толерантно сприймати культурні відмінності, визначати позалітературні фактори формування жанру твору, встановлювати культурні взаємозв'язки для глибокого осмислення жанротвірних компонентів.

Визначено ефективні психолого-педагогічні умови реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема мотиваційно-цільові, суб'єктно-орієнтовані і організаційно-технологічні. Окреслена необхідність актуалізації позитивної мотивації студентів-філологів (С. Данилюк, С. Занюк, Н. Клюєва, О. Кочарян та ін.), запропоновано шляхи формування й підтримки позитивної мотивації майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Зосереджено увагу на питанні педагогічної фасилітації (О. Галіцан, Т. Гура, Н. Волкова, В. Нестеренко, А. Степанова й ін.), мета якої сприяти самореалізації, саморозвитку, розкриттю прихованих творчих здібностей студента-філолога, активізації процесу пізнання інокультурного художнього твору, зокрема жанровим шляхом.

Розкрито тісний зв'язок фасилітативного підходу з активізацією навчально-пізнавальної діяльності (М. Артюшина, С. Гончаренко, Т. Бондарєва, В. Лозова, П. Лузан, Т. Шепеленко й ін.). У контексті жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів увиразнено шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також проаналізовано рівні розвитку пізнавальної діяльності студента. Наголошено, що реалізація жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів допомагає формуванню й розвитку педагогічного творчого мислення майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

Описано психологічний портрет студента покоління Z із позиції теорії поколінь (Н. Хоув, В. Штраус). У роботі обґрунтовано, що генерація Z залежна від досягнень технологічного прогресу, орієнтована на швидкий практичний результат від отриманих теоретичних знань, зосереджена на короткострокових цілях, потребує чіткої структуралізації навчального матеріалу, повільно опановує великий обсяг теоретичної інформації, прагне змішаної форми навчання, має потяг до науково-творчих досліджень, вибудовує власну освітню траєкторію.

Сфокусована увага на студіях, що присвячені питанню саморегуляції студентів (М. Гриньова, В. Моросанова, А. Осницький, Н. Сеньовська й ін.), розроблено структуру саморегуляції навчальної діяльності студентів і окреслено етапи фахового становлення студента-філолога. Виокремлено базові, лінгвістичні й специфічні здібності, які студент повинен сформувати у процесі саморегуляції для ефективного навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів

РОЗДІЛ III
ЖАНРОВИЙ АНАЛІЗ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

3.1. Методичні основи вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки

З'ясовуючи питання методичного підґрунтя вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки, доцільно, на наш погляд, передусім зосередити увагу на читацькій діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури, яка передбачає не лише усвідомлений вибір читання інонаціонального художнього твору, але й уміння повноцінно цей текст сприйняти, проаналізувати й інтерпретувати.

Дослідженню проблеми психології читацького сприйняття, психологічних процесів читання, розвитку читацької культури, складників читацької компетентності тощо присвячені праці багатьох сучасних психологів, зокрема Я. Андрєєвої [8; 9], Л. Бєлєнької [26; 27], А. Брудного [57], Л. Виготського [93], Н. Чепелєвої [529; 530] та інших науковців. Варто акцентувати, що належне підґрунтя формування читацьких інтересів, вивчення організації читацької діяльності, розвитку читацької компетенції, виховання читацької культури було закладено у студіях відомих методистів XX ст., зокрема Т. Бугайко, Ф. Бугайка [60], В. Голубкова [115], Г. Гуковського [136], М. Рибникової [432] й інших учених. Новий етап досліджень розвитку читацької діяльності у вітчизняній методиці розпочинається на межі кінця XX – початку XXI ст. Так, проблема формування активного розвиненого читача, розробки різноманітних прийомів розвитку читацьких умінь, створення інтересу до читання розглянуто у розвідках багатьох науковців-методистів – Н. Волошиної [90], О. Ісаєвої [200; 202 –205], О. Куцевол [258; 262], Л. Мірошниченко [327; 328], І. Поліщук [408], О. Міщенко [332], С. Сафарян [436], А. Ситченка [457], О. Слижук [463–465] та інших методистів.

Студіювання методичних праць сприяло виокремленню таких пріоритетних напрямів формування і розвитку читацької культури молоді:

- коментоване читання інонаціонального художнього твору розкриває прихований зміст цього твору;
- виразне читання художнього твору формує читацьку стратегію;
- знання культурологічного контексту сприяє рецепції інонаціонального художнього твору;
- організація проблемно-емпатичних ситуацій активізує читацькі уміння та навички;
- використання різних видів читання художнього твору (індивідуального, коментованого, виразного, вибіркового, перерваного і повторного) покращує аналіз та інтерпретацію художнього твору;
- урахування уподобань читача формує стійкий інтерес до читання.

Зосередимось на тих працях, що складатимуть методологічне підґрунтя дослідження з окресленої проблеми.

Так, О. Ісаєва у низці праць, досліджуючи теорію і технологію розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури, фокусує увагу саме на потребі застосування ефективних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, що сприяють формуванню читацької діяльності молоді [200; 203; 205]. Вагомими є міркування методиста, що **читацька діяльність** це «специфічна форма навчальної діяльності когнітивно-комунікативного характеру, зміст якої полягає у свідомо керованому активному, цілеспрямованому сприйманні художнього тексту, творчому опрацюванні його залежно від вікових та пізнавальних можливостей і потреб школярів з метою формування естетичного смаку та особистісних духовно-ціннісних орієнтацій читачів» [200, с. 11]. Слушною є пропозиція О. Ісаєвої виокремлювати такі *етапи розвитку читацької діяльності – докомунікативний, комунікативний та посткомунікативний*, кожен з яких у сукупності віддзеркалює складний процес розвитку читацької діяльності молоді. Утім, особливу роль О. Ісаєва приділяє саме докомунікативному етапові. Погоджуємось із думкою вченої, що

пріоритетним завданням цього етапу є «створення необхідного емоційного фону на основі діагностування читацьких інтересів, пробудження аналітичної думки та уяви учнів, підготовка їх до повноцінного та глибокого сприйняття художнього твору» [200, с. 16]. Головним завданням комунікативного етапу, справедливо наголошує О. Ісаєва, є створення відповідних умов для повноцінного сприйняття інонаціонального художнього твору. Має рацію О. Ісаєва, стверджуючи про важливе значення посткомунікативного етапу, мета якого «організація інтерпретації прочитаного, робота над корекцією читацьких умінь та навичок школярів під час реінтерпретації літературного тексту» [200, с. 19]. На цьому етапі дослідниця радить використовувати такі методи вивчення літератури, як евристичний, дослідницький і репродуктивно-творчий.

Отже, ефективна реалізація читацької діяльності учнів (і студентів!) здійснюється за допомогою прийомів, як індивідуальне, коментоване, виразне, вибіркове, повільне, перерване та повторне читання, що комплексно забезпечують активне спілкування учнівської / студентської аудиторії з інонаціональним художнім твором. Безумовно, що **запропонована О. Ісаєвою технологія розвитку читацької діяльності старшокласників може бути продуктивною та ефективно використана й у вишівській практиці вивчення інонаціонального художнього твору.** Розроблений і апробований комплекс методичних прийомів, видів, форм і засобів навчання сприяє зануренню у культурно-історичний контекст, осягненню художніх особливостей, розкриттю авторського задуму, увиразненню національної специфіки, пізнанню власної самобутності та виробленню стратегії інтерпретації інонаціонального художнього твору.

У контексті специфіки вивчення жанрової природи інонаціонального художнього твору *вагомим для нас є також твердження О. Ісаєвої,* що «сьогодні формування учня-читача має здійснюватися в єдиній системі використання різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, де діалогічні форми організації навчальної діяльності мають стати пріоритетними в системі розвитку читацької культури особистості. Для поглиблення читацької

культури школярів (ми додаємо студентів!) необхідно індивідуалізувати процес навчання, ураховувати первісні читацькі враження, «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного» [200, с. 36]. Як бачимо, підхід О. Ісаєвої окреслює орієнтири подальших науково-методичних студій.

З'ясовуючи питання читацької компетентності майбутнього учителя зарубіжної літератури, варто занотувати, що *у студента Z «користування екранними носіями, збільшення обсягів інформації та розвиток соцмереж і новинних ресурсів зумовили фрагментарність сприйняття, переважання картинки, а не слова, неспроможність сконцентруватися на довгому тексті, звичку читати, вихоплюючи ключові слова»* [279, с. 87]. Як наслідок, наголошує Г. Листвак, «сучасний читач здебільшого привчений «ковтати» сюжети (байдуже, в якій формі – книга, комікс, фільм/серіал, комп'ютерна гра), а не вдумливо насолоджуватися текстом» [279, с. 87]. Саме тому О. Ісаєва акцентує на зміні способу читання у сучасній шкільній (вищій) літературній освіті, зокрема «*від читання-сканування до вдумливого читання-занурення у текст*» [205, с. 35]. Новий спосіб читання, справедливо зазначає О. Ісаєва, передбачає також й зміну формули читання. Аргументованою є думка О. Ісаєвої, що у сучасної учнівської та студентської молоді переважає прагматичне читання, яке науковець позначає такою формулою: «**читаю = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = пізнаю**» [205, с. 35]. *Запропонована формула, на нашу думку, по-перше, розкриває специфічний характер читацького інтересу покоління Z, по-друге, дозволяє учителю / викладачу допомогти учням / студентам знайти «свою книгу», реалізувати бажання→прагнення вивчати (аналізувати, пізнавати, досліджувати, відкривати, інтерпретувати) зображувану реальність крізь призму інонаціональних художніх образів.*

Отже, студії О. Ісаєвої є фундаментальними дослідженнями у річищі сучасної методики викладання літератури, адже науковець створила ефективну методичну систему, що спрямована на актуалізацію читацької діяльності учнівської та студентської молоді.

Вагомими для створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів є праці Ж. Клименко [216; 219; 219]. Привертає увагу думка методиста, що при вивченні зарубіжної літератури варто **наголос робити на коментованому читанні**, адже «*систематичне використання цього прийому сприятиме адекватній рецепції твору, розвитку в учнів уважного ставлення до художнього слова, читацької проникливості*» [221, с. 171]. Науковець акцентує увагу на питанні класифікації коментарів і виокремлює такі види – за способом (словесний, зображальний); за факторами, які впливають на розуміння інокультурного тексту (лінгвістичний, культурологічний); за авторством (авторський, видавничий); за метою (реальний, біографічний, історико-літературний, текстологічний). *Слушним є міркування Ж. Клименко, що особливе значення варто приділяти саме читанню коментаря перекладача, адже «вони покликані полегшити сприйняття інокультурного твору»* [221, с. 178].

Цікавою є пам'ятка «Як працювати з коментарями до літературного твору», де методист запропонувала алгоритм роботи з інонаціональним художнім текстом, який, на наше переконання, є продуктивним не лише для учителів-словесників, але й викладачів літературознавчого циклу вищої школи. Зазначимо, що у своїй викладацькій практиці ефективно використовуємо, наприклад, рекомендацію не прагнути прочитати одразу усі коментарі та паралельного ознайомлення із виносками.

У форматі нашого дослідження **вагомою є порада Ж. Клименко акцентувати особливу увагу на виразному читанні жанрів і строфічних форм, що не традиційні для української літератури**. З метою з'ясування національної неповторності жанру художнього тексту домінантним є принцип урахування національних традицій декламації, який передбачає тотожність виразного читання оригіналу та перекладу. Погоджуємось із міркуванням Ж. Клименко, що «знаючи, що український читач тяжіє до рецепції силабо-тонічного віршування, вітчизняні перекладачі саме в такий спосіб передають

тексти, для яких характерна силабічна версифікація. Досить часто труднощі перекладу пов’язані з відтворенням ритміки першоджерела» [221, с. 197].

Отже, авторська концепція технології вивчення інокультурного твору створює простір для індивідуального осмислення багатозначності художнього слова, для творчої активності реципієнта, для пізнання інших світів і культур.

З’ясовуючи методичне підґрунтя вивчення різнонаціональних художніх творів, варто говорити й **про стереоскопічне читання**, сутність якого розкривається у паралельному прочитанні перекладу художнього твору і його оригіналу [219]. Робота з перекладом і оригіналом художнього твору передбачає занурення / вчитування у текст, осягнення його ідейного змісту, жанрової неповторності, осмислення художньої самобутності. Тому стереоскопічне читання відкриває перед учнями / студентами широкі можливості для глибокого пізнання інокультурного художнього твору, його осмислення та інтерпретації. Крім цього, стереоскопічне читання демонструє учням усі приховані нюанси рідної мови, крізь призму словесних образів розкриває культурні відмінності, формує відчуття мови.

Вивчаючи питання вдосконалення читацьких умінь майбутніх учителів зарубіжної літератури, варто зосередитись *на проблемі діалогічного прочитання художнього твору*. Не втрачає своєї актуальності думка Н. Чепелєвої, що діалог між автором і читачем є тим провідним механізмом у читанні літературного твору на смисловому рівні, що забезпечує синтез нового смислу, зіткнення смислових позицій, розкриття глибини авторського задуму тощо [530]. В. Братко, розвиваючи у своїх студіях цю думку, наголошує, що «діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур» [54]. Погоджуємось із міркуванням Г. Токмань, що діалогічне прочитання художнього твору «це не лише констатація самої природи процесу читання «штуки» (І. Франко), а й наша акцентуація на широких можливостях діалогу, декларування того, що пріоритетом аналізу твору стануть корелятивність,

процесуальність, змінність, індивідуальний характер тлумачень, які дослідник оприлюднить у своїй розвідці» [494, с. 3].

Цікавими є запропоновані Г. Токмань діалогічні шляхи дослідження художнього твору: компаративне прочитання (зіставлення з іншими художніми та філософськими текстами), інтертекстуальне (віднаходження слідів попередників), контекстне (уведення до певного поля – історичного, культурного, у якому даний художній текст є однією з реплік у полілозі). До наявного переліку ми додаємо й жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору, який передбачає вивчення неповторності жанрової природи твору, тлумачення і оцінювання його в цілому через знаходження загальних усталених типологічних ознак і увиразнення його авторських оригінальних елементів, з метою створення власної інтерпретації інокультурного твору. Як бачимо, формат діалогічного прочитання інонаціонального художнього твору налаштовує на контакт, уможливлює пізнання іншої культури власне на основі діалогу, допомагає об’єктивній оцінці фактів, подій і явищ, увиразнює самобутність рідної культури і літератури.

Отже, діалогічний підхід до викладання літератури сприяє зростанню в студента почуття відповідальності за своє сприйняття, емоції та враження від художнього твору, підвищенню ефективності роботи над твором, актуалізує здатність особистості до усвідомлення унікальності національної літератури й ідентифікації себе у полікультурному соціумі.

Осмислюючи сутність читацької діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури, варто розглянути **питання читацької потреби**. Нам імпонує позиція О. Слижук, що «читацька потреба виступає активною рушійною силою для її здійснення й проходить стадії свого формування від потреби в емоційному насиченні, через потребу в співпереживанні та співучасті, до потреби в осмисленні художнього твору з метою перетворення себе самого» [463, с. 8]. Такий підхід дослідниці спрямовує нас резюмувати, що організація читацької діяльності майбутнього вчителя-словесника перебуває у прямій залежності від формування їхньої потреби читання.

З метою виявлення читацького інтересу та ефективної розробки методики жанрового аналізу художнього твору нами було проведено анкетування 120 студентів-словесників I–II курсів (середній вік 18–19 років) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Так, майбутнім учителям зарубіжної літератури було запропоновано дати відповіді на такі запитання: «*Які чинники провокують (викликають) Ваш читацький інтерес?*»; «*Чи обираєте для читання книгу лише за жанровим уподобанням?*»; «*Чи читаєте Ви художні твори, що не входять до програмних творів із курсів «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури»?*». Отримані результати подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Показники читацького інтересу студентів, %

Питання анкети					
Які чинники провокують (викликають) Ваш читацький інтерес?		Чи обираєте для читання книгу лише за жанровим уподобанням?		Чи читаєте Ви художні твори, що не входять до програмних творів із курсів «Історія української літератури» та «Історія зарубіжної літератури»?	
Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%
жанр	45	так	45	так	26
національна приналежність письменника	7	ні	12	ні	18
літературний напрям	11	читаю книги тільки певних жанрів	21	дуже рідко	27
обсяг твору	15	жанр книги не є принциповим для мене	12	читаю завжди усі художні «новинки»	29
рекомендація друзів, викладачів, батьків…	22	не замислювався (лась) над питанням	10		

Важливо, що більшість студентів підтвердили припущення, що жанр художнього твору активізує їхній читацький інтерес, що загалом сприяє виробленню власної читацької стратегії.

З'ясування проблеми читацької потреби скеровує хід наших думок до **питання «читацьких реакцій»**. Так, О. Дем'яненко справедливо висловлює думку, що в організації читацької діяльності потрібно сфокусувати увагу, насамперед, на «образі учня-читача, адже саме він зі своєю здатністю до емпатії, умінням яскраво уявляти художні образи твору, розуміти й сприймати художнє слово автора, критично сприймати прочитане з огляду на власний життєвий досвід та інформаційну компетентність є «головним героєм» справжнього творчого дійства, назва якого – «урок світової літератури» [155, с. 65]. *У контексті читацької діяльності студентів-словесників питання активізації «читацьких реакцій» також посідає вагоме місце*. На жаль, маємо констатувати, що з-поміж студентів-філологів зустрічаються й такі, для яких читання художнього твору сприймається лише як обов'язковий компонент мовно-літературної освіти. *Читацьку діяльність студентів цієї категорії можна описати формулою «читаю = знаю – маю оцінку = отримую диплом»*. Відтак, з метою формування інтересу до читання інонаціонального художнього твору у цих студентів доцільно розробляти ефективні прийоми, види та форми навчальної діяльності, які б сприяли активізації їхнього читацького інтересу. Наприклад, О. Дем'яненко ефективним прийомом активізації інтересу до читання в учнів вважає «повторне читання». Щоправда дослідниця розширює межі окресленого прийому, робить наголос на його широкому «контекстуальному» тлумаченні, зокрема «це і повторне читання тексту одного літературного твору, водночас – творів одного автора, приналежних до однієї національної літератури творів, історично та культурно співвіднесених» [155, с. 66]. Саме тому О. Дем'яненко позиціоную думку про те, що «удосконалення шкільних програм вивчення літератури з акцентами на історико-культурний і жанрово-стильовій відповідності літературних творів» значною мірою сприятиме активізації інтересу до читання інонаціонального художнього твору.

Крім того, ще у 2007 р. Т. Чередник звертала увагу науково-методичної спільноти на питання, що набуває нового значення в реаліях сучасної української шкільної та вищої освіти (зміни у навчальній програмі зі зарубіжної

літератури; тенденція до зменшення кількості аудиторних годин; відсутність єдиних типових навчальних програм із курсів історії зарубіжної літератури для підготовки майбутніх учителів-словесників за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»; довільний вибір підручників і посібників тощо). Так, науковець наголошувала, що «викладачам, що викладають літературознавчі дисципліни, потрібно працювати не над вирішенням питань розвитку та професіоналізації читацької діяльності студентів, а над формуванням основ їхньої читацької практики» [533, с. 235]. *Але розвиток читацької практики, на наше переконання, не можливий без ґрунтовних теоретико-літературних знань, глибинного осягнення художнього твору, без встановлення діалогу між автором і читачем, без розкриття історико-літературного контексту, без творення відповідної емоційної атмосфери під час сприйняття інонаціонального художнього твору тощо*. Саме тому уважаємо, що навчання майбутнього учителя-філолога повинна здійснюватися в органічному поєднанні етапу формування читацької діяльності та етапу розвитку умінь читацької практики. Як наслідок, *формування читацької діяльності студента передбачає набуття необхідного читацького досвіду, вироблення читацької стратегії та читацького інтересу, що у сукупності створює підґрунтя для формування особистісної читацької практики, яка, так би мовити, є індикатором професійної майстерності майбутнього учителя зарубіжної літератури.*

Варто занотувати, що впровадження компетентнісного підходу в практику сучасної школи вносить й корективи у шкільну літературну освіту, зокрема постає **питання формування читацької компетентності учнів**. Утім, у методиці літератури відсутнє універсальне визначення дефініції читацька (предметна) компетентність, що, ймовірно, зумовлено складністю трактування поняття «компетентність» [34; 141; 304; 367; 384; 510; 567].

Наприклад, Н. Чепелєва дотримується позиції, що читацька компетентність включає три основних блоки якостей, взаємодія яких забезпечує / не забезпечує ефективність. Так, мова йде про когнітивний (знання мови, якою написаний текст), комунікативний (реалізація діалогу з текстом), операціональний (техніка

читання, читацькі навички, опанування прийомами читання) складники [530, с. 64–66]. Подібну думку виголошує й А. Фасоля. Читаємо: «Читацька (предметна) компетентність – це якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання і уміння для осягнення змісту художнього та публіцистичного тексту, налагодження діалогічної взаємодії з ним з метою розкриття авторського і творення особистих смислів» [511, с. 9]. Привертає увагу міркування Р. Кириченка, що робить наголос на наявності мінімального досвіду (практики) щодо читацької діяльності, який сприяє формуванню «уміння обирати оптимальну стратегію читання залежно від його цілей і завдань» [215, с. 123].

Аналіз змісту визначення дефініції читацька (предметна) компетентність демонструє, що дослідники виокремлюють такі пріоритетні характеристики: знання, уміння та досвід у цій сфері діяльності. Крім того, учені констатують, що читацька компетентність в учнів / студентів формується, розвивається й удосконалюється, що виявляється у реалізації практичних умінь і навичок сприймати й інтерпретувати художній твір. На цьому аспекті фокусує увагу, наприклад, С. Паламар. Формування читацької компетентності простежується, слушно зазначає методист, у «здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів, користуватися основними літературознавчими поняттями. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо» [385, с. 31].

У ракурсі нашого дослідження інтерес становить визначення читацької компетентності, що подає Т. Яценко, зокрема «*читацька компетентність як предметна – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій,*

сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» [571, с. 195]. Як бачимо, вчена теж позиціонує думку, що читацька компетентність виявляється у конкретній практичній ситуації. Як наслідок, читацька компетентність – це, по-перше, підготовленість (теоретична, особистісна, емоційна, психологічна, практична) до читання художнього твору, по-друге, наявність умінь і навичок вступити із цим художнім твором у діалог з метою його осягнення та пізнання.

Отже, попри різноманітні варіації тлумачення суті *поняття читацька (предметна) компетентність учені виокремлюють низку спільних ознак, зокрема розглядають із позиції діяльнісного підходу, акцентують увагу на тому, що це якість індивіда, яка дозволяє продуктивно взаємодіяти з художнім текстом, його оцінювати, інтерпретувати, зіставляти з життєвим досвідом тощо, вступати в діалог із художнім твором, висловлювати власну думку*. Відтак, **читацька (предметна) компетентність майбутнього вчителя зарубіжної літератури – це складне професійне, інтелектуальне, особистісне утворення, яке розвивається та удосконалюється у процесі навчання у ЗВО та передбачає опанування комплексом знань, умінь і навичок повноцінно сприймати твори світового письменства, реалізовувати творчий підхід до аналізу та інтерпретації інонаціонального художнього твору, зіставляти художні твори з творами рідної літератури, усвідомлювати національну самобутність, осягати єдність світового літературного процесу**.

У висвітленні питання організації читацької діяльності студентів-словесників у контексті жанрового аналізу привертає увагу оригінальні літературознавчі есе Р. Семківа «Як читати класиків» (2018) [448]. Попри те, що це видання не є методичним, на наше переконання, воно може слугувати своєрідним «помічником» в організації процесу удосконалення навичок читання інонаціонального художнього твору у студентів-філологів. Спробуємо аргументувати свою позицію. По-перше, автор розмірковує про силу літератури, наголошуючи, що «це книжка про могутність і проникливу силу читання, що є

найдавнішою доступною всім і кожному машиною часу. Доки кіно долає межу між третім та четвертим вимірами, художнє слово вибухає в нас у головах міріадами образів та асоціацій, які нам навіть не треба бачити чи чути – вони вже всередині нас» [448, с. 12]. Наведена цитата українського письменника, літературознавця, літературного критика, перекладача, видавця та викладача дозволяє нагадати студентам Z, що книги надають можливість винирнути із віртуального світу, розширити обрії власної творчої уяви, відірватися від моніторів комп'ютерів, пізнати інші світи та культури. По-друге, Р. Семків запропонував продуктивні та цікаві, на наш погляд, рекомендації щодо формування інтересу до читання художньої книги. *Так, Р. Семків назвав 5 причин, чому доцільно набути звичку читати*:

- читання дозволяє відпочити елегантно;
- читання будує нам позитивний соціальний імідж;
- читання дає психологічну рівновагу;
- читання допомагає порозумітися;
- читання є шляхом самовдосконалення.

Погоджуючись із вказаними причинами, звертаємо увагу студентської аудиторії ще й на такі:

- читання розкриває приховані творчі здібності;
- читання надає впевненості у собі,
- читання рятує від самотності або дає можливість побути на одинці;
- читання дарує кожен раз ще одне життя;
- читання дозволяє подорожувати у часі та просторі.

З'ясовуючи питання удосконалення навичок читання інонаціонального художнього твору у студентів, доцільно зосередити увагу на міркуваннях Р. Семківа, що представлені у частині «Від вдумливого читання до creative reading». *Увиразнимо основні положення цього параграфу:*

- швидке читання майже повністю вбиває стиль;
- важлива атмосфера читання;

- насолоджуйтесь кожним рядком;
- вчіться активному читанню;
- використовуйте читацькі щоденники;
- спробуйте себе у творчому читанні.

Отже, літературознавчі есе Р. Семківа, що написані у форматі дотепного, вільного діалогу з читачем, допомагають зацікавити процесом читання, віднайти свою книгу та вибудувати свою стратегію читання. Відтак, авторська оригінальна концепція «читання класиків» може бути орієнтиром для удосконалення навичок читання інонаціонального художнього твору, розроблення методики жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Вивчаючи питання специфіки читання інонаціонального художнього твору, доцільно зосередитись й на **понятті читацька культура**. У цілому методисти увиразнюють такі *пріоритетні ознаки читацької культури: частина загальної культури людини; здатність сприймати і розуміти прочитаний текст; уміння співвідносити прочитане із власним життєвим досвідом; уміння висловлювати власну думку щодо прочитаного*. Наприклад, О. Каніболоцька подає наступне визначення: «Читацька культура – це діалектична єдність емоційно-естетичних почуттів, свідомості та діяльності. І саме читацька культура проявляється під час активного спілкування з літературою, що дозволяє читачу повноцінно, багатогранно сприймати, інтерпретувати й оцінювати прочитане» [209, с. 193]. А. Карнаухова натомість акцентує увагу насамперед на читацьких уміннях і навичках, зокрема «Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати інформацію» [210, с. 77]. Цікаве визначення читацької культури пропонує В. Балюк. Читаємо: «Читацька культура – це складне інтегративне утворення особистості, що має такі складові, як: потреба в читанні та стійкий інтерес до даного процесу; читацька ерудованість, здатність до сприйняття літературного твору на рівні аналізу; певний рівень сформованості читацьких умінь, розвитку культурного спілкування учня з книгою; повноцінне сприймання прочитаного твору; уміння визначати тему та головну думку тексту, його призначення…» [17, с. 59]. **З-**

поміж багатьох дефініцій цього поняття методологічно близьким нам є визначення О. Ісаєвої, зокрема це «складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту» [200, с. 5].

Опрацювання сучасних психолого-педагогічних студій дозволило увиразнити поняття читацька культура студента-словесника. **Читацька культура студента-словесника** – *це складник загальної культури майбутнього учителя-філолога, що передбачає високий рівень сформованості читацьких умінь та навичок: вибудовування індивідуальної стратегії читання; потребу у читанні та стійкий інтерес до читання художньої книги; читацьку ерудицію, виразність читання; здатність до сприйняття, аналізу та інтерпретації різних за жанром, темою, проблематикою національних та інонаціональних художніх творів; володіння теоретико-літературним матеріалом із метою пізнання різнонаціональних літератур; осмислення самобутності національної літератури; створення власної інтерпретації інокультурного твору*.

Пропонуємо у формуванні читацької культури студента-філолога виокремити наступні рівні:

1) **Базовий рівень** характеризується розумінням специфіки художньої літератури як виду мистецтва; відсутністю самостійного вибору художньої літератури для читання (її пропонує викладач); володінням первинних знань із теорії літератури, історії української / зарубіжної літератури; вмінням частково оперувати цими знаннями; опануванням елементами аналізу різнонаціонального художнього твору.

2) **Для середнього рівня** притаманно бажання до вироблення власної читацької стратегії; володіння середнім рівнем знань із теорії літератури, історії української / зарубіжної літератури, літературної критики; уміння застосовувати історико-літературні студії, систему теоретичних понять і дефініцій у процесі аналізу жанрової природи художнього твору; наявність читацької ерудиції; увиразнення національно-культурної парадигми поведінки персонажів

художнього твору; усвідомлення специфіки національно-побутового контексту життя персонажів художнього твору; порівняння національної картини світу з Іншою.

3) **Для високого рівня** характерно вибудувана власна читацька стратегія; володіння високим рівнем теоретичних знань із теорії літератури, історії української / зарубіжної літератури, літературної критики; уміння застосовувати творчий, нетиповий підхід до аналізу та інтерпретації інокультурного художнього твору; самостійний вибір оптимальних методів, прийомів і видів реалізації аналізу художнього твору; увиразнення національного й універсального компонентів жанру, сюжету, тем, образів; порівняння інокультурних художніх творів із творами рідної літератури на рівні композиції, предметної і мовної зображуваності; сприйняття твору як джерела національно-культурної інформації про життя того чи іншого народу.

Як бачимо, складниками рівнів читацької культури майбутнього вчителя-словесника є *понятійна, емоційно-ціннісна та прагматична основи*, які між собою взаємопов'язані і взаємозумовлені. Процес формування, розвитку, вдосконалення умінь і навичок читання при жанровому аналізі студентами-словесниками передбачає, по-перше, цілеспрямовану й систематичну роботу, по-друге, визначення пріоритетних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності. *При цьому під час організації цієї роботи, на наш погляд, доцільно враховувати*:

- психофізіологічні особливості сучасних студентів;
- індивідуальний характер рецепції художнього твору;
- «горизонти» читацького очікування;
- мотиви (причини) читання художнього твору;
- складність художнього твору;
- емоційну атмосферу студентської аудиторії;
- загальний рівень ерудиції студентів;
- культурологічну та часову дистанцію художнього твору.

Розкриття питання методичних підвалин вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки потребує, на наш погляд, звернення *до* **проблеми контекстного вивчення літературного твору**, адже без нього «якісне прочитання художніх творів видається сумнівним і може бути зведене до рівня наївно-реалістичного сприйняття» [49, с. 6].

Ґрунтовно розроблена методична система контекстного вивчення художнього твору репрезентована у дослідженнях В. Гладишева [107; 108]. Авторська концепція контекстного вивчення інокультурного твору викристалізовується з усвідомлення «естетичної матеріалізації буття письменника» [107, с. 9], розуміння закономірностей існування художнього твору в літературознавчому просторі, осягнення «ролі культурологічного контексту в процесі виявлення естетичної своєрідності художньої літератури» [107, с. 9]. Обраний вектор думок дозволив методисту запропонувати й визначення **поняття контекстне вивчення літературного твору,** зокрема це «*такий підхід до побудови цілісного процесу вивчення художніх творів учнями, у межах якого центром уваги учнів і вчителя стає окреме явище мистецтва – літературний твір, онтологічне буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю таких чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий та культурологічний контексти), рівень особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст)*» [107, с. 9]. Доцільно констатувати, що запропоновані автором види контексту цілком аргументовані, адже кожен із них в органічному поєднанні розкриває специфіку творення й побутування художнього слова, унікальність національної культури, єдність світового літературного процесу, що загалом сприяє глибокому осягненню твору.

Не потребує доказу думка, що контекстне вивчення художнього твору відкриває широкі можливості дослідницького пошуку для учителів, студентів і учнів. Утім, слід зазначити, що контекстне вивчення твору у жодному випадку

не повинно бути самоціллю та самовизначенням. Ми підтримуємо позицію Ф. Штейнбука, що «контекстуальний аналіз літературного твору вочевидь не може бути вичерпним – такий аналіз обов'язково буде мати вибірковий характер. І, з іншого боку, необхідно пам'ятати, що, використовуючи контекстний аналіз, ми ризикуємо відірватись від текстово-змістової конкретики і опинитися в ситуації, подібній до музичного акомпанементу без мелодії, або – у гіршому випадку – вдатися до довільно ігрового фантазування, яке не буде мати майже нічого спільного з текстом, який аналізується» [554, с. 112].

Огляд специфіки контекстного вивчення художнього твору скеровує нас до **розкриття культурологічного контексту**, який становить ядро естетичного пізнання художнього слова. Так, В. Гладишев, спираючись на запропонований В. Доманським культурологічний підхід до вивчення літератури в школі, правомірно наголошує про потребу розрізняти контекст і фонові відомості. Також В. Гладишев, під час апробації методики контекстного вивчення художнього твору, аргументовано доводить, що залучення культурологічного контексту є необхідною умовою для повноцінного, цілісного сприйняття та аналізу інокультурного твору. *Цінною практичною рекомендацію є застереження методиста від невиправданого залучення культурологічного контексту у середніх класах, адже учні ще не здатні у повній мірі осягнути та переосмислити зв'язки художнього тексту з розмаїттям національних культурних пластів того чи іншого народу*. Натомість у старшій школі, наголошує науковець, питома вага культурологічного контексту повинна зростати та перейти у формат систематичної та послідовної роботи. Зазначимо, що ключову роль методика контекстного вивчення художнього твору відіграє й у професійній підготовці майбутнього учителя зарубіжної літератури, адже контекстний підхід відкриває нові можливості осмислення інонаціонального твору, занурення у різноманітні культурні площини.

Особливого значення контекстний підхід набуває при жанровому аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, оскільки зорієнтований на осмислення національно-культурних пластів, що сприяє

максимальному дослідженню всіх структурних компонентів художнього твору.

Позитивно оцінюємо введення у розкриття багатошаровості художнього твору особистісно-значущого контексту. Поділяємо думку В. Гладишева, що учень / студент повинен сприйняти художній твір як слово митця до себе, тому завдання учителя / викладача знайти «точки дотику між морально-естетичним змістом виучуваного твору і моральним світом учнів» [108, с. 196]. Виокремлений вид контексту, на нашу думку, посідає також вагоме місце у процесі вивчення вишівського курсу «Історія зарубіжної літератури», адже зіставлення спільних чи відмінних людських цінностей у різних культурах, «примірювання» цих цінностей на себе, об'єктивний аналіз чинників, що спонукали персонажа літературного твору до тих чи інших дій і вчинків, осягнення цих «уроків життя» та замислення над одвічними питаннями добра і зла значною мірою активізують читацький інтерес студента-словесника.

Роздуми про необхідність контекстного вивчення художнього твору знаходимо й, наприклад, у студіях Ю. Бондаренка. Так, методист фокусує увагу на принципі світоглядно-філософського історизму, який «стимулює вчителя та учнів до встановлення зв'язку літературних творів із світоглядно-філософськими домінантами, які існували в суспільній свідомості доби письменника і впливали на нього» [49]. Розширення дослідницького кола поняття «контекстність», на наш погляд, цілком аргументоване, адже такий підхід створює простір для осягнення багатошаровості інонаціонального художнього твору, усвідомлення авторської рефлексії та світоглядних переконань, що втілені митцем у тексті.

Методологічно вагомими для нас є міркування Д. Наливайка, зокрема «*Мистецтва різняться і за своїм «будівельним матеріалом», і за структурою художньої мови, але в кожну епоху вони створюють ансамбль, якому властива спільна векторність руху, спільні закономірність й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях. Без цього було б неможливим саме поняття художнього процесу, що охоплює і в певному розумінні об'єднує всі мистецтва*» [349, с. 19]. Студенти повинні усвідомити,

що художній твір віддзеркалює культурологічну картину тієї чи іншої доби, її світоглядні й філософські ідеї, естетичні і духовні пошуки, систему матеріальних і духовних цінностей. Крім цього, твердження знаного літературознавця сприяє розумінню процесу виникнення, розквіту, занепаду і змінності культурних епох, становлення культурних стереотипів і цінностей, формування морально-естетичних ідеалів і догм. Закономірно, що реконструкція діалогу тексту з конкретною національно-культурною епохою, осмислення історичного середовища, врахування взаємодії, взаємозв'язку та взаємовпливу різних видів мистецтва слугує «будівельним матеріалом» для сприйняття та ґрунтовного жанрового аналізу художнього твору.

Впровадження культурологічної лінії у літературну освіту актуалізує **питання специфіки культурологічного аналізу**, адже художній твір є переплетінням різноманітних культурних шарів: міфологічного, етнографічного, архітектурного, музичного. У цьому контексті художній твір відкриває нові грані для дослідження сприйняття / пізнання іншого світу. Саме тому так важливо учителю / викладачу розкрити цю культурну множинність. Звідси, майбутній учитель зарубіжної літератури усвідомлює, що потрактування процесу взаємодії та взаємозв'язків у світовій літературі не можливе без реконструкції культурного контексту конкретної національної літератури. На цю особливість вказує й Л. Мірошниченко, зокрема «культурологічний аналіз передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури» [331, с. 209].

Цікаву і ефективну методику культурологічного аналізу на уроках зарубіжної літератури розробила О. Покатілова [403–406]. Під культурологічним аналізом методист розуміє такі прийоми і види роботи з інокультурним художнім твором, що «має на меті цілісне осягнення прочитаного в контексті національної і свідомої культури з урахуванням філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних, літературознавчих аспектів тлумачення словесно-художнього тексту як мистецького й культурного явища» [404, с. 12]. *Досліджуючи культурологічний аспект вивчення художнього твору,*

О. Покатілова оперує поняттям культурологічна інформація, зміст якого тлумачить як «знання художніх напрямків і стилів різних видів мистецтва і літератури, а також знання їх найвідоміших представників; оволодіння загальними для мистецтвознавства і літератури поняттями, такими, як: композиція, перспектива, простір, час, лейтмотив, гармонія, гама, поліфонія тощо» [405, с. 172]. Змістове наповнення окресленої дефініції, на перший погляд, дещо перегукується із розповсюдженим *поняттям фонові знання*. Порівняємо: «Фонові знання – це наукові систематичні знання, що мають інформаційно-культурологічний характер, не завжди прямо зв'язані з художнім текстом, проте без них його розуміння неможливе; це знання, які з тих чи тих причин не можна почерпнути з певного художнього тексту, але які в прихованому для читача (а іноді й для письменника) вигляді в ньому містяться» [437, с. 189]. Утім, уважаємо, що використання О. Покатіловою *поняття культурологічна інформація* є цілком логічним і виправданим, адже цей термін охоплює конкретний, по відношенню до художнього твору, літературно-культурологічний простір. Натомість сфера функціонування *поняття фонові знання* значно ширша, оскільки включає історико-культурологічний, біографічний і літературознавчий пласти [435].

Вивчення проблеми культурологічної лінії у літературній освіті, на нашу думку, потребує обов'язкового звернення до студій А. Мельник [322–325]. Так, учена правомірно наголошує, що вивчення художнього твору в культурологічному контексті передбачає урахування читацького сприйняття сучасного учня, його глибину і діалогізм, адже автор того чи іншого літературного твору звертається не до читача XXI століття, а до свого сучасника, до людини, якій близькі (зрозумілі, відомі, значимі) історичні події та факти, філософсько-літературні явища, ідеї й теорії, до яких апелює митець. *Цілком природною є позиція А. Мельник, що література акумулює увесь спектр культурного життя народу*. Саме тому методист розглядає структуру культурологічного контексту вивчення інонаціонального художнього твору як взаємозв'язок соціально-історичного, філософсько-релігійного, літературно-

художнього, етнокультурологічного, лінгвістичного, мистецтвознавчого і українознавчого контекстів [323, с. 315]. Як бачимо, вчена слушно стверджує, що при вивченні твору необхідно зосередити увагу на взаємодії горизонтально-вертикальних контекстно-культурологічних зв'язків. Ці окреслені горизонтально-вертикальні лінії є ядром авторської моделі вивчення зарубіжної літератури у культурологічному контексті. *Оригінальність авторської концепції вбачаємо й у ідеї трьохмірної моделі, де ширина – це широта культурологічного контексту, висота – художній твір у часі, довжина – особливість читацької рецепції сучасними школярами.* Крім цього, ефективними, на наш погляд, є запропоновані автором прийоми і види навчальної діяльності учнів із вивчення твору в культурологічному контексті, наприклад, організувати різнорівневий діалог «автор – твір – переклад – перекладач – читач»; працювати з додатковими культурологічними поняттями; зіставляти художній твір із його інтерпретаціями в інших видах мистецтва [323, с. 317].

Отже, у працях А. Мельник репрезентована цікава й продуктивна авторська реалізація культурологічної лінії у шкільній літературній освіти, що зорієнтована на формування у школярів уявлень про цілісну національно-культурну картину виучуваного художнього твору.

Питання культурологічного аналізу інонаціонального художнього твору тісно пов'язано із **проблемою формування етнокультурної компетентності учнів** на уроках літератури [169; 217; 222; 360; 505; 525–527]. Вагомі напрацювання у цій царині маємо у студіях Ж. Клименко. Так, до *етнокультурної компетентності дослідниця слушно відносить наступні складники:* етнокультурні знання, що умішують інформацію про загальнолюдські та національні ціннісні орієнтири, національну картину світу, що віддзеркалена у конкретному художньому творі; етнокультурні вміння, що передбачають діалог з інокультурним твором, виявлення культурної парадигми, зіставлення цінностей різних народів; ціннісні орієнтації, що спрямовані на осмислення цінності культурної спадщини того чи іншого народу, виховання толерантної особистості, яка буде здатна до полікультурного діалогу. Особливу

увагу доцільно зосередити на запропонованих Ж. Клименко прийомах роботи вчителя-філолога і видах навчальної діяльності учнів, з-поміж яких виокремлюємо, на нашу думку, найбільш цікаві та ефективні, зокрема «виразне читання художнього твору з урахуванням традицій національної декламації; пошук етнокультурного компоненту твору, визначення його художньої ролі; дешифрування національної символіки за контекстом; моделювання твору без етнокультурного компонента» [217, с. 150]. Увиразненні методистом методичні прийоми і види навчальної діяльності учнів сприяють повноцінній реконструкції національної картини світу виучуваного художнього твору, входженню інокультурного твору у читацьку свідомість, порівнянню культурних надбань, пізнанню власної ідентичності крізь призму Іншого.

Також погоджуємось із думкою Ж. Клименко про доцільність застосування **етнокультурологічного шляху аналізу художнього твору у шкільному (додаємо й вишівському) курсі зарубіжної літератури**. Методологічно вагомим для нас є розроблений орієнтовний *алгоритм етнокультурологічного шляху аналізу художнього твору*. Так, учена цілком логічно виокремлює наступні кроки: знаходження домінантних етнокультурних компонентів твору; розкриття значення цих компонентів у межах конкретної етнолінгвокультурної спільноти, виявлення їхньої функції у творі; аналіз окремих елементів художнього твору у контексті домінантного етнокультурологічного компонента; синтез результатів аналізу; читацька рефлексія.

Використання вчителями / викладачами у процесі вивчення художнього твору етнокультурологічного шляху аналізу сприятиме ефективному формуванню етнокультурної компетентності, що зумовлено, насамперед, запитами сьогодення.

Окреслені ідеї Ж. Клименко, Т. Дятленко, В. Уліщенко, М. Черкезової й інших методистів сутності етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури та української літератури поглиблені у працях І. Ціка [525–527]. Так, учений *увиразнює поняття етнокультурної компетентності*, зокрема правомірно стверджує, що ця компетентність є

«комплексом знань про визначальні особливості інокультурного світу, умінням їх осмислювати під час читацької діяльності, здатністю визволяти емоційно-ціннісне та естетичне ставлення до них як представника української національної культури» [526, с. 8]. Продуктивними є запропоновані методистом принципи і підходи до формування етнокультурної компетентності учнів середньої ланки, зокрема принцип етнокультурності, принцип полікультурності, принцип діалогу культур, принцип емпатії, а також поліхудожній підхід, метапредметний підхід, медіадидактичний підхід. Практичну цінність досліджень І. Ціка вбачаємо у розроблених і апробованих видах уроків: урок-зустріч з етнокультурною; урок з елементами порівняльного вивчення етнокультурних компонентів у тексті-оригіналі й тексті-перекладі; урок застосування елементів етнокультурологічного аналізу та інтерпретації; урок-«національно-культурний образ»; урок діалогу етнокультур; урок-занурення у світ етнокультури [526, с. 12].

Запропонована І. Ціко методична система формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів закладає ґрунтовну основу для подальшого розвитку цієї ключової компетентності в учнів старшої школи, а також студентів-філологів.

Повноцінне вивчення жанру інонаціонального художнього твору не можливе без **осягнення усього культурно-мистецького простору**. Розкриття зв’язків художнього твору з мистецьким середовищем увиразнює не лише місце літератури в розмаїтті інших видів мистецтва, але й демонструє його неповторність і унікальність з-поміж інших видів духовно-творчої діяльності людини. Саме тому, наприклад, Б. Шалагінов наголошує, що художній твір доцільно вивчати не лише у контексті історії та мови, але й суміжних видів мистецтва. Погоджуємось із науковцем, що «саме так найкраще подавати живий і об’ємний образ певної національної культури в її цільності» [543, с. 9].

Доцільно констатувати, що проблема вивчення літератури у взаємозв’язках із різними видами мистецтва виходить на перший план у 80–90-х роках XX ст. Так, з’являється низка науково-методичних праць, де комплексно

досліджуються взаємозв'язки літератури з музикою, живописом, скульптурою, архітектурою. Мова йде про фундаментальні дослідження О. Бандури [20], Н. Волошиної [88; 89], Є. Колокольцева [240] й інших методистів.

На сучасному етапі розвитку методики викладання літератури особливу увагу доцільно звернути на ґрунтовні студії С. Жили [178–180]. Поява у науково-методичному просторі монографії С. Жили, за влучним коментарем Г. Токмань, «зробила різкий поворот до естетичного первня, до усвідомлення вчителями й учнями літератури як рівноправної і оригінальної у колі мистецтв» [493, с. 4]. С. Жила, звернувшись до проблеми комплексного застосування різних видів мистецтва у процесі вивчення літератури, правомірно зробила наголос на тому, що доцільно «відобразити в навчанні логіку існування мистецьких явищ, повернути літературну освіту в контекст культури» [180, с. 4]. *Такий підхід зумовив методиста висунути концепцію про інтегрувальну роль літератури у процесі мистецької освіти.* Практична цінність авторської методики розкривається, наприклад, у мистецтвознавчих відомостях (принципи роботи режисера, ознаки майстерності знаних театральних діячів, неординарні факти та явища їхньої діяльності тощо); прийомах і методичних рекомендаціях щодо зіставлення літературного тексту із театральною виставою; порадах щодо ефективного функціонування шкільного драматичного гуртка; застосуванні кінофільмів у шкільній літературній освіті; напрямах використання музики у процесі вивчення літератури.

Отже, С. Жила, спираючись на ідею інтегрованого навчання, репрезентувала інноваційну методичну концепцію використання різних видів духовно-творчої діяльності людини у процесі вивчення української літератури, яка не втрачає своєї вагомості й при вивчення зарубіжної літератури.

Шкільна і вишівська практика вивчення української і зарубіжної літератур у взаємозв'язках із різними видами образотворчості в сучасних реаліях набуває нового значення. Покоління Z віддає перевагу візуальному мисленню, тому їх так приваблює візуальний образ. На цьому аспекті ще у 2010 році акцентувала увагу Н. Волошина: «Більшість школярів полюбляють візуальний образ, аніж

літературний. А тому робота вчителя-словесника має бути особливою, бо він організовує інтелектуальну діяльність школярів, яка супроводжується емоційним напруженням. Все це учитель здійснює через поглиблену роботу над словом як виражальним засобом художньої літератури» [89, с. 326]. Відповідно синтез мистецтв на уроках української та зарубіжної літератур відкриває нові обрії вивчення художнього твору.

Огляд методичних основ вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки потребує обов'язкового звернення до розкриття **проблеми порівняльного дослідження різнонаціональних художніх творів і з'ясування основних шляхів проведення компаративного аналізу** [14; 15; 117; 124–126; 176; 206; 218; 223; 225; 312; 362; 438; 466; 470; 497; 542; 543].

Так, ще на початку 2000-х років В. Бабенко наголошувала про важливість реалізації компаративної лінії у шкільному курсі зарубіжної літератури [14; 15]. Дослідниця визначала головну роль компаративного аналізу, справедливо стверджуючи, що цей аналіз «повинен, з однієї сторони, стати ключем до глибшого розуміння ідейно-естетичної сутності кожного з порівнюваних творів або процесів, з другої – сприяти розумінню духовної єдності і національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку людської спільноти» [14, с. 7]. Саме ідея вписування української літератури у світовий літературний простір, усвідомлення національної самобутності, прагнення до діалогу з Іншим, толерантне ставлення до культурних надбань інших культур слугувала підґрунтям дослідження А. Градовського «Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика» (2003) [124].

Провідна теза концепції А. Градовського – «цілісне сприймання світового літературного процесу як художньої єдності можливе лише за умови адекватної рецепції явищ вітчизняної і зарубіжної літератур» [124, с. 34]. Особливу увагу привертають розроблені А. Градовським методичні рекомендації до організації компаративного аналізу оповідання, роману та п'єси, які враховують здобутки теорії компаративістики, вікові психологічні особливості учнів і досягнення сучасної методики літератури.

Отже, дослідження А. Градовського відкривають нову сторінку в історії методиці викладання літератури, адже репрезентують оригінальну та продуктивну технологію компаративного вивчення літератури.

У підручнику Л. Мірошниченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007, 2010) *знаходимо ґрунтовне поглиблення й увиразнення напрацьованих сучасною українською методичною наукою підходи до компаративного вивчення художнього твору у шкільному курсі літератури*. Л. Мірошниченко не лише пропонує майбутньому вчителю методику запровадження елементів компаративного аналізу творів зарубіжної літератури, але й акцентує його увагу на важливому аспекті: успішна реалізація компаративного аналізу передбачає обов'язкове дотримування чітко визначених етапів: підготовчого, реалізації, узагальнення [331].

До проблеми порівняльного вивчення творів звертається й О. Ніколенко. Актуальними є міркування вченої, що компаративний аналіз художнього твору «*дає можливість вийти за межі локального прочитання твору, встановити взаємозв'язки (генетичні, контактні, типологічні) поміж різними текстами, національними літературами, творами мистецтва, оригіналами й перекладами, а головне – краще усвідомити власну ідентичність, місце рідної літератури в діалозі культур, зберегти національні духовні цінності*» [362, с. 16]. У контексті нашого дослідження це положення є ключовим, адже осмислення спільних і відмінних рис національних літератур моделює діалог світоглядів, який веде до осягнення власного Я та прийняття Іншого.

Питання реалізації компаративної лінії у курсу літератури у ґрунтовно висвітлено в студіях Б. Шалагінова. Так, маємо глибокі роздуми науковця стосовно окресленої проблеми, які викладені, зокрема, у розвідці «Компаративістика як складова шкільної літературної освіти» (2014). Оглядаючи еволюцію компаративістики, вчений аргументує власну позицію, що «*сучасна компаративістика – це стратегія вивчення сучасної літератури у сучасному світі. Вона прагне розкрити вплив сучасної історичної ситуації на сучасне мистецтво у всіх його проявах та несподіваних аспектах*» [542, с. 8].

Вивчаючи методичні аспекти шкільної компаративістики, Б. Шалагінов фокусує увагу на дидактичних принципах, зокрема з-поміж пріоритетних виокремлює доступність, поступовість, особистісне сприйняття. Б. Шалагінов, позиціонуючи ідею про те, що «компаративістика пропонує нам оновлення усієї системності в шкільному викладі літератури. На нашу думку, це історизм, контекстне та фонове вивчення твору, міжпредметні зв'язки, включаючи суміжні галузі мистецтва, принцип цільних національно-тематичних блоків, принцип концентрів, перекладацький аспект» [542], фактично увиразнює нову парадигму шкільного порівняльного літературознавства. Вагомі роздуми знаного вченого слушували підґрунтям для створення методики навчання жанрового аналізу рінонаціональних художніх творів.

Аналіз науково-методичних розвідок із проблеми компаративного вивчення літератури показує, що **впровадження у шкільний аналіз художнього твору компаративної лінії допомагає збагатити культурний простір сучасних учнів, створити підґрунтя для самостійної глибокої інтерпретації художнього твору, провести літературні паралелі між художніми явищами у національній і світовій літературі, зорієнтуватися у різноманітті національно-культурних епох, осягнути самобутність й унікальність кожної літератури.** Послуговуючись накопиченим методичним досвідом, у дисертації **компаративний аналіз художнього твору** будемо розуміти як метод дослідження, який сприяє розкриттю генетичних, генетично-контактних зв'язків і увиразненню типологічних схожостей і відмінностей між подібними художніми фактами, подіями і явищами в різнонаціональних літературах. Впровадження компаративної лінії у вивчення художньої літератури у закладах вищої освіти дозволяє зосередити увагу на формуванні у студентів умінь і навичок знаходити, розуміти, зіставляти й аналізувати спільні правила, закономірності, тенденції та моделі розвитку літературно-художніх явищ. *Напрацювання вчених-методистів слугували підґрунтям теоретико-методичних знань і вмінь студентів і скеровували їх під час поєднання*

компаративного і жанрового видів літературного аналізу, спрямовували до розвитку набутих вмінь.

У процесі формування вмінь і навичок компаративного вивчення художнього твору студентами *виокремлюємо наступні етапи*:

репродуктивний ⇨ репродуктивно-конструктивний ⇨ конструктивно-творчий ⇨ рефлекторно-інтерпретаційний

Проаналізуємо зміст запропонованих етапів.

Для **першого (репродуктивного) етапу** характерно первинне ознайомлення майбутніх учителів із компаративістичною термінологією; навчання оперувати основними поняттями літературознавчої компаративістики; опанування уміннями і навичками зіставляти окремі елементи художнього твору. Звернемо увагу, що вміння і навички студентів базуються на знаннях, що були набуті у шкільному курсі української і зарубіжної літератур.

Репродуктивно-конструктивний етап зорієнтований на встановлення студентами зв’язків між різнонаціональними літературами; знаходження контактних, генетичних і типологічних аналогій, паралелей, схожостей і розбіжностей між окремими художніми феноменами, явищами, фактами, творами; здійснення зіставної характеристики художніх творів за жанрами, стильовими ознаками, тематикою і проблематикою, мотивами, сюжетами. На цьому етапі пріоритетними стають практичні вміння і навички студентів.

Для **третього етапу** притаманно наявність у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок органічно синтезувати культурологічний, історичний, філософський, національний, соціокультурний контексти при аналізі літературних явищ; використовувати різні методологічні теорії, підходи, концепції, обґрунтовуючи їхню доцільність предметом і метою порівняння; визначати місце української літератури в світовому літературному просторі. Основне методичне завдання конструктивно-творчого етапу розвиток і вдосконалення вмінь і навичок компаративного аналізу художнього твору.

Рефлекторно-інтерпретаційний етап є демонстрацією вмінь і навичок студентів доцільно застосовувати теоретико-практичний досвід українських і

зарубіжних компаративістів; висловлювати власне тлумачення літературних явищ; обґрунтовувати інтерпретацію різнонаціональних художніх творів; аналізувати форми модифікації літературно-художніх феноменів, традиційних сюжетів й образів, жанрів; розробляти конспект уроку з використанням компаративного аналізу художнього твору і активно використовувати компаративну лінію у викладанні шкільного курсу зарубіжної літератури.

Варто наголосити, що послідовність і системність формування у студентів компаративних умінь і навичок слугують запорукою успішного проведення жанрового аналізу художнього твору. Крім того, наявність базових умінь і навичок порівняльного дослідження інонаціональних художніх творів є обов'язковою умовою вивчення жанрової неповторності виучуваного художнього твору. Сформовані вміння і навички порівнювати літературні явища допомагають студентам визначати домінантні структурні елементи жанру, виявити національні елементи, знайти авторські ознаки, осмислити багатошаровість художнього тексту через формальні та змістові особливості твору, що у кінцевому варіанті підготовлює ґрунт для конструктивного діалогу «читач – твір – письменник».

Отже, аналіз основних сучасних праць із методики викладання літератури демонструє, що метолика вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки повинна ґрунтуватись на усвідомленні того, що художній твір репрезентує унікальний національний код, який втілений у неповторному національному художньому мисленні. **Методична система вивчення інонаціонального художнього твору опирається на**: читацькі інтереси та читацькі потреби студентів; діалогічні форми організації навчальної діяльності; контекстне вивчення художнього твору; емоційно-чуттєве сприйняття художнього твору; взаємозв'язки з різними видами мистецтва; порівняльне вивчення художніх творів; формування етнокультурної компетентності учнів. У контексті створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів вагомими напрямами є – формування етнокультурної компетентності учнів, контекстне вивчення художнього твору,

порівняльне вивчення художніх творів, емоційно-чуттєве сприйняття інокультурного художнього твору, а також допоміжні – формування читацької культури учнів засобами інонаціонального художнього твору, застосування стереоскопічного читання, розкриття взаємозв'язків із різними видами мистецтва.

3.2. Висвітлення проблеми аналізу жанру художнього твору в методиці викладання літератури

Ефективне створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних творів передбачало обов'язкове вивчення цього питання у методичній науці.

У другій половині XX століття у працях учених-методистів з'являються перші спроби обґрунтування потреби аналізувати твір в єдності змісту і форми. Слушним є коментар Т. Яценко, що «актуалізація питання використання теорії літератури у шкільному курсі визначала настанови методистів щодо вивчення художніх творів із урахуванням їх родової та жанрової специфіки, що обумовлювало науковість уроку літератури» [572, с. 118]. Одним із перших методистів був П. Волинський, хто стверджував про необхідність урахування родової й жанрової ознаки. Так, учений акцентував увагу, що, вивчаючи художній твір, потрібно не лише розкрити, але й довести до школяра-читача зображувані емоції, почуття, настрої, переживання головних героїв, адже саме вони складають підґрунтя естетичного сприйняття, а відтак й інтерпретацію ліричного твору [85]. У методичному підході П. Волинського щодо аналізу художнього твору актуальною й донині залишається позиція застереження шаблонного підходу, одноманітності навчальний дій, типовості видів навчальної діяльності до творів різної родово-жанрової приналежності, адже аналіз, наприклад, поезії необхідно проводити так, щоб «забезпечити повне і глибоке розуміння його ідейного змісту, виявленого в образах» [85, с. 8].

Фундаментальною працею, своєрідним науково-методичним підсумком, цього періоду є видання «Українська література в середній школі. Курс методики» (1962) Т. Бугайко і Ф. Бугайка за редакцією П. Волинського [61]. Так, наприклад, М. Ткачук, переосмислюючи наукову спадщину видатних педагогів, справедливо нотує, що Т. Бугайко і Ф. Бугайко «торкались широкого спектру проблем методики української літератури, намагались з'ясувати причинно-наслідкові заявки розвитку педагогічних процесів, які відбувалися в науці внаслідок історичних і політичних змін» [488, с. 280]. Варто зауважити, що *методисти наголошували на підвищенні рівня науковості уроків літератури, рекомендували вчителям обов'язково звертатись до теоретико-літературних понять, враховуючи при цьому психологічні ознаки віку учнів*. Вагомою й до сьогодні залишається методична настанова вчених не фокусувати дослідницький пошук виключно на предметному змісті, не зводити аналіз художнього твору до скрупульозного коментарю усіх рівнів художньої форми або окремих компонентів. Новаторською ідею подружжя методистів була думка про потребу вдумливого відбору оптимальних методичних методів, прийомів і видів навчальної діяльності у процесі аналізу художнього твору, мета якого виховувати учня-читача. Для нас важливою є увага Т. Бугайко і Ф. Бугайка до вивчення художнього твору в його родо-жанровій специфіці.

Отже, концептуальні ідеї П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка були знаковим явищем в історії методики викладання літератури. Методисти не лише давали настанови враховувати особливість літератури як мистецтва слова, його естетично-художню специфіку, виховну спрямованість, але й окреслили подальші науково-творчі пошуки науковців-методистів.

У контексті тематики дослідження вагомого значення набувають напрацювання О. Бандури [18; 19]. Так, послуговуючись і розвиваючи ідеї П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, О. Бандура запропонувала методичні засади опанування елементів теорії літератури у шкільному курсі літератури. Дослідниця впроваджувала засвоєння і поглиблення основних теоретичних понять у процесі безпосереднього вивчення художнього твору. Слушною була

настанова вченого **реалізовувати зв'язок між вже засвоєним теоретичним матеріалом і новим, спрямовувати учнівську увагу на усвідомлене опанування теоретичної інформації, використовуючи різноманітні методи і прийоми роботи.** Професійний інтерес у нас викликають міркування О. Бандури, що продуктивне засвоєння учнями теоретико-літературних дефініцій передбачає застосування трьох етапів, зокрема спостереження над літературними явищами і фактами у процесі вивчення художньої літератури і загального огляду літературного процесу; увиразнення змістового наповнення теоретичного поняття і оптимальне (з урахуванням психологічних особливостей учнів і ступеня вивчення цього поняття) формулювання його визначення; у процесі аналізу конкретного художнього твору практична перевірка набутих теоретичних знань.

Отже, утвердження думки, що у шкільній практиці вивчення літератури доцільно вивчати твір в єдності змісту й форми, відбувалось поступово. Ідеї діячів методичної науки 50-х років XX ст. мали важливе значення для подальшого розвитку методики викладання літератури.

Привертають увагу методичні студії Н. Сафонової, зокрема в яких автор порушує проблему формування в учнів умінь і навичок аналізу прозового художнього твору [439]. Попри те, що вчена значну увагу приділяла питанню аналізу образів-персонажів і композиції, це дослідження не втрачає своєї актуальності, адже репрезентує практичні кроки формування і розвитку окреслених умінь і навичок. Наприклад, нам імпонує запропонована Н. Сафоновою методика формування цих умінь і навичок, яка зорієнтована на наступні етапи: 1) здійснення учнями самостійного аналізу того чи іншого епізоду художнього твору з подальшим його колективним обговоренням; 2) здійснення учнями самостійного аналізу вже іншого уривку художнього твору з метою ефективного закріплення набутих умінь і навичок. Як бачимо, увиразненні дослідницею етапи спрямовані на формування аналітичних умінь, що розвиваються через системну й послідовну роботу вчителя. Також звертаємо увагу на прийоми роботи, що запропоновані Н. Сафоновою, з-поміж яких

виокремлюємо такі: зіставлення епізодів художніх творів і порівняльна характеристика персонажів. Уважаємо, що саме ці прийоми у різних модифікаціях сприяють формуванню компаративних компетентностей сучасного учня / студента.

У 70–80-х роках XX століття належну основу для подальшого теоретико-методичного вивчення родово-жанрової природи художніх творів заклали студії В. Маранцмана. Так, методистом були розроблені продуктивні шляхи вивчення літературних родів і жанрів, специфіку яких учений слушно пов'язував із психологічними особливостями читацького сприйняття. Цікавою є думка дослідника, що при формуванні художнього сприйняття учня ефективним методичним прийомом є зближення літературних родів і жанрів із різними видами мистецтва [313].

В обґрунтуванні науково-методичних засад жанрового аналізу художнього твору вагоме місце належить Е. Румянцевій. Слід звернуту увагу насамперед на публікацію «Аналіз художнього твору в аспекті жанру» (1981), в якій учена беззаперечно висловила оригінальні та новаторські ідеї для свого часу [431]. Так, дослідниця наголошувала не лише на доцільності, але й, що для нас принципово, на необхідності застосування жанрового аналізу художнього твору у процесі вивчення шкільного курсу літератури. *Увиразнимо пріоритетні положення методичної концепції Е. Румянцевої*:

- вивчення жанрової природи художнього твору сприяє знаходженню й виявленню усталених чинників (ознак, елементів, факторів) і індивідуальних рис художнього твору;
- осмислення художнього твору буде повноцінним за умови відповідних знань й уявлень читача про його жанрові ознаки, загальну літературну тенденцію і авторські трансформації;
- звернення до жанру дозволяє не лише поглибити теоретичні знання учнів, але й допомагає вихованню естетично-художнього смаку молоді, усвідомленню специфіки художнього твору як явища мистецтва;

- обраний письменником той чи інший жанр віддзеркалює ставлення митця до зображуваної дійсності й авторську орієнтацію на світову чи національну літературну традицію;
- завдання вчителя увиразнити межі авторської жанрової модифікації [431].

Зазначимо, що Е. Румянцева сфокусувала увагу методистів на ще одній важливій проблемі, зокрема часте «уподібнення» учнями усіх художніх творів між собою. Вчена слушно наголошує, що «у сприйнятті учнів, на жаль, нерідко твори, що вивчаються, уподібнюються один до одного: в усіх є образи, сюжет, описи, авторські відступи тощо» [431]. Цілком природною є позиція Е. Румянцевої, що **жанровий аналіз художнього твору допомагає ефективному вирішенню окресленої проблеми, адже сприяє увиразненню унікальності кожного літературного твору.**

Студіювання науково-методичних праць дозволило провести *лінію розмежування у поглядах українських і російських учених-методистів щодо питання застосування жанрового аналізу*. Так, українські методисти дотримувались позиції, що пообразний, «услід за автором», проблемно-тематичний, комбінований аналізи треба проводити з урахуванням жанрової природи художнього твору. Загалом цей підхід збережено й сучасними українськими вченими-методистами і вчителями української і зарубіжної літератур. Щоправда, винятком є, приміром, ґрунтовне дослідження Н. Романишиної (аналіз якого подаємо наприкінці параграфу). Натомість російські науковці здебільшого позиціонують думку про самостійність жанрового аналізу художнього твору як виду літературного аналізу. Як наслідок, формувався принципово різний формат пошуку оптимальних шляхів аналізу художнього твору українськими і російськими методистами. До прикладу, у російській методиці викладання літератури у період з 1998 р. по 2009 р. було репрезентовано більше 10 кандидатських дисертацій, де авторський дослідницький пошук був сфокусований на проблемі вивчення жанру художнього твору у шкільному курсі літератури.

Отже, *у 70–80-х рр. XX ст. учені розглядали вивчення жанрової природи художнього твору як обов'язковий складник пообразного, «услід за автором», проблемно-тематичного, комбінованого шляхів аналізу, наголошували на необхідності осмислювати художній твір в єдності змісту і форми, а також робили перші спроби (переважно російські методисти) розробити науково-методичне підґрунтя для жанрового аналізу, виокремити його у самостійний вид аналізу, запропонувати продуктивні шляхи реалізації жанрового аналізу, окреслити перспективу подальших науково-методичних студій*.

Новий етап методичних досліджень з проблеми аналізу художнього твору розпочинається у 90-х рр. XX ст. На основі праць Н. Гричаник, В. Гладишева, А. Вітченка, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Г. Островської, Л. Удовиченко, Б. Шалагінова, І. Ціка й інших науковців (на прикладі вивчення творів зарубіжної літератури); Н. Волошиної, А. Ситченка, Є. Пасічника, Г. Токмань та інших методистів (на прикладі роботи з творами української літератури) увиразнимо, з урахуванням аналізу родо-жанрової специфіки художньої літератури, загальну тенденцію проблеми шкільного аналізу літературного твору.

Напрацювання методистів другої половини XX ст. щодо потреби вивчати художній твір з урахуванням особливості жанру були утверджені у дослідженнях сучасних науковців. Так, Є. Пасічник у посібнику для студентів «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) *окремим пунктом виводить питання «Вивчення творів різних жанрів»*, де окреслює методологічно вагому для нас думку, що «**врахування генеалогічної (жанрової) природи художнього твору – неодмінна умова аналізу твору в єдності змісту і форми**» [387, с. 291]. Цілком погоджуємось із міркуванням ученого, що «**проте далеко не завжди у школі під час аналізу твору враховується його жанрова природа та своєрідність, особливості творчого бачення митця**» [387, с. 291]. Крім цього, важливою є рекомендація Є. Пасічника не вивчати твори різних жанрів за однією схемою (шаблоном, алгоритмом), адже кожен твір є неповторним явищем словесного мистецтва.

Новим етапом у вивченні проблеми аналізу художнього твору можна вважати колективну працю провідних учених-методистів «Наукові основи методики літератури» (2002) за загальною редакцією Н. Волошиної [356]. Визначаючи головні принципи аналізу художнього твору у шкільному курсі, авторський колектив цього ґрунтовного видання, з-поміж різних принципів, виокремлюють принцип науковості, зміст якого полягає у «проведенні аналізу твору з позиції сучасного літературознавства; врахуванні ідейно-художньої своєрідності виучуваного твору, його родової та жанрової специфіки» [356, с. 25]. Важлива методична настанова – здійснювати аналіз художнього твору, «**виходячи з його ідейно-художніх особливостей та родової і жанрової специфіки**» [356, с. 62]. У цьому контексті, аналізуючи види літературних занять, автори наголошують, що «певний вплив на зміст і характер вступних занять має також і те, до якого роду й жанру належить твір, що читатиметься. Так, перед читанням драматичного твору учнів слід підготувати не тільки до сприйняття ідейно-тематичного змісту, а й провести бесіду про особливості викладу художнього матеріалу в ньому, композиції, прийомів творення характерів; визначити, чим п’єса подібна до епічного твору й чим відрізняється від нього» [356, с. 51].

Підручник Л. Мірошниченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007 і 2010) є, на нашу думку, *новою віхою у вивченні художнього твору з урахуванням родово-жанрової особливості*. У цьому навчальному виданні вперше в історії методики викладання літератури були репрезентовані параграфи, що увиразнюють специфіку вивчення епічних, ліричних і драматичних різнонаціональних художніх творів. Увагу майбутніх учителів зарубіжної літератури Л. Мірошниченко акцентує на тому, що *вивчення інонаціонального, наприклад, епічного художнього твору повинно охоплювати три етапи: підготовчий, виконавчий, підсумковий* [331, с. 282]. Ґрунтовні роздуми науковця пов’язані також із проблемою пошуку ефективних шляхів аналізу епічних творів. Так, методист наголошує, що обраний учителем шлях аналізу художнього твору завжди повинен підпорядковуватись тематичному

блоку програми і кількості годин. Аргументовано Л. Мірошниченко робить підсумок: «В анотації до вивчення новели Франца Кафки «Перевтілення» зазначено: «Образ Замзи як гротескний літературний автопортрет письменника і уособлення типу маленької людини XX ст. Внутрішні суперечності головного героя…». Такі формулювання вимог до вивчення новел, підштовхують вчителя до вибору саме пообразного шляху аналізу» [331, с. 285]. Як бачимо, основоположник однієї з перших українських методичних шкіл, наполегливо застерігає майбутніх учителів зарубіжної літератури уникати формалізму (буквалізму, стереотипності, шаблонності) у викладанні інонаціональної літератури, акцентує їхню увагу на тому, що вчитель-філолог зобов'язаний ураховувати усі чинники, що визначають вибір того чи іншого шляху аналізу художнього твору в конкретній навчальній ситуації.

Організовуючи навчальну діяльність із вивчення ліричних творів у старших класах, Л. Мірошниченко радить майбутнім учителям спочатку уважно прочитати рубрику «Теорія літератури» і лише після цього обирати ефективний у цьому контексті шлях аналізу ліричного твору. З-поміж запропонованих педагогом шляхів аналізу художнього твору є шлях вивчення ліричних творів за темами, мотивами і жанрами. Методологічно вагомим є судження Л. Мірошниченко, що «поетапне вивчення лірики може забезпечити така послідовність: рід – вид – жанр» [331, с. 317]. Знана вчена-методист рекомендує майбутнім учителям зарубіжної літератури ознайомитися й опанувати усі види аналізу художнього твору, що запропоновані сучасними літературознавцями, адже «... саме вони (види аналізу – Н. Г.) і становлять методологічну основу шкільного аналізу художнього твору» [330, с. 7].

Отже, попри те, що Л. Мірошниченко не зосереджує особливу увагу саме на жанровому аналізі художнього твору, вона спрямовує науково-педагогічний пошук молодого вчителя до формування власної стратегії осмислення інонаціонального літературного твору, розробки ефективних прийомів і видів навчальної діяльності, створення власної методичної скарбнички. Відтак,

майбутній учитель зарубіжної літератури буде готовий і до реалізації новітніх шляхів аналізу художнього твору.

Чільне місце у розвитку теорії аналізу художнього твору займають ґрунтовні студії А. Ситченка. Так, учений, розробляючи модель вироблення в учнів умінь аналізувати художній твір, фокусує увагу й на проблемі «особливості навчання аналізу творів різного літературного роду й виду» і слушно констатує, що «*найвищим показником їхніх літературних знань і вмінь вважаємо здатність до адекватної інтерпретації художнього твору з урахуванням його родової й жанрової специфіки*» [455, с. 34]. Ми поділяємо позицію методиста стосовно того, що «будь-який шлях аналізу має власну концепцію проведення, свій шлях реалізації, особливу систему завдань, розв'язання яких послідовно веде юних читачів до проникнення в емоційно-чуттєвий шар твору, в його образний світ та ідейні надра, тому кваліфікується як літературна задача конкретного способу розв'язання» [455, с. 22].

До питання вивчення художніх творів з урахуванням їхньої родової та жанрової особливості звертається й Ф. Штейнбук, зокрема у навчальному посібнику «Методика викладання зарубіжної літератури в школі» (2007) маємо на цю тему два окремих розділи: «Вивчення художніх творів з огляду на їхню родову специфіку» і «Теоретико-літературні поняття у контексті школи». Цікавою є думка вченого, що «методична ефективність аналізу як епічних, так і драматичних та ліричних творів якщо і повинна спиратися на їхню родову чи жанрову природу, то радше у спосіб опосередкований, який дозволяє не йти «услід за автором», а привнести в аналіз щось таке екстраординарне, що дозволить побачити не тільки і не стільки розгортання ланцюжка подій, емоцій, суперечностей, скільки їхній глибинний зміст (що власне і становить суть та завдання аналізу художніх творів у школі)» [555, с. 198]. Щоправда, нам видається ця думка вченого дещо суперечливою або, можливо, не зовсім точною. Ф. Штейнбук говорить про опосередковану функцію при аналізі художнього твору знань про рід й жанр, але водночас у наступному розділі промовляє концептуальну, і не лише для нашого дослідження фразу, що

«вивчення літературних творів без відповідного підґрунтя неможливе, але процес осягнення теоретичних понять повинен обов'язково поєднуватись з емоційним забезпеченням та естетичною стороною аналізу художнього твору у школі» [555, с. 223]. Дозволимо собі припустити, що для Ф. Штейнбука не є принциповим питання про самодостатність жанрового аналізу, але принциповим є питання про обов'язкове опанування учнями теоретичного матеріалу. Утім, цілком погоджуємось із позицією Ф. Штейнбука, що мета будь-якого виду літературного аналізу спрямувати діяльність учнів на глибоке (повноцінне) пізнання прихованих смислів, авторської рефлексії, національних концептів того чи іншого інокультурного художнього твору.

До питання вивчення драматургії з урахуванням її родо-жанрової своєрідності звертався й А. Вітченко. Так, автором визначено специфіку сприйняття школярами драматичного твору, з'ясовано особливості жанрового тлумачення п'єс, розроблено систему методичних прийомів, що сприяє осягненню драми як міжвидового мистецького явища [81]. Дослідження А. Вітченка закладає ґрунтовну основу для вивчення загальної тенденції розвитку жанрових моделей і авторських модифікацій у царині драматургії, окреслює перспективи осмислення цих творів жанровим шляхом.

Глибоке вивчення проблеми аналізу інонаціонального художнього твору репрезентовано у працях Н. Гричаник [131; 132]. *З-поміж названих методистом пріоритетних тенденцій навчання студентів-філологів аналізу літературного твору з погляду жанрового аспекту важливими є наступні*:

– відсутність окремих практичних і лабораторних занять; домінування традиційних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, що загалом не сприяють ефективному формуванню у студентів-філологів фахово-методичних умінь і навичок аналізу інонаціонального художнього твору;

– здебільшого часткове або повне ігнорування специфіки жанрової природи виучуваного літературного твору, що значною мірою звужує осмислення майбутніми вчителями мистецької цінності цього твору [131, с. 39].

У контексті тематики роботи нас зацікавили висновки констатувального експерименту, що провела Н. Гричаник. Так, за результатами анкетування 17% студентів до найбільш актуальних питань аналізу різнонаціональних художніх творів, що потребують ґрунтовного опрацювання під час аудиторних занять, віднесли питання формування умінь і навичок цілісного аналізу тексту; 12% респондентів – питання ролі теоретико-літературних понять. Окрім цього, студенти звернули увагу на труднощі у проведенні аналізу художнього твору, зокрема, назвали «невміння виділяти і досліджувати всі компоненти змісту і форми художнього твору, розуміти закономірності їх взаємодії (23,4%)» [131, с. 40]. Отримані результати, по-перше, здебільшого співпадають із результатами проведеного нами констатувального зрізу, по-друге, є підтвердженням наших думок щодо потреби актуалізувати студентську увагу на формуванні умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору.

Аргументованим є висновок Н. Гричаник про критерії сформованості вмінь і навичок аналізувати художні твори, до яких методист відносить наступні компоненти: теоретико-пізнавальний; предметно-діяльнісний; аналітико-синтетичний. Увиразненні критерії дозволили дослідниці обґрунтувати виокремленні рівні сформованості вмінь майбутніх учителів зарубіжної літератури. Нам імпонує позиція Н. Гричаник щодо достатнього і високого рівня належать уміння студентів моделювати план-конспекти уроків різних типів і форм проведення з урахуванням жанрової особливості літературних творів, а також уміння і навички аналізувати жанрову природу художнього твору. Дослідження Н. Гричаник можемо вважати додатковим експериментальним підтвердженням доцільності використання жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Отже, **студіювання науково-методичних розвідок на зламі XX–XXI ст. засвідчує, що педагоги**:

1) позиціонують думку, що аналіз художнього твору повинен реалізовуватись із урахуванням його жанрово-родової природи, відповідно,

утверджують науковий підхід аналізу художнього твору у шкільному курсі літератури;

2) визначають пріоритетні напрями подальшого вирішення окресленої проблеми;

3) розробляють різні шляхи аналізу художнього твору, застерігають від стереотипного підходу до аналізу художнього твору, рекомендують обирати продуктивну стратегію вивчення художнього твору, мета якої викликати художньо-естетичний інтерес учня;

4) здебільшого не диференціюють методи, прийоми і види навчальної діяльності у процесі аналізу різних жанрів художнього твору.

У контексті тематики дослідження особливий фаховий інтерес у нас викликають окремі студії, автори яких зосереджують увагу власне на проблемі жанрового аналізу художнього твору. Мова йде насамперед про праці Ю. Бондаренка [48; 50], М. Васьківа [75], В. Марка [317], Н. Романишиної [429], Л. Скорини [460–462], Ю. Сидоренко [453], М. Шульгун [557].

М. Васьків у статті «Формування теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури в ЗОШ» (2008) [75] акцентує увагу науковців на проблемі засвоєння учнями генологічних теоретико-літературних знань, правомірно стверджуючи при цьому, що опанування вміннями і навичками їх застосувати «*ускладнюється тим, що абсолютна більшість типів шкільного аналізу твору – проблемно-тематичний, пообразний, композиційний, структурно-стилістичний – не передбачає активного вивчення жанрової сутності літературних текстів*» [75, с. 28]. Логічним є наголос дослідника, що саме «цілісний аналіз літературного твору дає найширші можливості для засвоєння генологічних теоретико-літературних знань та знань жанрової своєрідності кожного конкретного тексту» [75, с. 28]. У запропонованій розвідці крізь призму хронологічного огляду головних етапів і шляхів процесу формування в учнів основних теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури М. Васьків підсумовує, що «процес засвоєння теоретико-літературного матеріалу має нерозривно поєднуватися з глибоким

аналізом поетики пропонованих до вивчення у школі романів, який, своєю чергою, передбачає вміле застосування отриманих знань про жанрову сутність роману» [75, с. 32]. Поява цієї публікації засвідчує, на нашу думку, *поступове зростання методичного інтересу до вивчення художнього твору в аспекті жанру, спробу спроєктувати продуктивні шляхи осмислення сутності жанрової природи художнього твору, прагнення сформувати уміння і навички жанрового аналізу літературного твору*.

Вагомим надбанням у контексті окресленої темати є навчальний посібник В. Марка «Аналіз художнього твору», де маємо цікавий і грунтовний розділ «Діалектика жанротворення» [317]. Вчений слушно наполягає, що універсальним засобом пізнання художнього твору слугує принцип аналізу взаємодії змісту і форми. Крім цього, констатує дослідник, що аналіз твору (ми догадаємо, що і жанровий у тому числі) не повинен бути самоціллю, оскільки його мета наблизитись до авторського задуму, адекватно прочитати твір, інтерпретувати приховані смисли. Нам імпонує думка вченого про системний підхід до твору. Створюючи методику навчання жанрового аналізу, для нас пріоретною була позиція, що жанрова специфіка твору розкривається на всіх рівнях художньої форми, відтак жанровий аналіз має бути системним.

Навчальний посібник Л. Скорини «Аналіз художнього твору» (2013) зорієнтований, за словами автора, «навчити студентів поглибленому аналізу-інтерпретації літературного твору» [460, с. 5]. Для нас вагомим є той факт, що одним із завдань запропонованої навчальної книги є «*засвоєння технології аналізу твору в його родовій і жанровій специфіці*» [460, с. 5], що відзеркалено у відповідному розділі, зокрема «Аналіз родової, видової та жанрової форми твору». **Л. Скорина рекомендує майбутнім учителям-філологам здійснювати аналіз жанру художнього тексту у три етапи**:

1) визначити літературний рід;

2) у межах цього роду визначити жанр твору, ідентифікувати твір із традиційними жанровими різновидами; за наявності авторської дефініції – перевірити її точність;

3) увиразнити жанрову неповторність твору (жанрову традиційність чи новаторство); якщо твір не співвідносний з існуючими жанровими формами – уточнити і описати його жанрові форми [460].

У контексті авторських методичних пошуків Л. Скорина визначає завдання жанрового аналізу, зокрема «виявити, якою мірою жанрова форма сприяє розкриттю ідейного змісту твору, наскільки вона адекватна йому» [460, с. 400]. *Нам імпонує ця позиція автора, адже дослідниця не «зводить» жанровий аналіз лише до виявлення усталених жанрових ознак, не пропонує займатися, за словами Н. Лейдермана, класифікаторством*. Важливо, що Л. Скорина фокусує увагу й на складних випадках жанрового аналізу, до яких справедливо відносить «авторські жанрові підзаголовки, які не збігаються із сучасними уявленнями жанру» [460, с. 400]. Закономірною і логічною є настанова вченого, що «для правильного розуміння авторського задуму необхідно з'ясувати, як сприймав цей жанр автор і його сучасники» [460, с. 400]. Доцільно, на нашу думку, підкреслити позицію Л. Скорини, що «письменник свідомо застосовує жанр для вираження певного змісту, це визначає його ставлення до зображуваного, засвідчує орієнтацію на літературну традицію… творчу манеру письменника тощо» [460, с. 400, с. 401]. Такий підхід є суголосним нашому розумінню змістового наповнення жанру, адже жанр віддзеркалює авторське світобачення, що ґрунтується на національному менталітеті, стереотипах, уподобаннях.

До позитивних ознак цього посібника належить детальний огляд ієрархії епічних, драматичних і ліричних жанрів, а також перелік усталених ознак жанрової структури художніх текстів. Так, наприклад, Л. Скорина рекомендує з метою спрощення вивчення жанру ліричних творів використовувати «систему домінант, які характеризують певний ліричний різновид. Наприклад, основна увага зосереджена на сфері роздумів: якщо є мотиви елегійного (іноді баладного) змісту – це думка» [460, с. 387–388].

Л. Скорина дотримується позиції, що «категорія жанру під час аналізу має менше значення, аніж категорія роду, але в окремих випадках знання жанрової природи твору допоможе в аналізі, вкаже, на які аспекти слід звернути увагу»

[460, с. 402]. Утім, ми не погоджуємось із другою частиною висловлювання вченого, адже методологічно близькою для нас є думка І. Денисюка, що «**одним із сучасних аспектів наукового вивчення літератури є розгляд її творів за жанрами. Це дає змогу простежувати закономірності розвитку літератури через діалектику спадкоємності і новаторства**» [158, с. 3]. У ракурсі нашого дослідження актуальною є думка вченого, що «система жанрів є однією з кардинальних проблем типологічно-порівняльного літературознавства, покликаного досліджувати специфіку, закономірності розвитку письменств різних народів, тенденцію до їх взаємозбагачення і зближення» [158, с. 3]. Методологічно вагомою у цьому дискусійному питання для нас є позиція Цв. Тодорова, який підкреслював, що «**всілякий літературознавчий аналіз, бажаємо ми того чи ні, здійснюється у двох напрямках: від твору до літератури (або жанру) чи від літератури (жанру) до твору…. Коли ми формулюємо специфіку того чи іншого тексту, ми автоматично описуємо відповідний жанр, єдиною особливістю якого є те, що аналізуємий твір – це перший і єдиний зразок**» [490, с. 10]. У праці «Походження жанрів» знаходимо наступні роздуми французького дослідника: «Жанр – це місце зустрічі загальної поетики та фактичної історії літератури; з цієї точки зору він є предметом історії літератури; з цієї точки зору він є предметом привілейованим, і завдяки цьому він може стати головним персонажем літературних досліджень» [491, с. 30].

Окреслений формат дискусії спрямовує до нових літературознавчих і методичних пошуків вивчення жанрової природи художнього твору, адже «теоретичні аспекти літературної генології достатньо репрезентовані численними монографіями, фаховими публікаціями, тому варто зосередити свою увагу на методичному вирішенні цієї частини вивчення літератури» [319, с. 155].

Методичний інтерес викликають практичні рекомендації з аналізу-інтерпретації малої прози Л. Скорини, що подані у статті «Формування умінь і навичок аналізу малої прози у вищих закладах (на матеріалі оповідання Валер’яна Підмогильного «Гайдамака»)» (2015) [461]. Так, вчена пропонує орієнтований алгоритм аналізу-інтерпретації, що нараховує 11 кроків. З огляду

нашої тематики зацікавлює саме 9 крок – аналіз жанрової форми, який передбачає розкриття специфіки жанру оповідання. Дослідницею окреслено формальні структурні елементи оповідання (одноподієвість, одна головна настроєва домінанта, один головний герой, мінімальна кількість другорядних та епізодичних персонажів) [461]. Проте не запропоновано жодного, на наш погляд, ефективного методичного прийому чи виду навчальної діяльності студентів-філологів. У подібному форматі написана й ще одна стаття Л. Скорини, зокрема «Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика (на матеріалі оповідання В. Підмогильного «Ваня»)» (2017) [462], де теж авторка не пропонує ані методичних прийомів, ані видів навчальної діяльності студентів, які б сприяли ефективному формуванню відповідних умінь і навичок.

Отже, запропоновані кроки Л. Скорини безумовно слугуватимуть орієнтиром учителю-філологу в продуктивній організації жанрового аналізу художнього твору, а майбутнім учителям української і зарубіжної літератур допоможуть розширити горизонт власного творчо-дослідницького потенціалу і самостійно обрати оптимальний шлях пізнання художнього твору.

Поява монографії Н. Романишиної «Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення» (2013) [429] – це новий етап розвитку української методики викладання літератури, зокрема у контексті проблеми осмислення творів малої прози жанровим шляхом. Так, актуальними є твердження Н. Романишиної, що виникає потреба «забезпечення студентів педагогічних університетів необхідним матеріалом, щоб кожен міг вибудувати власну, індивідуальну методику викладання української літератури (*ми додаємо й зарубіжної!*), **доцільно розкривати потенційні можливості такого поки що непопулярного шляху аналізу, як жанровий**» [429, с. 47].

Н. Романишина слушно констатує, що «жанр або не визначається, або дається лише мікрожанрове визначення; обґрунтування жанротворчих чинників неточне, непереконливе; відсутнє чітке розмежування, наприклад, «оповідання» й «новели», «повісті» й «оповідання» та ін.; сюжет, проблематика, конфлікт, ідейний зміст творів розглядаються без органічного зв’язку з жанровими

законами» [429, с. 12]. Погоджуємось також із міркуванням методиста, що «**уміння аналізувати твір в аспекті жанру – важлива складова професійних знань та вмінь майбутніх учителів-словесників**» [429, с. 12]. Обрана науково-методична позиція сприяє вченій сформулювати мету жанрового аналізу, зокрема «осягнення внутрішньолітературного розвитку, т.зв. «літературної генетики» [429, с. 48]. Ефективна реалізація окресленої мети передбачає, справедливо зазначає дослідниця, осмислення майбутніми вчителями-філологами «теоретико-літературних відомостей, досвіду визначати жанр художнього твору, набутих у школі» [429, с. 49]. Саме тому, наголошує Н. Романишина, доцільно викладачу послуговуватись набутими знаннями, вміннями і навичками студентів у шкільному курсі літератури. Як бачимо, педагог природно позиціонує думку про неперервність опанування навчальним матеріалом, про «навчання протягом життя», адже цілком закономірно, що пропедевтичне осмислення специфіки жанру літературного твору, яке закладається ще у середній школі, розвивається у старших класах і, за логікою речей, повинно удосконалюватись у вищій школі.

Особливу увагу варто зосередити на запропонованих орієнтовних методичних схемах аналізу оповідання, новели, художнього нарису тощо. *Н. Романишина радить здійснювати жанровий аналіз творів малої прози за наступними етапами*:

- визначити родову основу твору;
- проаналізувати загально видові ознаки;
- увиразнити конкретно-жанрову специфіку;
- окреслити індивідуально-авторську модифікацію;
- вписати художній твір аналізованого жанру у генологічну свідомість творців і споживачів культури [429, с. 52].

Також методист пропонує низку продуктивних прийомів і видів навчальної діяльності майбутніх учителів. Наведемо, на нашу думку, найцікавіші:написати твір за законами белетристичного жанру; підготувати методичне забезпечення, написати структуру семінарського заняття у 10 класі; моделювати власну

методичну модель уроку, де визначання жанрової природи твору було б основним складником аналізу.

Н. Романишина успішну реалізацію жанрового аналізу творів малої прози вбачає в особливих методичних прийомах, наприклад: «схоплення найперше «цілокупності думки» автора, що впливає одразу, не подрібнюючись; оцінка невеликого об'єму в аспекті особливої змістовності (стягнутості всієї розповіді в один вузол); пояснення феномену досягнення автором конструктивності, динамічності, сконцентрованості художньої енергії на мінімальній площі» [429, с. 520]. *Прикметною ознакою дослідження Н. Романишиної є звернення до проблеми пошуку спільних і відмінних ознак у жанрових утвореннях за типологічним принципом*. Слушною є думка педагога, що «якщо навчити студентів використовувати метод типології, аналізуючи твори малих жанрів українських письменників певного історико-літературного періоду, вони зможуть визначати спільні та диференційні структурні й функціональні ознаки в оповіданнях, новелах, нарисах …, їх жанрових модифікаціях, розширяючи уявлення про стійкі (константність), повторювані (репродуктивність) та еволюційно змінні (лабільність) атрибути жанру» [429, с. 65].

Отже, вперше в українській методиці викладання літератури була репрезентована оригінальна авторська методична система вивчення художніх творів малої форми жанровим шляхом аналізу. Н. Романишина окреслила основні сучасні тенденції вивчення жанру художніх текстів малої прози. Впровадження у практику викладання літературознавчих курсів у закладах вищої освіти розроблених методичних рекомендацій, по-перше, допомагає збагатити науково-методичний інструментарій, по-друге, формує фахові компетенції майбутніх учителів-філологів, по-третє, створює простір для подальших науково-методичних напрацювань.

Зосередимо увагу на статті М. Шульгун «Жанрова динаміка: методика вивчення (на матеріалі роману Д. Данилова «Опис міста»)» (2016) [557]. *Автор цієї публікації розробляє алгоритм поетапного вивчення жанрової неповторності виучуваного твору.* Першим кроком жанрового аналізу, на думку

М. Шульгун, є аргументація викладача щодо вибору того чи іншого літературного твору для жанрового аналізу. Так, роман Д. Данилова «Опис міста» був обраний для аналізу, оскільки «саме Д. Данилов випробовує традиційні структурні принципи травелогу й одночасно обновляє код метажанру». Другий етап передбачає повторення студентами визначення «жанр», увиразнення характерних ознак жанру «подорожі» з урахуванням його жанрових модифікацій, що сформувалися у сучасному літературознавстві. *З метою ефективної реалізації цього етапу навчальної діяльності студентів учений пропонує орієнтовний алгоритм навчальних дій*: 1. Охарактеризувати типові структурні елементи жанру подорожі. 2. Увиразнити типологічні ознаки жанру «подорожі» у цьому творі. 3. Знайти пріоритетні вектори авторської модифікації жанру «подорожі» у творі.

З метою ефективного осмислення авторської своєрідності жанру твору М. Шульгун пропонує застосовувати наступні види робіт: пояснити вибір географічного орієнтира; аргументувати сподівання читача; поставити студентам запитання «навіщо здійснюється подорож?». Поетапне вивчення специфіки жанру роману Д. Данилова «Опис міста» дозволяє продемонструвати, правомірно наголошує М. Шульгун, що «авторові вдалося в межах досліджуваного жанру не тільки успадкувати наявні традиції, але й оновити даний жанр» [557]. Погоджуємось із аргументованим підсумком ученого, що «жанровий аналіз художнього тексту є важливим і необхідним інструментом розвитку предметної складової професійної компетентності майбутнього вчителя словесності; він формує вміння об’єктивного осмислення особливостей жанрової форми, її поетики (способу побудови); вчить розуміти через структуру твору певну авторську естетичну концепцію дійсності» [557].

Отже, запропоновані практичні рекомендації М. Шульгун щодо методики проведення жанрового аналізу, можливо, й не увиразнюють національну специфіку жанру роману, але засвідчують широкі можливості цього виду літературного аналізу.

До проблеми вивчення художнього твору в аспекті жанру звертається й Ю. Бондаренко. Так, у науковому доробку вченого маємо низку ґрунтовних публікацій, що присвячені проблемі вивчення жанру художнього твору у шкільному курсі української літератури. **Для нас вагомим є той факт, що знаний методист акцентує увагу науково-методичної спільноти на наступній проблемі: у практиці аналізу художнього твору здебільшого зміст і форма осмислюються у певному відриві один від одного.** Своєрідним «порятунком» цієї проблеми може слугувати, на думку дослідника, концептуально-жанровий аналіз, «в основі якого лежить дослідження ролі засобів, якими володіє певний жанр, у втіленні порушених автором тем та проблем, у ціннісній семантизації та оформленні художньої картини світу» [48, с. 13]. Має рацію науковець, стверджуючи, що розуміння учнями жанрової природи художнього твору розкриває для них концептуально-світоглядне наповнення цього твору. Важливо також, що Ю. Бондаренко окреслює коло компетентностей, якими повинен володіти учень для успішної реалізації концептуально-жанрового аналізу. З позиції формування у майбутніх учителів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів привертають увагу з-поміж окреслених компетентностей такі: усвідомлювати зв’язок між авторською художньо-світоглядною концепцією дійсності та жанровістю як текстуальним засобом її реалізації; зіставляти можливості різних родів та жанрів з погляду художнього втілення тем та проблем, авторських світоглядних засад у зображенні дійсності [48, с. 13]. Беззаперечно, що набуті означені компетентності при вивченні шкільних курсів літератур значною мірою допоможуть студентам-філологам заглиблюватись у дослідження жанрової природи художнього твору, орієнтуватись у провідних тенденціях тлумачення жанру; розширити особистісне науково-теоретичне мислення; аналізувати позалітературні й літературні чинники розвитку жанру; виявляти авторські модифікації; розкривати жанрові домінанти у творі; усвідомлювати тісний зв’язок між естетичною авторською платформою й жанровою модифікацією; вибудовувати власну стратегію інтерпретації інокультурного твору.

Слушною є рекомендацію Ю. Бондаренка впроваджувати концептуально-жанровий аналіз вже у 5–6 класах, адже учні, вивчаючи різні жанри, зокрема байку, міф, казку, легенду, оповідання й інші, повинні на основі отриманої теоретичної інформації вміти розрізняти ці жанри, знаходити у конкретному художньому творі характерні ознаки цього жанру і визначати жанр. Закономірно, що звернення до жанрових ознак художнього твору, зіставлення жанрових елементів, наприклад, казки і легенди, оповідання і новели, формування читацького жанрового сприйняття тощо сприяє об'єктивному тлумаченню літературних явищ. *Тому цілком погоджуємось із позицією Ю. Бондаренка про системність і послідовність формування в учнів умінь концептуально-жанрового аналізу.* Читаємо: «Оскільки вивчення жанровості триває протягом усієї основної та старшої школи, тому є можливість постійно поглиблювати уміння учнів застосовувати цей вид аналізу на прикладі багатьох творів із залученням широкої теоретичної інформації про властивості різних жанрів» [48, с. 14]. **У подальших своїх міркуваннях учений позиціонує думку про універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору** [50, с. 271]. Ю. Бондаренко аргументовано і переконливо стверджує, що «у контексті такої роботи можна формувати значну кількість літературознавчих компетенцій і компетентностей, які випливають із природи літератури як мистецтва слова та тієї аналітичної діяльності, яку може запропонувати сучасна методика навчання мистецтва слова» [50, с. 276].

Отже, студії вченого є свідчення актуалізації дидактичного аспекту вищеназваної проблеми, утвердженням наукового підходу до викладання шкільного курсу літератури, вдалою спробою розробити спеціальні прийоми і види навчальної діяльності учнів із метою формування в них умінь і навичок аналізу жанрової природи художнього твору, презентацією широкого потенціалу цього виду літературного аналізу.

До питання адаптації жанрового аналізу у роботі з художніми творами з міфологічними структурами на уроках української літератури звертається Ю. Сидоренко (2019) [453]. Публікація авторки привертає увагу своєю

практичною спрямованістю, адже презентовано методичну модель вивчення у старших класах творів міфологічного змісту на основі жанрового і стильового аналізів. Ю. Сидоренко з метою покращення ефективності навчальної діяльності учнів виокремлює наступні етапи: формування нових знань, умінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок; узагальнення й систематизація знань, умінь і навичок. Запропонована методика вивчення творів із міфологічним компонентом жанровим і стильовим аналізами, слушно констатує дослідниця, не лише сприяє формуванню в учнів умінь інтерпретувати твори з міфологічним змістом, але й осягнути його жанрову і стильову неповторність. У контексті нашого дослідження ця розвідка є додатковою демонстрацією прихованих можливостей жанрового аналізу. Опертя на жанр і стиль, дозволяють розкрити учням своєрідну матрицю застосування міфологічного компоненту в конкретному художньому творі, виявити індивідуально-авторську трансформацію цього змісту, апелювати до творчої уяви школярів.

Огляд методичних підвалин жанрового аналізу художнього твору буде неповноцінним без опрацювання досліджень Н. Лейдермана. Неординарною є думка науковця щодо формування уявлення про жанр, зокрема він рекомендує розуміти жанр як образну модель світу. Підхід ученого є новаторським. Міркування над домінантними принципами аналізу жанру художнього твору спрямовують дослідника до думки, що «**під час навчання учнів культурі жанрового сприйняття в жодному випадку не можна заглиблюватися у класифікаторство. Навіть якщо ми за деяким характерними ознаками розпізнали жанр – встановили, що перед нами, припустимо, казка, а не розповідь, елегія або послання, то це не кінець, а тільки початок жанрового аналізу твору. Головне – пояснити учням, з яких складників і як конструюється, наприклад, казкова модель світу**» [271, с. 43–44]. Застосування цього підходу, на думку вченого, орієнтує вчителя, по-перше, на формування в учнів жанрової грамотності, по-друге, жанрового мислення. Н. Лейдерман зазначає, що жанрова грамотність передбачає знання типологічних ознак жанру, за якими цей жанр можна визначити; жанрове

мислення – вміння бачити у жанрі певний тип конструкції образу світа. Наявність в учнів (*ми додаємо й у студентів!*) жанрової грамотності і жанрового мислення, доречно підкреслював учений, дозволяє розкрити значення жанру як одного із важливих механізмів історико-літературного процесу, сприяє осмисленню функцій жанру як фундаментального художнього закону.

Жанровий аналіз художнього тексту органічно, на думку дослідника, вписується в «драматургію» уроку. Саме питання про організацію уроку («драматургію»), що налічує два мегасюжети, у системі методичних поглядів Н. Лейдермана посідає ключове місце. Показовою є наступна цитата вченого: «Перший сюжет – власне читацький: осягнення ідейно-естетичного змісту твору. Це сюжет, прямо пов'язаний із задумом письменника, це усвідомлення осяянь генія. Тут інтригу задає сам автор тексту. І він веде читача. А другий сюжет – це сюжет, який можна назвати літературознавчим: відкриття перед учнями (начебто разом з ними, начебто вперше) тих чи інших закономірностей художньої творчості, специфічних особливостей літературного твору, художніх прийомів і засобів» [271, с. 46]. Окреслений підхід закладає надійні основи вміти знаходити й розуміти тенденції розвитку літературно-художніх явищ; а також розвиває в учнів творче мислення, дає можливість вільно орієнтуватися в розмаїтті жанрів художньої літератури.

Отже, *опрацювання науково-методичних досліджень кінця XX – початку XXI ст. показує*, що аналіз художнього твору (проблемно-тематичний, подієвий, пообразний, комбінований, композиційний, структурно-стилістичний) більшість методистів рекомендують здійснювати з урахуванням його жанрової своєрідності. Як самодостатній напрям вивчення художнього твору жанровий аналіз утверджується на початку XXI століття у працях окремих українських науковців (Ю. Бондаренко, Н. Романишина). Вивчення жанру різнонаціональних художніх творів не розглядалося ні в шкільній практиці, ні в методиці вищої школи. Не розроблено теоретико-методичних основ та не запропоновано алгоритмів аналізу жанрів різнонаціональних літератур. Доцільність використання жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної

специфіки у процесі навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури мотивуємо поглибленим пізнанням національної літератури, осягненням самобутності рідної літератури, сприянням розвитку здатності до діалогу, формуванням панорамності мислення, усвідомленням парадигми Я та Інший. Запропонована методика навчання жанрового аналізу різнонаціональних малих епічних і ліро-епічних художніх творів, що подаємо у наступному розділі, сприяє формуванню компетентностей орієнтуватися в розмаїтті жанрів художньої літератури, розвиває самостійне творче педагогічне мислення.

3.3. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення для студентів-філологів ЗВО

Вихідною позицією для створення методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів було питання аналізу змісту навчально-методичного забезпечення для студентів-філологів у закладах вищої освіти. Розкриття окресленого пункту дав змогу виявити змістове наповнення навчальної літератури і робочих програм для студентів, зокрема реалізацію компаративної лінії, формування компетентності компаративного аналізу художнього твору, формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Впровадження у шкільну літературну освіту нового навчального предмету «Зарубіжна література» змінило методичний вектор процесу навчання майбутнього учителя-словесника. *З-поміж змістових складників літературного компоненту вагомого значення набуває власне компаративна лінія*. Так, у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» (2011) було прописано, що «компаративна лінія забезпечує порівняння літературних творів, їх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів та іншого), явищ і фактів, що належать до різних літератур, встановлення зв’язків між українською, світовою літературою і літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення

оригінальних творів і україномовних перекладів літературних творів, увиразнення особливостей української культури та літератури на основі світової, демонстрацію лексичного багатства і невичерпних стилістичних можливостей української мови» [162]. **Відповідно, серед спеціальних професійних компетентностей майбутнього учителя зарубіжної літератури вагоме місце посідає компетентність кваліфікованого зіставлення літературних фактів та явищ**. Варто констатувати, що вже протягом багатьох років окреслена проблема залишається однією з пріоритетних у студіях сучасних науковців-методистів – В. Бабенко, В. Гладишева, А. Градовського, О. Гордієнко, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Ніколенко, Л. Мірошниченко, Б. Шалагінова й інших учених. *Аналіз науково-методичних праць дає змогу стверджувати, що на сучасному етапі розвитку української методики викладання літератури створена обґрунтована концепція компаративного вивчення літератури, визначено зміст поняття «компаративний аналіз», розроблено форми і прийоми аналізу різнонаціональних художніх творів.*

Саме тому, аналізуючи підручники і посібники з зарубіжної літератури для вищої школи, насамперед звертали увагу на реалізацію компаративної лінії у цих навчальних виданнях. З'ясовуючи питання «Як у підручниках розкрито компаративний складник вивчення літератури?», зосередили увагу на наявності / відсутності:

- системного викладу матеріалу з урахуванням компаративної лінії;
- прикладів жанрового аналізу художнього твору;
- зразків зіставлення жанру різнонаціональних художніх творів;
- формування жанрової грамотності, жанрової компетентності;
- практичного спрямування, проблемного викладу навчального матеріалу, що націлено на суб'єктно-орієнтовану модель навчання.

Студіювання основних (рекомендованих Міністерством освіти і науки України) підручників та посібників із зарубіжної літератури для вищої школи подаємо у хронологічному порядку (з 1993 р. по 2011 р.).

Підручник «Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження» (1993) М. Шаповалової, Г. Рубанової, В. Моторного є третім перевиданням і написаний відповідно до програми «Історія зарубіжної літератури, частина ІІ» і призначений для студентів університетів і педагогічних вишів [544]. Автори підручника у ґрунтовний літературознавчий, історичний і культурологічний матеріал додали елементи компаративного вивчення літератури. Так, огляд іспанського героїчного епосу здійснено у порівнянні з французьким і німецьким епосом. Натомість автори слушно наголошують, що «Пісня про Нібелунгів» суттєво відрізняється від поем французького й іспанського героїчного епосу. Позитивною ознакою підручника є акцент авторського колективу на тому, що кожна література має свої особливості, позначена виразною національною своєрідністю. На наш погляд, такий наголос створює перспективу для самостійної дослідницької діяльності студентів у контексті зіставлення національних літератур. Часткове впровадження компаративної лінії реалізовано у контрольних питання (наприклад, «*Які спільні риси ви вбачаєте у творчості М. Рея і Я. Кохановського*?»; «*У чому полягає внесок слов'янських народів у літературу європейського Ренесансу?*») й у таблиці «*Приклади використання середньовічних / ренесансних сюжетів у творах мистецтва*». На наше переконання, подібні компаративістські прийоми на початковому етапі розвитку підручникотворення з зарубіжної літератури для вищої школи безумовно окреслюють широкі можливості компаративного підходу до вивчення інонаціональних літератур.

Підручник В. Пащенка, Н. Пащенка «Антична література» (2001) характеризується збалансованим поєднанням культурного, історичного, філософського контексту з ґрунтовним аналізом художніх творів, ретельно дібраними поетичними прикладами, цікавими ілюстраціями [389]. Для першого українського підручника, що висвітлює історію античної літератури, знаковим є звернення авторів до питання рецепції античних мотивів і сюжетів митцями прийдешніх поколінь (параграф «Антична культура у віках»), зокрема «*Раціональне XIX ст., захоплене мистецтвом «робити гроші й капітали»,*

здавалося б, повинно було начисто забути про естетичні цінності еллінів і римлян. Але цього не трапилося. Письменників, учених, філософів, як і раніше, захоплював той дивний світ дитинства людської культури, що й досі зачаровує наївною безпосередністю, радісним сприйняттям життя, світлою вірою в людину, її творчі сили і розум. У різних країнах Європи, в тому числі в Росії й Україні, не було більш-менш відомого письменника, який би не звертався до античної спадщини. Шеллі, Байрон, Т. Мур, Беранже, Гюго, Флобер, Гельдерлін, Гейне, Жуковський, Пушкін, Лермонтов, Фет, Шевченко, Леся Українка, Франко... Цей список письменників, у *творчість яких органічно увійшли античні мотиви, можна було б продовжувати. Усі вони любили й чудово знали античну літературу.*» [389, с. 21].

У підручнику закладена добра традиція опису здобутків українського перекладознавства. Наведемо приклад: «*Перший український переклад "Іліади" був здійснений наприкінці XIX ст. і належав С. Руданському, "Одіссеї" – П. Ніщинському. Окремі пісні перекладали П. Куліш, Леся Українка, І. Франко, В. Самійленко, А. Білецький. Кращий повний переклад обох поем належить відомому перекладачеві Борисові Тену*» [389, с. 97]. Уведення до підручника параграфу «Антична культура у віках» і статей з українського перекладознавства, на нашу думку, стимулює навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів зарубіжної літератури, створює простір для подальших творчих розробок, увиразнює єдність літературного процесу.

У першому українському **підручнику з історії зарубіжної літератури XIX століття Д. Наливайка, К. Шахової (2001)** наскрізним є звернення до генетико-контактних зв'язків та взаємодії літературних явищ [355]. Наведемо окремі приклади. «*В англійську літературу поетичний символізм був перенесений С. Кольріджем, у французьку він прийшов за посередництвом А. Шлегеля та Ж. де Санд*»; «*Спираючись на традицію, що йде від новелістики Відродження, від "Декамерона" Боккаччо, і на її пізніше продовження, «циклічні новели» в німецькій літературі кінця XVIII – початку XIX ст. ("Бесіди німецьких емігрантів" Гете, "Гесамерон" Віланда, "Фантазус" Тіка), Гофман надає своїй*

збірці досить чіткої композиційної організації»; «*Процес становлення романтизму у французькій літературі відбувався іншими шляхами і в інших формах, ніж у німецькій чи англійській літературах, з паузами і ретардаціями*»; «*Багатьма своїми аспектами й рисами італійській романтизм вирізняється в колі тогочасних західноєвропейських літератур. Водночас ці аспекти й риси типологічно зближують його з романтизмом слов'янських та інших літератур Східної та Південно-Східної Європи – польської, угорської, української*» [355]. Вагомою, на наш погляд, є рубрика підручника, у якій розкрито питання українських перекладів світового письменства, наприклад, «*Поезією Гюго цікавилась Леся Українка, яка переклала його вірш-декларацію* "*Лагідні поети, співайте…*" *й поему* "*Сірома*" *із* "*Легенди віків*"» та ін. [355, с. 168].

Отже, наявність компаративної лінії у підручнику Д. Наливайка, К. Шахової формує уміння зіставлення літературних феноменів, демонструє єдність світового літературного процесу, забезпечує впровадження суб'єктно-орієнтованої моделі навчання.

Посібник Б. Шалагінова «Зарубіжна література: від античності до початку XIX сторіччя: історико-естетичний нарис» (2004, перевидання 2007, 2013) є навчальним виданням, у якому крізь призму основних літературних явищ репрезентовано історико-літературну панораму окресленого періоду, увиразнено ідейно-тематичний зміст і поетику виучуваних творів, проаналізувати зв'язки художнього твору з національним історико-культурним контекстом [539–541]. Важливо, що у вступі автор підкреслює рухливість жанрово-стильової галузі в історії літератури, констатуючи, що «*кожна доба виробляє або свою теорію жанрів і стилів, або свої загальнопоширені і легко упізнавані жанрово-стильові кліше. Запозичення жанрів або реставрація жанрів з минулого – процес, як правило, суперечливий, що підтверджується хоча б історією роману*» [539, с. 9]. Прикметною ознакою посібника є зосередженість автора на розкритті питання зародження, функціонування чи еволюції того чи іншого жанру. Читаємо: «*В античній літературі сформувалися основні жанри європейської літератури в їх архаїчних формах*»; «*Лише*

наприкінці античності з'являється такий «книжний» жанр, як роман, призначений для персонального читання»; «*Наприкінці античності виникає «роман» як зразок прозового жанру*»; «*У грецькій літературі відбувається процес кардинального оновлення жанрів, тематики і стилістики, зокрема виникає жанр прозового роману*»; «*Тому трагедія стає суто європейським мистецькім жанром*»; «*Шекспір створив жанр ренесансної ліричної комедії*» тощо. Варто зазначити, що автор не обминає своєю увагою й питання жанрових особливостей творчості конкретних письменників («*Жанрові особливості Шекспірової комедії*», «*Творець жанру «високої комедії*», «*Жанрово-стильова своєрідність твору «Фауст»,* «*Жанр твору «Божественна комедія», «Жанрова природа «Гаргантюа і Пантагрюель*»); характеристики жанрів тієї чи іншої епохи («*Виникнення комічних жанрів*», «*Жанр сатуричного роману*», «*Жанри літератури класицизму*»; «*Жанрові особливості Євангелій*», «*Жанр любовної автобіографії*») тощо. Наявність у навчальному виданні окреслених тем значною мірою допомагає студенту орієнтуватись у жанровому розмаїтті, усвідомлювати специфіку міграції жанрів, розбиратись у жанрових законах, що загалом сприяє ефективному формуванню вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору.

Посібник Г. Давиденко, В. Акуленко «Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження» (2007) має чітку і продуману композицію, що вирізняється ґрунтовним теоретико-літературним матеріалом, урахуванням жанрово-родової специфіки художніх творів і диференціацією творчих завдань і запитань [144]. Утім, увага до компаративного аспекту зведена до мінімуму. Так, трапляються поодинокі питання, наприклад, «*Які спільні риси мав епос народів Західної Європи раннього Середньовіччя?*»; «*Чим німецький героїчний епос відрізнявся від французького?*»; «*Назвіть спільні та відмінні ознаки Середньовіччя та доби Відродження?*» [144, с. 118]. Щоправда, автори посібника пропонують своєму читачеві-студенту поміркувати й на теми з порівняльної поетики, зокрема «*Чим міський роман відрізнявся від лицарського?*» [144, с. 76]; «*Що спільного і відмінного у сонетах Петрарки і*

Данте?» [144, с. 118]; «*Відмінність сонетів Петрарки і Шекспіра*» [144, с. 204]. Уведення у текст посібника подібних питань і завдань, на нашу думку, моделює ситуацію занурення студентом у зміст інонаціонального твору, але кількісне збільшення прикладів зіставлення літературних явищ, поповнення системою завдань і запитань із порівняльної поетики значною мірою сприяло б покращенню рівня цього навчального видання.

У посібнику Г. Давиденко, О. Чайки «Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття» (2-ге видання, 2007) реалізація компаративної лінії має значно більше системний характер [148]. До прикладу, з-поміж питань, що подані для самостійного обговорення, є такі: «*Німецький романтизм. Проблема національної своєрідності романтичного напряму*»; «*Українська» та «східна» теми в творчості Дж. Байрона*»; «*Національна своєрідність французького романтизму»; «А. Міцкевич і Україн*а» [148]. Блок практичних і творчих завдань теж містить зіставний аспект, зокрема «*Подумайте, з ким із героїв світової літератури можна порівняти Гобсека*»; «*Порівняйте образи Гобсека і Скруджа. Чим вони схожі і чим відрізняються?*»; «*Подумайте, чи логічним буде таке поєднання: В. Скотт, В. Гюго, Жорж Санд,Ф. Стендаль*». З огляду на тематику дослідження особливу цікавість у нас викликає низка питань, що присвячена жанровому аналізу та порівняльному вивченню жанрів: «*Жанрова своєрідність «Фламандських легенд» Ш. де Костера*»; «*Чим схожі і чим відрізняються романи В. Гюго і В. Скотта?*»; «*Жанрова своєрідність та проблематика роману Е.Т.А. Гофмана* “*Життєва філософія Кота Мурра*”»; «*Визначте характерні особливості новелістики Проспера Меріме. Подумайте, чим відрізняється новела В. Ірвінга та П. Меріме*»; «*Подумайте, у чому подібність і чим відрізняються романи В. Гюго і В. Скотта?*»; «*Доведіть, що* “*Червоне і чорне*” *Стендаля є соціально-психологічним романом*». Уважаємо, що попри невелику кількість питань і завдань на подібну тематику, сам факт їхньої наявності у посібнику засвідчує, по-перше, високий рівень теоретичної компетентності авторів, по-друге, вдалу спробу розширити горизонт дослідницьких міркувань майбутнього вчителя-філолога.

Провідною ідеєю **посібника О. Гальчук «Антична література» (2008)**, що адресований студентам заочної форми навчання напряму «Філологія», є думка про «неповторність античної літератури як явища, зумовленого історично й художньо, і спадкоємність родів і жанрів, які спершу сформувалися в античній літературі й продовжують свій розвиток у літературах Нового часу» [97, с. 4]. Варто зазначити, що анонсована авторська позиція втілена у пропорційному використанні історико-літературного контексту і літературознавчого аналізу. Важливим є органічне, так би мовити, «вкраплення» у загальний текст посібника елементів компаративістики, що загалом значно підвищує якість цього видання. Так, більшість запропонованих тем для вивчення завершуються прикладами-порівняннями зі зарубіжної та української літератур. Читаємо: «Тема: Поезія елліністичної доби (Олександрійська лірика). *В українській поезії буколіка не набула помітного поширення, щоправда, буколічні мотиви мали місце у віршах Григорія Сковороди (“О селянський, любий, милий мій покою ...” та ін.)*»; «Тема: Римська поезія «Золотого віку». *Вергілій вплинув на багатьох представників доби Відродження, зокрема на Ф. Петрарку, Л. Аріосто, Т. Тассо, ним захоплювався П. Ронсар. В епоху класицизму впливу Вергілія зазнали Н. Буало, Ж. Расін. “Енеїду” Вергілія використав для написання свого національного епосу “Генріада” Вольтер. Разом із тим, з XVII ст. “Енеїда” стала об’єктом численних пародіювань (Лаллі, Скаррон, Блюмауер та ін.). Неперевершеною вершиною травестій стала поема І. Котляревського “Енеїда”»* [97]. Крім цього, нам імпонує, що автор у посібнику увиразнює ті типологічні ознаки, що притаманні, наприклад, трагедії Есхіла, староаттичній комедії тощо, а також пропонує творчі завдання, на зразок, «*Схарактеризувати пізньогрецький роман як специфічний жанр античної літератури*». Цілісному уявленню про спадкоємні зв’язки Античності та літератури Нового часу сприяють висновки до посібника, у яких О. Гальчук зосередила увагу на питанні рецепції античної культури в українській літературі від часів Київської Русі до сучасності.

З-поміж проаналізованих підручників і посібників у контексті проблематики параграфу вирізняється **посібник Г. Давиденко, О. Чайки,**

Н. Гричаник, М. Кушнєрьової «Історія новітньої зарубіжної літератури» (2008) [149]. Так, автори наголошують, що метою запропонованих практичних занять є «формування в студентів уміння аналізувати твори письменників на вищому рівні, встановлювати між ними необхідні зв'язки, проводити типологічні зіставлення, чітко визначати їхнє місце у світовому літературному процесі» [149, с. 5]. На нашу думку, з поставленим завданням авторський колектив успішно справився, адже, по-перше, аналіз інонаціонального художнього твору рекомендовано здійснювати з урахування його жанрової специфіки (*«"Гра в бісер" – перший постмодерністський роман: історія написання, архітектоніка, особливості жанру…»* [149, с. 230]; *«З'ясувати значення поняття «антивоєнний роман». Прослідкувати за втіленням основних рис цього жанру в романі К. Воннегута "Бійня номер п'ять"»* [149, с. 245]), по-друге, зроблено наголос на взаємодії літературних явищ (*«Подумайте та визначте риси, які об'єднували творчість Хуліо Кортасара із творчими здобутками представників літератури Латинської Америки»* [149, с. 248]).

Отже, вектор практичної частини посібника зорієнтований на вироблення вмінь цілісно вивчати художній твір, визначати індивідуальні авторські ознаки, розкривати спільні й відмінні риси. Відтак, набуті компетентності дозволять майбутньому вчителю-словеснику успішно реалізовувати порівняльно-типологічний аналіз художнього твору.

Г. Давиденко, М. Величко у посібнику «Історія зарубіжної літератури XVII – XVIII століття» (2009) дотримуються формату викладу історико-літературного матеріалу, що є притаманним для інших навчальних видань під керівництвом Г. Давиденко [145]. Так, з-поміж питань для самоконтролю є з компаративістики: «*У чому полягає новаторство драматичної творчості Ж. Расіна у порівняно із творчістю П. Корнеля?*»; «*Що відрізняє італійську комедію масок від французького та англійського тогочасного театрального мистецтва?*» [145, с. 70, с. 175]. Також підтримуємо авторів у тому, що питання практичних занять містять компаративний аспект: «*Перегляньте твори І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» і М. Куліша «Мина Мазайло». Як в них*

продовжуються традиції Мольєра?»; «*Подумайте, у яких місцях свого твору і з якого приводу Джонатан Свіфт сперечається з романом «Робінзон Крузо» Д. Дефо*»; «*Порівняйте образи Маргарити та Катерини (за однойменною драмою Т.Г. Шевченка).*» [145, с. 176, с. 181, с. 203]. Акцентуємо увагу й на низці питань, мета яких розкрити специфіку того чи іншого жанру художнього твору, зокрема «*Який внесок у розвиток жанру пригодницького роману зробив Д. Дефо?*»; «*Жанрова своєрідність «Мандри Гуллівера» Дж. Свіфта*»; «*Жанрова специфіка «Черниці» Д. Дідро*» [145, с. 104, с. 181, с. 189]. Наявність подібних питань, на нашу думку, піднімає рівень посібника на якісно новий щабель. Щоправда, розробка авторами цілісної системи завдань і запитань (різних видів і складності) орієнтованої на формування і розвиток умінь і навичок компаративного аналізу художнього твору значно покращила би рівень цієї навчальної книги.

Посібник Г. Давиденко, Г. Стрельчук, Н. Гричаник «Історія зарубіжної літератури XX століття» (2-ге вид., 2009) продовжує загальну тенденцію створення подібної навчальної літератури колективом авторів Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка [146]. Усвідомлюючи, що для авторів не було пріоритетним висвітлення компаративних аспектів вивчення художньої літератури, формування вмінь і навичок жанрового аналізу, позитивно оцінюємо прагнення науковців розширити межі монографічних тем. Так, деякі лекції містять перелік прізвищ українських перекладачів: «*Українською мовою твори (Б. Брехта – Н.Г.) перекладали В. Митрофанов, Ю. Лісняк, Н. Гордієнко-Андріанова, М. Зісман, Л. Череватенко, В. Стус та інші*» [146, с. 61]; «*Українською мовою поезію видатного уродженця Чернівців (П. Целана – Н.Г.) переклали М. Бажан, В. Стус, Л. Череватенко, Ф. Фішбейн, М. Новікова, М. Білорусець, П. Рихло*» [146, с. 104]; «*У різні часи твори письменника (Дж. Лондона – Н.Г.) перекладали В. Гладка, С. Куликівна, К. Корякіна, М. Рябова, Ю. Лісняк, Ф. Яцина, М. Рильський, І. Стешенко, Е. Хоменко, О. Терех, Є. Попович, П. Соколовський та інші*» [146, с. 180]. Цікавим «епізодом» лекції «Норвезька література.

Г. Ібсен, К. Гамсун» є розкриття спільних ознак роману К. Гамсуна «Пан» та повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Доцільно звернути увагу й на блок практичних занять, що відкривається темою «Жанрова своєрідність казки-притчі Антуана де Сент-Екзюпері “Маленький принц”». Питання, що винесені для обговорення, підпорядковані меті – розкрити та увиразнити жанрову специфіку виучуваного художнього твору. Позитивною рисою цієї частини посібника є також питання і завдання компаративного аспекту, що органічно вписані у структуру інших практичних занять. Наприклад: «*Місце роману “Чума” у світовій літературі, його ідейна спорідненість з творами української літератури, з іншими видами мистецтва*» [146, с. 314]; «*Кнут Гамсун і українська література: контактно-генетичні зв’язки й типологічні паралелі*» [146, с. 343]; «*Прочитати баладу І. Драча “Крила” і порівняти її з оповіданням Г. Маркеса*» [146, с. 352]. Крім того, з-поміж запитань для самоконтролю є на порівняльну тематику: «*Порівняйте театр Б. Шоу з театром Б. Брехта*» [146, с. 135]; «*Які ознаки відрізнили творчість Голдінга від творчості інших письменників XX століття*» [146, с. 151]; «*Що спільного між романом К. Гамсуна та повістю М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»?*» [146, с. 171].

Отже, проаналізований посібник при відсутності, здавалось б на перший погляд, системного викладу історико-літературного матеріалу з урахуванням компаративного складника, сприяє формуванню компаративної компетентності майбутнього учителя-словесника, а також закладає підґрунтя для формування і розвитку вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Зазначимо, що обраний формат викладу матеріалу збережено авторським колективом й у посібнику 3-го видання 2011 р. [147].

З’ясовуючи питання реалізації компаративного підходу до вивчення зарубіжної літератури у підручниках і посібниках для вищої школи, особливу увагу необхідно зосередити на **посібнику І. Козлика «Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика)» (2011)** [231]. На тлі інших навчальних видань ця друкована

продукція кардинально вирізняється. Спробуємо аргументувати. По-перше, автор, враховуючи традицію та ґрунтовні напрацювання підручникотворення, репрезентував посібник, що «має інтегруюче спрямування, є синтетичним за характером матеріалу та поліфункціональним за призначенням» [231, с. 7]. По-друге, посібник насичений матеріалом про мистецтво, філософію, естетику, науку окресленого періоду. Така авторська позиція знаходить своє втілення й у змісті, наприклад, «*Тема: Естетика Середньовіччя. Питання для обговорення: Специфіка середньовічного мистецтва. Погляди на мистецтво. Розуміння прекрасного. Поняття форми. Розуміння творчості. Питання про відношення мистецтва до дійсності. Співвідношення «мистецтво і правда*» [231, с. 3]. З авторським форматом викладу історико-літературного матеріалу, наприклад, не погоджується М. Моклиця, позиціонуючи думку, що «посібник Ігора Козлика не варто рекомендувати першокурсникам з однієї простої причини: в ньому є багато чого, але нема головного: самої літератури. Є довгий перелік (переліки) імен і творів, трапляються, щоправда, дуже рідко, твори, про які говориться докладніше (наприклад, із незбагненних для мене причин, про “Мандрагору” Н. Макіавеллі), але йдеться переважно не про літературу, а про культуру, філософію, естетику та інші поважні речі. Тобто це посібник з теорії чи філософії зазначених періодів, але аж ніяк не з історії літератури» [334, с. 145–146]. Звернемо увагу, що Н. Волошина, розмірковуючи про концепцію сучасного підручника, наголошувала, що «учень має знати знакові імена і твори своєї й зарубіжної літератури, їх повинно бути стільки, аби учень зміг опанувати кількість навчального матеріалу. Калейдоскоп у цьому випадку не лише неприйнятний, але й шкідливий. Не кількісне нагромадження знань із літератури важливе для культурної людини, а її уміння сприйняти естетичну цінність літературного твору, мислити, зіставляти, обґрунтовувати, робити висновки, закладені в змісті художнього твору» [89, с. 328].

Як бачимо, раціональне зерно у роздумах М. Моклиці, безсумнівно, є, адже дійсно обраний автором спосіб викладу історико-літературного матеріалу складний для сприйняття студентами початкових курсів і не дає можливості

засвоїти навчальний матеріал на високому рівні. Втім, ми б не були настільки категоричними у тому, що його не варто рекомендувати студентам. На наше переконання, змістове наповнення посібника буде передусім цікавим для тієї категорії студентів, які прагнуть заглибитись у безмежні простори художнього слова, вибудовувати власні дослідницькі стратегії, всебічно розкрити процес творення світової літератури. Крім того, варто відзначити позитивну тенденцію аналізованого посібника – ґрунтовне висвітлення таких компаративних тем: «*Культурний обмін і взаємозв'язки між Заходом і Сходом за доби європейського Середньовіччя*»; «*Західноєвропейське Відродження і культура Сходу*» та інші. До позитивних ознак відносимо й бібліографічний покажчик, який містить також перелік українських перекладів художніх творів виучуваного періоду. Щоправда, якби у посібнику була репрезентована цілісна система завдань і запитань із порівняльного вивчення творів (жанрів), то навчальне видання викликало би більшу зацікавленість викладачів / студентів. Уважаємо, що цей посібник, попри складне академічне мовлення, наявність чисельних дефініцій, авторську інтерпретацію культурних, філософських, історичних та естетичних явищ і фактів, підпорядкований меті репрезентувати студентові картину розвитку світової літератури.

Отже, студіювання навчальної літератури для вищої школи свідчить, що наявність компаративної лінії притаманна всім підручникам і посібникам, щоправда не у всіх виданнях реалізація окресленого напряму має системний характер. Натомість питання компаративного зіставлення жанрів, а відтак, й наявність прикладів жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, висвітлено у малій кількості й опосередковано. У навчальних книгах переважно не передбачені запитання чи завдання, які сприяли би розкриттю національної особливості того чи іншого жанру, зіставленню жанрових елементів у художніх творах, виявленню авторських жанрових ознак, вивченню художнього твору жанровим шляхом.

Нами було проаналізовано матеріали фахових періодичних видань «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України», «Всесвітня

література в сучасній школі», «Зарубіжна література в навчальних закладах / Зарубіжна література в школах України», «Всесвітня література в сучасній школі», що присвячені питанню компаративного підходу до вивчення літератури (з 1996 р. по 2018 р.).

Слід констатувати, що **з-поміж 365 методичних публікацій у фаховій періодиці у період з 1996 р. по 2018 р. питанню жанрового аналізу інонаціонального художнього твору було присвячено всього 11 статей**. Так, привертають увагу розвідки Н. Руденко «Вовки та ягнята ті та не ті. Вивчення байок Глібова у зіставленні з творами того самого жанру Езопа та Крилова» (1996); Т. Ков'ях «Методом жанрового зіставлення (Е. По, Гр. Тютюнник)» (1997); А. Садової «Враховуючи специфіку жанру» (2001); О. Бульвінської «Ти бачиш, хід віків – то наче притча… Жанр філософської притчі в творчості Р. Баха і П. Коельо» (2004). Необхідно підкреслити, що у спецвипуску журналу «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України» за 2004 р. є рубрика «Типологічні сходження на рівні жанру», де репрезентовані методичні напрацювання Л. Безобразової, Я. Вовк, Н. Тарасової та Л. Дерези.

Прослідкувати кількісну тенденцію публікацій компаративного характеру можна у діаграмах.

Рис. 2.1 Кількість публікацій у журналі «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України»

Рис. 2.3. Кількість публікацій у журналі «Зарубіжна література. Шкільний світ»

Рис. 2.4. Кількість публікацій у журналі ««Зарубіжна література в навчальних закладах / Зарубіжна література в школах України»,

Ріс. 2.4. Кількість публікацій у журналі «Всесвітня література в сучасній школі»

Зведена діаграма кількості публікацій, що присвячені питанню компаративного вивчення художнього твору, у журналах

Рис. 2.5. Зведена діаграма кількості публікацій, що присвячені питанню компаративного вивчення художнього твору, у журналах

Наведена статистика є яскравим свідченням того, що вчителі зарубіжної літератури та науковці-методисти виявляють зацікавленість до уроків компаративного аналізу, що сприяє створенню та розробці авторських методик компаративного вивчення художнього твору. Крім того, у цих публікаціях відзеркалено практичний досвід застосування компаративного підходу до викладання літератури, ознайомленням з яким значною мірою допомагає професійному зростанню майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Огляд фахової періодики дозволив виокремити головні теми методичних статей: розкриття генетико-контактних зв'язків; висвітлення місця української літератури в європейському і світовому літературному процесі; практичні рекомендації щодо зіставлення оригіналу та перекладу художнього твору*.

Отже, студіювання фахової періодики приводить до висновку, що питання компаративного підходу до вивчення художнього твору є одним із пріоритетних у сучасній методиці викладання зарубіжної літератури. Запропоновані та розроблені учителями-практиками методи і прийоми компаративного вивчення літератури, на нашу думку, є ефективними, продуктивними і цікавими. Втім, **невелика кількість робіт, що присвячена методиці жанрового аналізу**:

– лише частково розкриває широкі можливості цього шляху аналізу художнього твору;

– не визначає зміст, форми, методи і прийоми жанрового аналізу інонаціонального художнього твору;

– засвідчує обмежену поінформованість учителів-словесників щодо жанрового шляху аналізу з урахуванням національної специфіки;

– актуалізує потребу розробки методики навчання жанрового аналізу інонаціонального художнього твору.

Окремої уваги заслуговує група у Facebook «Методичні родзинки уроків зарубіжної літератури», яка було створена учителем-методистом зарубіжної літератури Немирівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів №1 імені М.Д. Леонтовича – гімназія» Л. Сич, що на сьогоднішній день налічує більше 30000 учасників. Мета створеної групи: обмін досвідом, ідеями, думками, розробками тощо. Зазначимо, що з-поміж публікацій на різноманітні теми з курсу «Зарубіжна література» є низка дописів на компаративну тематику. Наприклад, допис від 12 червня 2019 р. М. Криленко «Шановні колеги, поділіться, будь ласка, досвідом, які твори опрацьовували на уроках української та зарубіжної літератур за допомогою компаративного аналізу? З чим співставляли (літературний, музичний твір, живопис)?». Відповідь О. Матвеєвої: «Один з перших компаративних уроків проводила за антиутопіями. Замятін, Оруелл, Хакслі, Бредбері (аналіз в групах, узагальнюючі таблиці) + «Легенда про Великого інквізитора» з «Братів Карамазових» Достоєвського. Музичне тло – «Болеро» Равеля. Цього року урок за Стендалем «Червоне та чорне» та «Злочином і карою» Достоєвського. + «Так говорив Заратустра» Ніцше. Взагалі – компаративістика – моя улюблена «фішка», використовую майже на кожному уроці:)».

Отже, усі ці факти свідчать про незгасаючий інтерес учителів-практиків і науковців-методистів до проблеми компаративного вивчення літератури, а також демонструють широкий діапазон компаративістських методичних студій. **Варто також зазначити, що нам не потрапляли дописи вчителів саме про**

методику проведення жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Цей факт дає нам підставити стверджувати, що вчителі зарубіжної літератури мало обізнані з таким видом літературного аналізу, фактично не застосовують його на уроках у школі, майже не розробляють ефективні види навчальної діяльності учнів, а, відтак, не діляться зі своїми колегами методичними розробками.

На етапі констатувального експерименту було здійснено аналіз навчальних програм вищої школи педагогічних і класичних університетів із курсів «Антична література», «Історія зарубіжної літератури Середніх віків і Відродження», «Історія зарубіжної літератури XVII–XVIII століть», «Історія зарубіжної літератури першої половини XIX століття», «Історія зарубіжної літератури кінця XIX – початку XX століття», «Зарубіжна література XX століття», «Історія зарубіжної літератури XX – початку XXI ст.». Відсутність єдиних типових навчальних програм із курсів історії зарубіжної літератури (за періодами) для підготовки майбутніх учителів-філологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» у закладах вищої освіти моделює ситуацію вільного добору викладачем теоретичного й історико-літературного матеріалу, самостійного розподілу аудиторних годин, превалювання окремих тем тощо. Доцільно констатувати, що не лише вміння зіставляти жанри національних літератур, але й уміння та навички аналізувати художній твір жанровим шляхом, переважно не виокремлено у загальному переліку фахових компетентностей майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Як наслідок, у *проаналізованих програмах розробники жанрову природу інонаціонального художнього твору переважно розглядають у контексті інших тем, при цьому не акцентують увагу на питаннях національної специфіки жанрів та не порушують питань, які були би присвячені виявленню спільних і відмінних типологічних рис того чи іншого жанру, увиразненню національних ознак жанру, визначенню авторських ознак, розкриттю самобутності національної літературної традиції тощо*. Відтак, у випускника філологічного факультету переважно не сформовані та не розвинути практичні вміння і

навички жанрвого аналізу різнонаціональних художніх творів. Статистика кількості питань у навчальних програмах показана у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Статистика кількості питань з досліджуваної проблеми у навчальних програмах вищої школи

Заклад вищої освіти	Назва програми	Автор	Кількість питань з перекладознавства	Кількість питань з компаративним аспектом	Кількість питань на з'ясування специфіки жанру	Кількість питань з порівняльного вивчення жанрів
Бердянський державний педагогічний університет	Історія античної літератури	Г. Бєлаш, О. Боговін	2	4	5	1
	ІЗЛ Середніх віків та Відродження		–	2	14	–
	ІЗЛ XVII–XVIII ст.		–	–	6	–
	ІЗЛ XIX ст.		–	3	9	–
	ІЗЛ к. XIX–п. XX ст.		1	–	2	–
	ІЗЛ к. XX– п.XXI ст.		–	–	5	–
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка	ІЗЛ. Антична література	В. Зварич	2	16	4	–
	ІЗЛ (Середні віки та Відродження)		7	12	9	1
	ІЗЛ XIX ст.		3	21	12	–
Запорізький національний університет	ІЗЛ (античність, середньовіччя)	О. Темна, Н. Козленко	1	6	4	–
Львівський національний університет ім. І. Франка	Історія світової літератури (XIX – XX століття)	М. Гірняк	–	–	12	–
ДЗ «Луганський національний універси-	ІЗЛ (Античність. Середні віки. Відродження)	В. Дмитренко, С. Шпетна, О. Вєрнік	–	5	6	–

тет ім. Тараса Шевченка»	ІЗЛ XX ст.	В. Дмитренко, Т. Недайнова	–	–	5	–
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова	ІЗЛ Відродження XVII ст.	О. Боровська	–	3	8	–
	ІЗЛ (XVIII століття)		–	–	7	–
	ЗЛ к.XIX –поч. XX ст.	Т. Пахарєва	–	–	5	–
	ЗЛ XVIII, XIX ст. Романтизм.	О. Шевченко	1	–	8	–
	ЗЛ XIX ст. Реалізм.		–	6	11	–
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди	Історія античної літератури	Л. Козубенко, Г. Мазоха, О. Свириденко, Г. Потапенко, К. Хома, Н. Дига, М. Пангелова, Н. Черниш	1	3	2	–
	ІЗЛ XVII – XVIII ст.		–	–	3	–
	ІЗЛ XIX ст.		1	5	8	–
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка	Історія світової літератури (Середньовіччя та Відродження)	Т. Литвиненко	–	3	9	2
	Історія світової літератури» (Середньовіччя і Відродження)	І. Каменська	–	1	9	–
	Зарубіжна література XX ст.	З. Савченко	–	–	2	1
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	ІЗЛ. Антична література	О. Лабащук	6	4	12	–
	ІЗЛ Середніх віків і Відродження		–	5	9	–
Херсонський державний університет	Історія світової літератури доби античності	О. Клімчук А. Самарін	–	1	13	–
	ІЗЛ XIX ст.	А. Висоцький	3	6	16	–

Як наслідок, молодий учитель у своїй педагогічній діяльності повинен самостійно вивчати практичний досвід учителів-практиків з окресленої проблеми, розробляти ефективні прийоми, форми організації компаративного та жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Отже, аналіз навчальних підручників і посібників, матеріалів фахової періодики, навчальних робочих програм демонструють недостатню увагу науковців-методистів, викладачів і учителів-практиків до окресленої проблеми. Поодиноке «вкраплення» матеріалу з жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів не сприяє ефективному формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури ані жанрової грамотності, ані вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Поза увагою залишаються питання специфіки функціонування того чи іншого жанру в національній літературі, еволюція жанру в тій чи іншій національній літературі, вплив позалітературних чинників на формування жанру художнього твору, спільні та відмінні жанрові ознаки у різнонаціональних художніх творах тощо. Бракує цілісної системи запитань і завдань, що розкривали би жанрову специфіку художнього твору, вчили увиразнювати типологічні й авторські жанрові елементи, добирати контекстуальний матеріал для аналізу жанру, моделювати «національне жанрове поле» й інші.

Висновки до розділу III

У розділі, відповідно до стратегії дослідницького пошуку, увагу спрямували на висвітлення методичного аспекту реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Впровадження навчальної дисципліни «Зарубіжна література» в шкільну літературну освіту визначило вектор методологічних засад викладання цього предмету. Одним із пріоритетних складників літературного компоненту є компаративна лінія. Огляд питання компаративного підходу до вивчення літератури дав змогу простежити еволюцію впровадження компаративної лінії у шкільний курс української і зарубіжної літератур, і, відповідно, формування в учнів умінь і навичок виявляти і зіставляти схожі та відмінні літературні факти, явища і тенденції. З’ясовано, що науковці-методисти (В. Бабенко, Л. Бондаренко, А. Градовський, О. Гордієнко, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко,

О. Ніколенко, С. Сафарян й ін.) обґрунтували і розкрили змістове наповнення поняття «компаративістичні вміння», «компаративний аналіз», запропонували ефективні методи навчання, прийоми і види навчальної діяльності учнів середньої і старшої школи, розробили методичні рекомендації щодо продуктивної організації компаративного аналізу художніх творів, визначили рівні компаративістичних знань і вмінь, увиразнили основні компаративістські принципи зіставного дослідження художніх творів.

Компаративний аналіз художнього твору тлумачимо як такий вид літературного аналізу, мета якого розкрити через зіставлення генетичні, генетично-контактні зв’язки, виявити типологічні схожості і відмінності між подібними художніми фактами, явищами, тенденціями в різнонаціональних літературах. Набуті компаративістичні знання і вміння під час опанування шкільного курсу української і зарубіжної літератур допомагають студентам розвинути й удосконалити ці компетентності при реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема навчитись зіставляти жанрові ознаки на всіх рівнях художньої форми: композиції, предметної та мовної зображувальності.

На основі здійсненого теоретичного огляду виокремили етапи формування і розвитку вмінь і навичок компаративного вивчення художнього твору майбутніми вчителями зарубіжної літератури: репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, конструктивно-творчий і рефлекторно-інтерпретаційний етапи. Репродуктивний етап визначає формування початкових умінь знаходити подібні художні явища, порівнювати окремі літературні факти, елементи сюжету, характери персонажів тощо. На репродуктивно-конструктивному етапі студенти вміють встановлювати літературні зв’язки, проводити генетичні і типологічні аналогії та паралелі, здійснювати порівняльну характеристику художніх творів за стильовими ознаками, тематикою і проблематикою, мотивами, сюжетами, елементами жанру. Конструктивно-творчий етап відображає вміння поєднувати різні контексти при аналізі художніх явищ, застосовувати методологічні концепції й теорії, обґрунтовувати доцільність предмету порівняння,

пропонувати художні твори для зіставлення, зіставляти жанрові ознаки, розуміти національну жанрову неповторність художнього твору, пов'язувати специфіку жанру з літературною традицією й естетичною платформою митця. Рефлекторно-інтерпретаційний етап визначає вміння студентів самостійно інтерпретувати художні факти, розробляти алгоритми компаративного аналізу, під часу аналізу використовувати теоретико-практичний досвід українських і зарубіжних учених-компаративістів, обґрунтовувати жанрові авторські елементи і зіставляти їх з жанровими елементами інших різнонаціональних творів, реалізовувати компаративний аналіз у педагогічній практиці й майбутній професійній діяльності.

У контексті обраного дослідницького ракурсу з'ясовано методичні основи вивчення художнього твору з урахуванням його національної специфіки. З позиції жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів вагомими є студії, присвячені питанню читацької діяльності молоді. Конкретизовано поняття читацька культура майбутнього вчителя зарубіжної літератури і виокремлено рівні формування читацької культури студента-філолога, зокрема базовий, середній, високий.

У вибудовуванні методики навчання жанрового аналізу важливу роль також мали розвідки з проблеми контекстного вивчення літературного твору, адже крізь призму пізнання національно-культурних пластів увиразнюється специфіка авторської жанрової модифікації, що реалізовується у тематиці і проблематиці твору, образній системі, авторській позиції, конфлікті твору, сюжетно-композиційній особливості, моделюванні реального світу, мовленні персонажів. Праці, що розкривають сутність культурологічного й етнокультурологічного літературних аналізів, слугували теоретичним підґрунтям реконструкції культурного / етнокультурного контексту того чи іншого художнього твору.

Ретроспективний огляд проблеми аналізу жанру художнього твору в методиці викладання літератури показав, що її окремі аспекти постають у працях учених другої половини XX століття (О. Бандура, П. Волинський, Т. і Ф. Бугайко). Поступово утверджувалась думка про потребу вивчати художній

твір в єдності змісту і форми, вдумливого добору оптимальних методичних методів, прийомів і видів навчальної діяльності з урахуванням родо-жанрової специфіки художнього твору. У 70–80-х рр. XX ст. методисти розглядали вивчення жанрової природи художнього твору як обов'язковий складник шкільного літературного аналізу. У наш час збережена ця методична тенденція вивчення художнього твору. Проте лише в окремих працях (Ю. Бондаренко, Н. Романишина) впроваджується думка про самодостатність й універсальність жанрового виду літературного аналізу. Водночас науковці майже не торкнулись питання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема малих епічних і ліро-епічних. У навчальних програмах літературознавчих дисциплін закладів вищої освіти перше місце посідає формування предметної літературознавчої компетентності, натомість формуванню вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, як вагомого компонента літературознавчої компетентності, відведена незначна увага.

Результати аналізу навчальних програм вищої школи, підручників і посібників з історії зарубіжної літератури (за періодами) для ЗВО, фахової методичної періодики, анкетування й опитування студентів і викладачів констатують низький рівень вивчення різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом. Відсутність розробленої методичної системи формування вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів негативно впливає на процес навчання студента-філолога.

РОЗДІЛ IV
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЖАНРОВОГО АНАЛІЗУ МАЛИХ ЕПІЧНИХ І ЛІРО-ЕПІЧНИХ РІЗНОНАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

4.1. Теоретичне обґрунтування експериментальної методики навчання жанрово аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки

Формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки – це складний педагогічний процес, що передбачає огляд усіх взаємопов’язаних компонентів.

Створення методики навчання формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки спирається на низку нормативно-правових документів. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (поточна редакція від 09.08.2019 р.) у статті 5 прописано, що «перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків за обраною спеціальністю» [185]. У статті 47 наголошено, заклад вищої освіти повинен забезпечити «через систему науково-методичних і педагогічних заходів передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [185]. Окреслені положення значною мірою увиразнюють проблему навчання майбутнього вчителя-філолога. Формування високого рівня професійних компетентностей, серед яких пріоритетним є уміння і навички кваліфікованого жанрового аналізу інонаціонального художнього твору, визначають вектор навчально-методичної роботи викладача літературознавчих дисциплін закладу вищої освіти.

З-поміж основних завдань загальної середньої освіти, що виокремлено у Законі України «Про загальну середню освіту» (поточна редакція від 09.08.2019 р., стаття 5), звернемо увагу на такі: «формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду» та «виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй» [186]. Вміння і навички жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки відкриває нові перспективи вивчення інонаціонального художнього твору, що сприяє реалізації творчих здібностей, нестандартного мислення, індивідуального підходу пізнання художнього твору. Крім цього, висвітлення жанрової природи розкриває різноманітні зв'язки (історичні, політичні, економічні, соціокультурні тощо) художнього твору з національно-культурним середовищем того чи іншого народу, що створює простір для реалізації низки принципів полікультурного виховання учнів / студентів. Саме ці вміння і навички входять у перелік 10 ключових компетентностей Нової української школи, зокрема компетентність «обізнаність та самовираження у сфері культури», яка передбачає «глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [364].

Доцільно зазначити, що у Національній стратегії розвитку освіти в України на 2012–2021 роки підкреслено, що одним із пріоритетних завдань державної політики у галузі освіти є «забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу» [357]. Методологічним підґрунтям формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки є сучасні літературознавчі студії з компаративістики. Відповідно, запропонована методика є практичною спробою реалізації новітніх концепцій інтерпретації художніх творів.

Отже, концептуальні положення головних нормативно-правових документів середньої та вищої освіти актуалізують проблему кореляції процесу навчання майбутніх спеціалістів і соціального замовлення. Відтак, реалізація вимог сучасної освіти актуалізує потребу зміни вектора процесу навчання майбутнього вчителя-філолога: поглибити знання про типові національні ознаки, культурні символи, еталони і стереотипи, цінності, ідеали того чи іншого народу; формувати практичні вміння поєднувати культурологічний, національний, соціокультурний контексти в інтерпретації художнього твору, виявляти контактні, генетичні й типологічні аналогії та розбіжності, знаходити загальні типологічні та національні ознаки жанру, розкривати образ України в інших національних літературах тощо; опанувати різні технології вивчення художнього твору; активізувати розвиток творчих здібностей, саморегуляції та самостійного навчання. Окреслені позиції дотриманні при створенні методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Теоретичним підґрунтям розроблення запропонованої методики також слугують наукові студії щодо моделювання педагогічних систем [3; 5; 167; 208; 264; 423; 480]. З-поміж методологічно пріоритетних виокремлюємо праці, де *репрезентована система професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури (Л. Мірошниченко)* [329]; *технологія вивчення міжпредметних зв'язків зарубіжної та української літератур, перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи (Ж. Клименко)* [216; 221]; *модель вивчення творів малої прози у закладах вищої освіти (Н. Романишина)* [429]; *система контекстного вивчення художніх творів у курсі зарубіжної літератури (В. Гладишев)* [107]; *модель компаративного вивчення шкільного курсу української літератури (А. Градовський)* [125]; *навчально-методична система розвитку вмінь і навичок аналізу художнього твору у шкільному курсі літератури (А. Ситченко)* [456]; *модель розвитку читацької діяльності старшокласників (О. Ісаєва)* [200]; *методична система вивчення української лірики у взаємозв'язку зі світовою літературою*

(Л. Бондаренко) [47]; *технологія формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі (Г. Островська)* [382].

У розробленні методики формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки послуговуємось визначенням *системи як «сукупність, об'єднання взаємопов'язаних і розташованих у відповідному порядку елементів деякого цілісного утворення»* [480, с. 185]. Створення методики формування вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки не можливе без дотримання принципу системності, принципу елементності; принципу структурності; принципу взаємозв'язку й відношень; принципу взаємозв'язку з іншими системами [423, с. 10–11].

Отже, **методику навчання жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки** *тлумачимо як сукупність взаємопов'язаних елементів (мети, змісту, принципів, методів, форм навчання), які спрямовані на формування жанрової грамотності, що є вагомим складником літературознавчої підготовки студента-філолога і стимулює його до самореалізації та подальшого професійного зростання.*

Мета запропонованої методики – визначити на всіх етапах вивчення художнього твору ефективні методи, прийоми навчання, результативні види і форми діяльності викладача і студентів, які сприятимуть формуванню та розвитку здібності аналізувати жанрову своєрідність і неповторність інонаціонального художнього твору, зіставляти жанри різних національних літератур, виявляти самобутність національних художніх творів, створювати власну інтерпретацію інокультурного твору.

Завдання розробленої методики:

– забезпечити ґрунтовну теоретичну підготовку студентів-філологів у контексті жанрового аналізу;

– навчити самостійно проводити жанровий аналіз малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів;

– розкрити закономірності, специфіку, тенденції розвитку літературних явищ;

– проілюструвати сутність «діалогу культур»;

– сформувати толерантне ставлення до Іншої культури, розвивати вміння взаємодіяти з носіями різних культур, навчити ідентифікувати себе у полікультурному соціумі.

У дисертації **поняття жанрова грамотність розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок студентів визначати жанр за типологічними ознаками, виокремлювати оригінальні авторські жанрові риси, орієнтуватись в розмаїтті жанрів художньої літератури, порівнювати жанри у національних літературах, увиразнювати жанрові зміни і трансформації.**

Студіювання літературознавчих студій (М. Бахтіна, О. Бровко, В. Будного, Т. Бовсунівської, І. Денисюка, М. Ільницького, О. Колінько, Н. Копистянської, Д. Наливайка, Т. Свербілової, А. Ткаченка, Д. Чика й інших), праць з методики викладання української та зарубіжної літератур (Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, В. Гладишева, А. Градовського, Н. Гричаник, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, А. Мельник, Г. Островської, Н. Романишиної, Є. Пасічника, О. Покатілової, А. Ситченка, Г. Токмань, Л. Удовиченко, Б. Шалагінова, Ф. Штейнбука, І. Ціка й інших учених), розвідок із філософії й інших соціально-гуманітарних наук (В. Біблера, Г. Гачева, О. Колісник, О. Лісового, Л. Мазур та інших) сприяло розробці структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури. Запропоновану структуру розглядаємо як *синтез взаємопов'язаних компонентів (інформаційного, аксіологічного, міжкультурного, комунікативно-прагматичного), що утворюють послідовну і динамічну цілісність, яка за своєю суттю віддзеркалює специфіку вивчення інонаціонального художнього твору, демонструє особливість міжкультурного діалогу та розкриває фахове становлення/зростання майбутнього вчителя зарубіжної літератури* (рис. 4.1).

Рис. 4.1. Структура жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури

Пропонуємо більш детальніше зупинитись на розкритті змістового наповнення кожного з компонентів.

Інформаційний блок характеризує теоретичний аспект підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури, який деталізується володінням фундаментальними і ґрунтовними знаннями з теоретико-літературних курсів. Опанування літературознавчим тезаурусом – необхідна умова глибокого осмислення жанрової специфіки інонаціонального художнього твору, осягнення взаємозв’язків у жанрі спільного і національного, авторського й універсального, сталого і змінного, адекватного аналізу й інтерпретації літературних явищ. Освоєння теоретико-літературних, історико-літературних, літературно-критичних знань (періодизація світового літературного процесу, художній

метод, напрями і течії в літературознавстві, художній образ, структура та елементи змістової / внутрішньої організації художнього твору, роди і жанри літератури, жанровий патерн, жанрова модифікація, авторські жанрові визначення тощо) – це динамічний і системний процес, що триває протягом усіх років навчання майбутнього вчителя.

Інформаційний складник структури жанрової грамотності сприяє активізації розумових, дослідницьких і творчих здібностей студента-словесника, адже поява нових жанрів, жанрових модифікацій, авторських номінацій жанру тощо моделює ситуацію «навчання протягом життя». Інформаційний блок тісно пов'язаний із мотивацією студента, яка є рушійною силою процесу навчання майбутніх учителів-словесників. Синтез внутрішніх і зовнішніх мотивів спрямовують студента не лише опрацювати і опанувати фундаментальний теоретичний матеріал, але й осмислено його використати при вивченні жанрової неповторності малих епічних і ліро-епічних художніх творів. Крім того, мотивація охоплює комплекс творчих здібностей (розширення власного мислення, діалогічне спілкування з Іншим, розкриття смислових зв'язків, створення цілісної картини, осягнення особливості авторської свідомості, естетична інтерпретація національного художнього образу, реконструкція національних ознак жанру тощо), що становить ядро діалогу «автор – твір – читач».

Аксіологічний складник структури жанрової грамотності студентів зорієнтований насамперед на усвідомлення природи художніх цінностей, тлумачення інонаціональних цінностей з урахуванням досвіду національної культури, осягнення розбіжностей у системі культурних стереотипів та ідеалів, формування цілісної картини світу, осмислення національного коду, розуміння власного «Я». Сприйняття інонаціональних культурних цінностей – це складний творчий процес, що вимагає студента емоційно налаштуватись на специфіку авторського відтворення реальності, яка спирається на національно-культурний ґрунт. Крім цього, пізнання інонаціональних цінностей зумовлює студента не обмежуватись лише прочитанням художнього твору, але й ґрунтовно вивчити

літературно-критичні, наукові, історичні, епістолярні матеріали. Саме тому аксіологічний компонент запропонованої структури синтезує особистісне і фахове становлення студента-філолога.

Дослідження жанрової специфіки інокультурного художнього твору крізь призму національних і загальнолюдських пріоритетів сприяє утвердженню ціннісного світогляду студента-словесника. Майбутній учитель зможе потім у своїх школярів виховувати почуття приналежності до культурної спадщини свого народу і світових гуманістичних цінностей, сформувати особистість, яка буде приймати існування інших національних культур та ідентифікувати себе у полікультурному просторі. Аксіологічний блок передбачає прагнення до самореалізації та самовдосконалення, адже «пошук – це відкриття, відкриття – це радість, радість – це поштовх до нового пошуку» [331, с. 88].

Міжкультурний компонент передбачає входження (ознайомлення → розпізнавання) інокультурного художнього світу у читацьку свідомість студента. *Вивчення жанрової природи інонаціонального художнього твору тісно переплітається із потребою вивчення національно-культурного середовища вивчуваного твору*. Знання щодо специфіки національно-культурного простору художнього твору сприяє усвідомленню студентами, як загальні тенденції й явища світового літературного процесу втілюються (доповнюються, модифікуються, увиразнюються, інтерпретуються, реконструюються) у художніх творах конкретних національних письменників. Зазначимо, що окрім таких необхідних елементів як заглиблення у соціокультурний простір інонаціональної літератури; уявне «перевтілення» в громадського діяча, селянина, воїна, читача і т.д. іншої країни; переосмислення неповторності жанру не лише з позиції реципієнта досліджуваної культури, але й рідної; налаштування на контакт; важливим є розуміння майбутніми вчителями унікальності досліджуваного жанру, увиразнення різного, неподібного через власну інтерпретацію цього жанру як одиничного літературного феномену.

Змістове наповнення міжкультурного блоку поєднує у собі такі аспекти:

– розуміння специфіки національної й інонаціональної культури (осмислення національно-культурних елементів у художньому тексті, знаходження наскрізних мотивів, сюжетів, тем, символіки та ін., розкриття типологічних ознак жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів, виявлення національних авторських рис жанру);

– уміння зіставляти літературні феномени в національних літературах (визначення особливостей функціонування жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів в національній літературі; з'ясування специфіки функціонування жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів в світовій літературі; зіставляння жанрових компонентів на різних рівнях та ін.);

– осягнення духовної єдності і національної неповторності різних літератур у культурно-історичному розвитку (розуміння репрезентації Я і Інший; відкриття Іншого народу і представлення його образу в національній літературі; сприйняття індивідуальної авторської моделі жанру письменника та ін.).

Комунікативно-практичний компонент спрямований на усвідомлення студентами, що інокультурний художній твір є віддзеркаленням життя конкретного народу. Аналіз жанру допомагає майбутнім учителям усвідомити, що художній твір передає інформацію про історію, менталітет, світовідчуття, моральні норми та ідеали, мистецькі орієнтири і пошуки народу читачу іншої культурної парадигми. Адекватна рецепція інокультурного літературного (культурного) матеріалу передбачає налаштування студентів на комунікацію, діалог і контакт. Відтак ключовим аспектом цього складника є осмислення студентами авторської позиції, проблематики, багатошаровості художнього тексту через формальні й змістові особливості твору. **Студенти повинні зрозуміти, що жанр, як ключова категорія літературознавства, акумулює всі компоненти художнього твору, розкриває їхнє взаємопроникнення і взаємопідпорядкування.** Крім цього, студент, обираючи пізнання художнього твору жанровим шляхом, перевіряє власні творчі здібності, з'ясовує свій науково-дослідницький потенціал, вчиться виходити за межі стереотипного

мислення, формує вміння і навички використовувати різні шляхи аналізу літературного твору.

Огляд структури жанрової грамотності студентів демонструє, що жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки тісно переплітається з такими **видами літературного аналізу: культурологічним, етнокультурологічним, контекстуальним і компаративним** (рис. 4.2).

Рис. 4.2. Поєднання видів аналізу художнього твору

У дисертації **поняття жанрового аналізу** *будемо тлумачити як один із видів літературознавчого аналізу, що виявляє типологічні ознаки і індивідуально-авторські особливості жанрової природи художнього твору*. **Жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору** *розуміємо як складний процес через дослідження жанрової природи твору, тлумачення та оцінювання його в цілому, що передбачає знаходження загальних усталених типологічних ознак літературного тексту і виявлення його оригінальних авторських національних рис, із метою пізнання іншої літератури (культури), осягнення (утвердження) самобутності національної літератури, створення власної інтерпретації інокультурного твору* (рис. 4.3).

Запропонований **жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки базується на таких засадах**: художній текст визначається не лише наперед заданою структурою, але й віддзеркалює авторський наратив, літературну свідомість нації та епохи, залежить від естетичної інтерпретації письменника; вивчення жанру художнього тексту передбачає деталізований аналіз поетики твору; аналіз тексту виявляє універсальні та національні жанрові ознаки; жанр художнього твору проєктує читацьке сприйняття; художній твір – це засіб пізнання іншого; художній твір розглядається як носій системи цінностей національної культури; порівняння жанрів в різних літературах визначає національну самобутність літератури.

Рис. 4.3. Структура жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки

В основу жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки покладено такі підходи (рис. 4.4).

– ***порівняльний підхід*** дозволяє розкрити закономірності літературного процесу, з’ясувати типологічні схожості та відмінності між подібними літературними явищами в національних літературах, допомагає кращому

сприйняттю індивідуальності творчої манери письменника, яка розкривається у зіставленні та порівнянні;

– ***герменевтичний підхід*** вирішує питання розуміння тексту, оскільки передбачає розуміння художнього тексту як структури; стимулює інтерес до читання;

– ***аксіологічний підхід*** дозволяє збагнути природу художніх цінностей, усвідомити розбіжності у системі культурних цінностей, визнати і сприйняти інший культурний код;

– ***імагологічний (етноімагологічний за В. Будним) підхід*** дає можливість зрозуміти репрезентації Я та Інший; відкрити Іншу націю, Інший народ та представлення його образу в національній літературі;

– ***культурно-семантичний підхід*** забезпечує вивчення культури, традицій, звичаїв тощо через мовленнєву організацію художнього тексту;

– ***полікультурний підхід*** сприяє осягненню духовної єдності і національної неповторності різних літератур в культурно-історичному розвитку.

Рис. 4.4. Наукові підходи жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів

Нами визначено **етапи формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки** (рис. 4.5).

Перший етап – ціннісно-орієнтаційний – зорієнтований на набуття студентами необхідних знань із теоретико-літературних курсів, що є основою для подальшої реалізації формування вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів із урахуванням національної специфіки.

Рис. 4.5. Етапи формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки

Унаочнення етапів демонструє, що процес формування вмінь і навичок жанрового є послідовним і системним. Продуктивність процесу навчання зумовлює добірку ефективних методів, прийомів і видів навчально-пізнавальної діяльності. *Завдання викладача* – збагати уявлення студентів про жанрове розмаїття художньої літератури, навчити знаходити і зіставляти типологічні ознаки жанрів малих епічних і ліро-епічних художніх творів, показати єдність змісту та форми художнього твору, продемонструвати взаємодію літературних явищ та ін. Пріоритетними на цьому етапі є лекції-конференції, проблемні лекції, лекції з елементами дослідження. *На цьому етапі студенти повинні усвідомити, що жанрова грамотність є вагомим складником їхньої професійної компетентності.* Анкетування, творчі письмові роботи, тестування визначають

рівень сформованості умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів із урахуванням національної специфіки. Отримані результати скеровують подальшу діяльність викладача щодо формування необхідних умінь жанрового аналізу художнього твору у студентів-словесників.

Другий етап – діяльнісно-практичний – передбачає можливість застосування і закріплення студентами рівня вміння досліджувати жанрову природу інокультурного художнього твору. *Мету діяльнісно-практичного етапу вбачаємо у вмінні реалізовувати отримані теоретичні знання.* На цьому етапі викладач робить наголос на практичній діяльності студента, тому ефективними є групові та індивідуальні завдання. Викладачу доцільно запропонувати студентам готові зразки, алгоритми, моделі аналізу жанру художніх творів. На практичних заняття доречно використовувати інтерактивні форми навчально-пізнавальної діяльності, зокрема круглі столи, майстер-класи, дискусії, кейс-методи та ін. Студенти вчаться самостійно виокремлювати типологічні та авторські ознаки жанрів малих епічних і ліро-епічних художніх творів, зіставляти їх з іншими національними літературами, виявляти історико-культурний контекст художнього твору, визначати світоглядні, соціокультурні, національні тощо чинники формування жанру художнього твору, виробляти здатність осмислювати художній твір в єдності форми і змісту. Цей етап характеризується спробою студентів виявляти ознаки індивідуального (нетипового) підходу до вивчення інонаціонального художнього твору.

Третій етап – частково-пошуковий – характеризується удосконаленням умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. На цьому етапі викладач спрямовує студентів на самостійне дослідження механізмів змін, інтерпретацій, модифікацій того чи іншого жанру, розкриття їхньої залежності від культурних символів, менталітету, національних еталонів і стереотипів, традицій і звичаїв, побуту і географічних умов народу, естетичних поглядів і літературної традиції письменника, осягнення самобутності рідної літератури через неповторність жанру та єдності світового літературного процесу. Цей етап вимагає від студента

наполегливої, вдумливої, системної та самостійної роботи. Пріоритетним на цьому етапі є акцент на розвитку творчих здібностей, можливості самореалізації, формуванні критичного мислення студента. Майбутні вчителі вчаться створювати власні алгоритми дослідження жанрової природи малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки, впроваджувати інноваційні технології (інформативні плакати, рекламні ролики, літературні пазли, он-лайн-кросворди тощо), виконувати і розробляти творчі завдання, самостійно добирати художні твори для жанрового аналізу.

Четвертий етап – творчо-професійний – свідчить про набуття високого рівня вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів із урахуванням національної специфіки та готовність реалізовувати жанровий шлях аналізу інонаціонального художнього твору у майбутній професійній діяльності. Цей етап характеризується розумінням студентів, що жанровий аналіз художнього твору – це не перелік усталених жанрових ознак, це підґрунтя для глибокого пізнання (осмислення) авторської рефлексії, проблематики, багатошаровості художнього тексту через формальні та змістові особливості твору. На цьому етапі у студентів є стійка потреба поглиблювати свою теоретичну базу, удосконалювати практичні вміння і навички.

Високий рівень жанрової грамотності і набуті вміння і навички жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів закладають надійне підґрунтя для формування **жанрової компетентності** майбутнього вчителя зарубіжної літератури. У дисертації **поняття жанрова компетентність** тлумачимо як інтегральну багатофакторну якість особистості, яка формується і розвивається у процесі навчання у ЗВО, виявляється через сукупність знань про жанр, жанрові різновиди, жанрові модифікації, жанрове ядро, іманентні жанрові ознаки тощо, реалізується через готовність і здатність самостійно застосовувати набуті знання, вміння і навички при вивченні специфіки жанру художнього твору, що сприяють повноцінній інтерпретації інонаціонального художнього твору. Жанрову компетентність майбутнього

вчителя зарубіжної літератури розглядаємо як невід'ємний компонент предметної (літературознавчої) компетентності студента-філолога (рис. 4.6)..

Рис. 4.6. Компоненти жанрової компетоетності

У жанровій компетентності вчителя-філолога ми виокремлюємо **наступні компоненти**: **теоретичний** (знання про жанр як ключову категорію літературознавства), **аксіологічний** (творчий підхід до осмислення унікальності художнього твору жанровим шляхом, усвідомлення й сприйняття Інших культурних цінностей, розуміння національної самобутності й єдності світового літературного процесу), **мотиваційний** (стійкий інтерес до вивчення жанру різнонаціональних художніх творів, потреба реалізовувати жанровий аналіз у педагогічний діяльності), **дієво-практичний** (володіння методикою жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, вміння поєднувати жанровий, етнокультурологічний, культурологічний, компаративний, контекстуальний види аналізу, вміння творчо застосовувати набутий досвід, уміння створювати нові схеми жанрового аналізу).

Отже, теоретичне обґрунтування процесу формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів дає підстави для подальшої побудови методики навчання жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів.

4.2. Модель методики навчання жанрового аналізу різнонаціональних малих епічних і ліро-епічних художніх творів

Метод моделювання, що дозволяє синтезувати теоретичний і емпіричний складник у науковому дослідженні, репрезентовано у ґрунтовних студіях сучасних науковців-педагогів: Н. Брюханової і Н. Корольової [58], Н. Волкової і Н. Тарнопольського [87], К. Гнезділової та С. Касярум [114], Т. Гуменюк [139], Є. Лодатко [299; 300], І. Сабатовської і Л. Кайдалової [433], О. Столяренко [477], А. Теплицької [480] й інших педагогів. Опрацювання цих розвідок дозволило виокремити *функції методу моделювання у педагогічному процесі*: пізнавальна, що увиразнює сутність педагогічного явища; дослідницька, яка сприяє побудуванню гіпотези; теоретична, що обґрунтовує цілісність та системність усіх компонентів; технологічна, що спрямована на опис педагогічних умов функціонування всієї системи; нормативна, що надає можливість зіставити процес (явище) з іншим процесом чи явищем.

Звернемо увагу, що **поняття педагогічна модель**, попри чисельність та поліаспектність науково-педагогічних досліджень, до цього часу не має чіткого визначення. Для порівняння наведемо кілька прикладів. О. Дахин розуміє модель як штучно створений об’єкт (схеми, фізичні конструкції, знакові форми і формули), що подібний до досліджуваного об’єкта (явища), відтворює і відображає в узагальненому вигляді структуру, зв’язки, компоненти, стосунки між елементами об’єкта [153, с. 13]. Подібної думки дотримується й О. Столяренко: «модель – це будь-який: уявний, знаковий чи матеріальний образ оригіналу (відображення об’єктів і явищ у вигляді описання, теорій, схем, креслюнків, графіків)» [477, с. 10]. Слушною є думка вченого, що у процесі моделювання «відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які тим чи іншим чином пов’язані між собою» [477, с. 11]. Наголос на виокремленні головного компоненту у педагогічній моделі робить Т. Гуменюк. Так, дослідник стверджує, що «педагогічна модель представляє собою відображення істотних характеристик реально функціонуючих у педагогічному

просторі об’єктів певного класу» [139, с. 69–70]. Послуговуючись наведеними визначеннями, у поняття педагогічна модель розглядаємо як схематичне відтворення структурних елементів, взаємозв’язків, суттєвих аспектів і характеристик реального педагогічного процесу з метою забезпечення його більшої ефективності.

При розробці моделі методики навчання жанрового аналізу дотримувались низки вимог до побудови моделей, що сформульовані провідними вченими, зокрема: *виразність* (точність відображення усіх домінуючих елементів); *інформативність* (змістове наповнення елементів моделі); *об’єктивність* (урахування усіх теоретично-практичних напрацювань); *адекватність* (відповідність структурних елементів педагогічному процесі); *доступність* (можливість застосування цієї моделі в реальному освітньому середовищі); *системність* (поєднання взаємопов’язаних структурних компонентів в одне ціле) [87; 425; 433]. Крім цього, особливу увагу зосередили на таких аспектах: *динамічність* (максимальне врахування зовнішніх чинників (сучасних і майбутніх), що можуть впливати на формування вмінь і навичок жанрового аналізу); *прогностичність* (орієнтація на соціальні запити, визначення нової перспективи і загальної тенденції у процесі навчання майбутніх учителів).

У розробленні моделі методики навчання жанрового аналізу принципово важливим був наголос на *розвитку творчого потенціалу студентів, активізації індивідуального науково-дослідницького пошуку, формуванні практичних умінь жанрового аналізу художнього твору, підвищенні цінності теоретичних знань*. Створюючи модель цієї методики, керувались думкою, що ефективне формування вмінь і навичок жанрового аналізу буде можливим, насамперед, за умови усвідомленого вибору основних методів і прийомів навчання, адже «кваліфіковано підготовлений і проведений урок завжди передбачає використання цілого комплексу органічно поєднаних між собою методів. І саме це поєднання дозволяє як докладно опрацювати програмовий твір, так і, принаймні, не перекреслити зацікавленість учнів літературою» [555, с. 71–72] (рис. 4.7).

Рис. 4.7. Методи формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів

У розробці моделі зважали на те, що правильний добір методів навчання передбачає успішне засвоєння теоретичного матеріалу, активізацію процесів саморегуляції науково-дослідницьких здібностей студентів, застосування різноманітних прийомів навчальної роботи, що сприятимуть формуванню вмінь і навичок жанрового аналізу. Перелічені цілі реалізовуються за допомогою *традиційних методів* (за М. Кудряшовим) [251], а також специфічних *дидактичних методів* (за Т. Поштарьовою) [415], оскільки синтез традиційних та інноваційних методів дозволяє показати студентам унікальність жанрової природи того чи іншого інонаціонального художнього твору, сформувати вміння і навички жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, підготувати до майбутньої педагогічної діяльності.

Створюючи модель запропонованої методики, дотримувались наступної послідовності: висунення провідної ідеї, формулювання очікуваних результатів; перевірка цієї ідеї; опрацювання методологічних концепцій; визначення основних структурних елементів; побудова моделі з урахуванням провідної ідеї, методологічних підходів, педагогічних умов, принципів послідовності, динамічності та етапності формування вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору; аналіз отриманих результатів, внесення відповідних коректив у модель.

Окреслена логіка побудови моделі увиразнює авторське розуміння процесу формування вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору, відображає цілісність і взаємопов’язаність цільового, теоретико-методологічного, змістовно-діяльнісного і результативно-оцінювального блоків. Унаочнення моделі методичної системи навчанню майбутніх учителів зарубіжної літератури жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів демонструє, що цей процес передбачає цілісність, системність і взаємопов’язаність цільового, теоретико-методологічного, змістовно-діяльнісного, результативно-оцінювального блоків, а також дотримання відповідних психолого-педагогічних умов (рис. 4.8).

Рис. 4.8. Модель методики навчання студентів жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів

Пропонуємо аналіз структурних компонентів запропонованої моделі. Базовим компонентом цієї моделі є **цільовий блок**, що сформований потребою модернізації вищої педагогічної освіти, а також особливістю навчального процесу студента-філолога. Окреслена мета та конкретизовані завдання визначають вибір методів, прийомів та видів навчальної діяльності студентів-словесників щодо формування вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Теоретико-методологічний блок унаочнює методологічні засади формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, зокрема порівняльний, герменевтичний, аксіологічний, імагологічний, культурно-семантичний, полікультурний, системний, діяльнісний, особистісний підходи. Названі наукові підходи максимально відображають особливість вивчення інокультурного художнього твору.

До теоретико-методологічного блоку належать такі основні принципи: доступності, системності, єдності національного та загальнолюдського, гуманізації, проблемності, цілісності, діалогу культур, полікультурності, емпатії. Дотримання окреслених принципів сприятиме формуванню національної ідентичності, світоглядної позиції студента-філолога, полікультурної особистості, яка здатна усвідомлювати цінність національно-культурної спадщини та толерантно сприймати інший культурний код. Увиразненні принципи значною мірою визначають зміст методичного супроводу навчання майбутнього вчителя зарубіжної літератури, зокрема віддзеркалюють особливість формування жанрової грамотності. Цей блок також репрезентує структуру жанрової грамотності студента-філолога, що складається з інформаційного, аксіологічного, міжкультурного та комунікативно-практичного компонентів.

В основу **змістовно-діяльнісного блоку** запропонованої моделі покладено авторський спецкурс «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів». Досвід проведення цього спецкурсу дозволив визначити

ефективні методи, прийоми і види навчальної діяльності студентів щодо формування вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. Змістовно-діяльнісний блок репрезентує традиційні методи навчання (за М. Кудряшовим) і специфічні дидактичні методи (за Т. Поштарьовою), що в органічному поєднанні сприяють максимальній реалізації поставленої мети.

Змістовно-діяльнісний блок відображає етапи формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів: ціннісно-орієнтаційний (дії студента чітко регламентуються викладачем, жанровий аналіз художнього твору здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача), діяльнісно-практичний (жанровий аналіз художнього твору здійснюється частково під керівництвом викладача, студент вчиться самостійно обирати оптимальні шляхи для досягнення поставлених завдань), частково-пошуковий (жанровий аналіз художнього твору здійснюється опосередковано під керівництвом викладача, студент вчиться створювати власні схеми, алгоритми дослідження жанрової природи художніх творів) і творчо-професійний (жанровий аналіз художнього твору студент проводить самостійно, демонструючи повну готовність до майбутньої професійної діяльності).

Результативно-оцінювальний блок запропонованої моделі передбачає розробку критеріїв сформованості жанрової грамотності студентів-філологів, вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів, що дають підстави виокремити рівні сформованості набутих умінь і навичок. Результативно-оцінювальний блок спрямований на аналіз отриманих результатів, що сприяє розробці методичних рекомендацій студентам, учителям і викладачам.

Результатом реалізації цієї моделі є високий рівень жанрової грамотності, а також сформовані у майбутніх учителів зарубіжної літератури вміння і навички жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки.

Запропонована нами модель передбачає також **психолого-педагогічні умови** ефективного формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів, під якими розуміємо фактори, що визначають успішність реалізації окресленої мети. До психолого-педагогічних умов відносимо: формування у студентів позитивної мотивації до навчання і професійного зростання, забезпечення активної пізнавальної діяльності, розвиток педагогічного творчого мислення, створення атмосфери конструктивного діалогу між викладачем і студентом, формування полікультурного мислення.

4.3. Методи, прийоми, форми організації жанрового аналізу малих епічних творів з урахуванням національної специфіки

Ефективне вивчення жанрової природи різнонаціональних художніх творів передбачає застосування спеціальних методів навчання, прийомів, а також особливої цілісної системи відповідних завдань і запитань (творчих, проблемних, групових, індивідуальних). **Розроблені орієнтовні схеми, алгоритми, завдання тощо спрямовані на**:

– *координацію навчальної діяльності студента-філолога на різних етапах формування та розвитку вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних творів з урахуванням національної специфіки;*

– *поглиблення рівня науково-теоретичної обізнаності;*

– *створення цілісної картини сприйняття інокультурного художнього твору;*

– *розуміння закономірностей розгляду загальних літературних явищ, різнонаціональних художніх творів, творчої спадщини митців та ін.;*

– *стимулювання інтересу до пізнання інонаціонального художнього твору, осягнення Іншого культурного коду;*

– *розвиток літературно-творчих здібностей, самостійного дослідницького мислення;*

– *пошук нестандартного, нетипового, нешаблонного підходу до вивчення художнього твору*.

У виборі ефективних методів, прийомів, форм організації жанрового аналізу малих епічних творів з урахуванням національної специфіки насамперед враховували той факт, що саме **художній твір є центральним об'єктом науково-літературознавчої діяльності студента-словесника**, адже, як правомірно констатує сучасний білоруський літературознавець О. Гугнін, «*усю необхідну художню інформацію художній текст несе у собі*» [133, с. 29]. Відтак у формуванні і розвитку у студентів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних творів з урахуванням національної специфіки **акцент ставимо на роботі з художнім текстом**. Крім цього, оскільки процес формування вмінь і навичок жанрового аналізу є послідовним і системним, то доцільно пропонувати студентам завдання різної складності (передусім важливо на етапах частково-пошуковому і творчо-професійному), що, на нашу думку, сприятиме більш продуктивному формуванню відповідних вмінь.

Особливу увагу варто зосередити на організації навчальної діяльності з вивчення жанрової природи інонаціонального художнього твору зі студентами I–II курсів. Так, формат такої роботи передбачає:

1) виявлення рівня вмінь і навичок аналізувати художній твір жанровим шляхом, а також уміння зіставляти жанри національних літератур, набутими в системі шкільної літературної освіти;

2) з'ясування рівня теоретичної літературознавчої підготовки, що сприяє виявленню усталених і авторських ознак того чи іншого жанру, розумінню змін типологічних структурних елементів жанру під впливом літературних, культурних, історичних тощо чинників, розкриттю самобутності літератури через специфіку жанру та єдності світового літературного процесу;

3) поглиблення знань з теоретико-літературних курсів і опрацювання нового літературознавчого тезауруса (жанровий патерн, жанрова модифікація, авторські жанрові визначення, наратор, контекст, структура та елементи змістової / внутрішньої організації художнього твору тощо);

4) формування базових умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки;

5) організацію самостійної індивідуально-дослідницької роботи студентів із вивчення жанрової неповторності інокультурного художнього твору та порівняння жанрів різних національних літератур з метою стимулювання науково-творчого інтересу до осмислення художнього твору.

Натомість ключовими моментами *організації навчальної діяльності студентів-філологів III–IV курсів* із вивчення жанрової природи інонаціонального художнього твору є:

1) формування таких позицій:

а) жанровий аналіз інонаціонального художнього твору – це не увиразнення, перелік і диференціація структурних жанрових ознак творів малої прози, це передусім підґрунтя для усвідомлення еволюційних і національних змін жанру, їхнього органічного взаємозв’язку і взаємопроникнення, глибокого пізнання багатошаровості художнього тексту через формальні й змістові особливості твору;

б) вивчення жанрової природи художнього твору передбачає використання різноманітних прийомів методу творчого читання, а саме: вдумливе повільне, коментоване, повторне, перерване, стереоскопічне читання цього твору, а також ґрунтовне опрацювання літературно-критичних розвідок, творчої спадщини письменника, його епістолярію тощо;

в) дослідження жанрової природи малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки сприяє фаховому зростанню студента-словесника, оскільки жанровий аналіз переплітається з культурологічним, етнокультурологічним, контекстуальним і компаративним літературним аналізами, що автоматично розширює коло набутих студентом-філологом літературознавчих компетентностей;

2) орієнтація на самостійне вивчення механізмів національних модифікацій жанрових ознак малих епічних і ліро-епічних художніх творів, їхньої залежності

від менталітету, національних еталонів і стереотипів, культурних символів, естетичних переконань і літературної традиції митця;

3) розвиток самостійного професійного творчого мислення, що виявляється у спробах створення власних алгоритмів, схем, творчих завдань, проблемних питань, презентацій, кросвордів та ін. для вивчення жанрової природи малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки.

Унаочнення організації навчальної діяльності майбутнього вчителя зарубіжної літератури з вивчення жанрової природи художнього твору з урахуванням національної специфіки продемонстровано на рис. 4.9.

Рис. 4.9. **Організація навчальної діяльності студента-філолога з вивчення жанру різнонаціональних художніх творів**

Розставлені акценти, по-перше, є результатом тривалої роботи з окресленої проблематики зі студентами різних вікових груп, опитування студентів і спостережень за їхньою навчальною діяльністю, по-друге, увиразнюють логіку організації продуктивної та ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів із вивчення особливостей жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів. Саме тому запропоновані методи, прийоми, форми організації жанрового аналізу малих епічних творів з урахуванням національної специфіки спрямовані на поетапне формування і розвиток у студентів-філологів відповідних умінь і навичок.

Основою жанрового шляху аналізу малих епічних і ліро-епічних творів з урахуванням національної специфіки є розроблені схеми, система завдань і запитань, які за своєю суттю відображають рівні наукового пізнання, що притаманні всім наукам: фіксація, систематизація, ідентифікація, пояснення, інтерпретація.

Доцільно зазначити, що оригінальне тлумачення зазначених рівнів у контексті наукового мислення філолога презентовано у навчальному посібнику В. Тюпи «Аналіз художнього твору» [500]. Складність жанрового аналізу пов’язана насамперед із особливою природою художнього твору, адже у ньому поєднується матеріальне і духовне, загальнолюдське і національне, раціональне та емоційне, об’єктивне і суб’єктивне, реальне і фантастичне. Саме тому прагнули у запропонованих схемах, системі завдань і запитань, показати органічний зв’язок, взаємопідпорядкування і взаємопроникнення елементів змістової та внутрішньої організації художнього твору, навчити студентів осмислювати художній твір в єдності змісту і форми, адже лише за таких умов можлива цілісна рецепція інокультурного художнього твору.

Слід зазначити, що розроблені схеми, алгоритми аналізу, форми організації навчальної діяльності мають уніфікований (загальний) характер, адже вони можуть бути застосовані (трансформовані, адаптовані) викладачем при вивченні жанру (жанрового різновиду) будь-якого твору малої прози з урахуванням національної специфіки. З огляду на те, що зміст університетських програм і

шкільної програми (редакція 2017 р.) [549] складають здебільшого епічні твори, а з-поміж них значний відсоток належить саме новелі та оповіданню, акцентуємо увагу насамперед на вивченні жанру цих творів з урахуванням національної специфіки. Доцільно констатувати, що для шкільних програм попередніх років теж притаманна кількісна перевага епічних творів, зокрема малої прози [417–422].

Відповідно до логіки навчальної діяльності майбутніх учителів-філологів з вивчення жанру художнього твору пропонуємо **загальну схему жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки**:

1. Художній твір у контексті творчого доробку письменника.

2. Художній твір у контексті загальних типологічних і авторських ознак жанру.

3. Художній твір у контексті національної культури.

4. Художній твір у контексті світової літератури.

Як бачимо, вивчення жанрової природи малої прози з урахуванням національної специфіки **ґрунтується на низці вагомих факторів**:

1) попередній практичний досвід студентів аналізу епічного твору;

2) наявність теоретичних знань (специфіка сюжетобудови, роль оповідача, функції художньої деталі новели / оповідання, лаконізм, часово-просторове зображення, психологізм та ін.);

3) опанування ґрунтовних теоретичних праць літературознавців;

4) розуміння особливостей функціонування жанру новели / оповідання в національній і світовій літературі.

Окреслені чинники зумовлюють потребу деталізації запропонованої **схеми аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, наприклад, з вивчення жанру новели**.

I. Контекст художнього твору.

II. Місце художнього твору в національній літературній традиції та творчій спадщині письменника.

III. Типологічні ознаки жанру художнього твору.

IV. Ідентифікація художнього твору із конкретним жанром.

V. Авторські жанрові ознаки на рівнях художньої форми:

1) Композиції:

– зав’язка;

– розвиток подій;

– кульмінація-пуант;

– розв’язка;

– зовнішня канва подій;

– чіткість структури новели

2) Предметної зображувальності:

– назва новели;

– контраст чи паралелізм сюжетних мотивів;

– ліричне і драматичне начало;

– зв’язок новели з сучасністю.

3) Мовної зображувальності:

– функціональність художньої деталі;

– психологізм і внутрішня напруга;

– образи-символи.

– сконденсованість слова;

– лаконічність висловлювання.

VI. Індивідуальні авторські жанрові риси новели.

VII. Авторська модель жанру новели і розвиток світової літератури.

VIII. Порівняння жанрових ознак новели в інших національних літературах.

IX. Читацька рецепція (рис. 4.10).

Запропонована схема аналізу новели з урахуванням національної специфіки реалізує наступні завдання: сформувати і розвинути вміння і навички знаходити (увиразнювати, реконструювати) позалітературні (історико-політичні, соціокультурні тощо) і літературні фактори, що зумовлюють національну унікальність виучуваного художнього твору; навчити порівнювати жанр новели в різнонаціональних літературах; науково обґрунтовувати дослідницьку

позицію; розглядати художній твір як органічну цілісну художню організацію, де окремі компоненти підкреслюють її смислове і естетичне значення; навчити використовувати різні підходи і шляхи аналізу літературних явищ

Рис. 4.10. Аналіз жанру новели з урахуванням національної специфіки

Запропонована схема аналізу жанру новели з урахуванням національної специфіки побудована за принципом: «*план структури*» → «*план змісту і форми*» → «*план сприйняття*», що, на наш погляд, віддзеркалює загальну логіку дослідницьких і навчальних дій жанрового аналізу. Крім цього, викладачі та студенти-філологи, оперуючи цією схемою, на прикладі конкретного твору мають можливість самостійно робити наголоси на тих аспектах, які у вивчені цього твору є домінантними. Наприклад, вивчаючи новелу Е.Т.А. Гофмана

«Пригоди у ніч на Новий рік», увагу студентів варто сфокусувати на часовій організації твору, оскільки у ньому тісно переплітається минуле і сьогодення. Так, студенти хронологічно увиразнюють події у новелі: 1) оповідач у новорічну ніч зустрічає свою кохану Юлію; 2) бачить дивну компанію – чоловіка без тіні та чоловіка без дзеркального відображення; 3) чоловік без відображення розповідає свою історію, головною героїнею якої є кохана оповідача Юлія (Джульєтта). Також для цієї новели вагому роль відіграє сновидіння.

Завдання викладача: акцентувати студентську увагу на цьому елементі. Студентам рекомендуємо ознайомитись із думкою Н. Мочернюк, що Е.Т.А. Гофман «залишив чимало думок, міркувань про своє сприйняття й розуміння природи сновидіння, багата на онейризм його творчість. Варто відзначити різноманіття форм донесення сновидінь, яке зафіксоване у творчій спадщині Гофмана, його експерименти в розробці наративної техніки сновидіння» [342, с. 107]. Тому цілком логічною є активізація розумових дій майбутніх учителів зарубіжної літератури саме на рівні композиції. У цьому контексті слушним є проблемне питання: *Чи у новелі Е.Т.А. Гофмана «Пригода у ніч на Новий рік» сновидіння виступає як вагомий композиційний засіб, що увиразнює жанрову модифікацію цього твору ?*

Отже, правильно розставлені викладачем наголоси у жанровому аналізі новели з урахуванням національної специфіки формують адекватне тлумачення літературних явищ, цілісну картину сприйняття та інтерпретації виучуваного художнього твору, дозволяють зіставити подібні жанрові елементи. Такий підхід допомагає реалізувати вагоме для нас концептуальне положення, зокрема: «Аналізу може підлягати фрагмент тексту, але він при цьому повинен розглядатися не ізольовано, а як невіддільна частина цілого. Аналітична операція полягає в сегментуванні тексту (в тому чи іншому відношенні), а не в його «розкладанні» і не у «вихопленні» з нього окремих компонентів. В іншому випадку ми маємо справу вже не з аналізом, а тільки з коментарем» [501, с. 38].

Прокоментуємо механізм реалізації схеми аналізу жанру новели з урахуванням національної специфіки. З огляду на логіку і послідовність структурних компонентів схеми доцільно виокремити наступні **етапи**:

1. *Читання художнього твору* (коментоване, повторне читання).

2. *Добір контекстуального матеріалу* (реконструкція образу епохи, країни крізь призму національної картини світу, менталітету, традицій, звичаїв, культурних символів, еталонів, стереотипів тощо).

3. *Проєктування жанрової моделі художнього твору* (знаходження типологічних ознак жанру).

4. *Моделювання «національного жанрового поля»* (реконструкція «національної філософії жанру», зіставлення жанру в національних літературах).

5. *Читацька рецепція* (створення власної інтерпретації твору).

Схематично окреслені етапи можна змальовувати у вигляді піраміди **«Етапи аналізу жанру різнонаціональних художніх творів»**.

Першим, цілком логічним і закономірним, є **етап читання художнього твору**. Ефективність реалізації цього первинного кроку забезпечує метод творчого читання, який увиразнює завдання учителя / викладача, зокрема «заохотити учнів (*студентів – Н. Г.*) до читання, яке одночасно дарувало б їм і естетичне задоволення, і спонукало б їх до аналітичної діяльності» [555, с. 40]. Під час вивчення жанру художнього твору жанровим шляхом, ми переконались, що найбільш продуктивним методичним прийомом на цьому етапі є

коментоване та повторне читання, який пропонуємо **синтезувати із проблемними запитаннями**. Студенти контрольних і експериментальних груп констатували, що коментоване та повторне читання у поєднанні з проблемними запитаннями сприяло їхній мотивації до поглибленого осмислення художнього твору, акцентувало їхню увагу на ритміко-звуковій та синтаксичні організації, епізодах, художніх деталях і символах, які, на їх погляд, виконували другорядну функцію в художньому тексті.

Прикладом, може слугувати повторне читання новели О. Генрі «Дари Волхвів» в аудиторії. Ставили студентам запитання: чи купівля подарунка на Різдво – це незвичайна подія?, адже для жанру новели незвичайна подія є обов'язком структурним елементом. Таке поставлене, на перший погляд, просте питання активізувало студентський інтерес і викликало бурхливе емоційне обговорення. Підкреслимо, що в аргументації своєї позиції студенти повинні навести докази з літературного тексту. Більшість студентів слушно констатували, що для матеріально бідної Делли подарунок для коханого Джіма на Різдво – це непросто важлива подія, а подія з розряду епохальних, оскільки до неї дівчина готувалася не один день. Цитати, що зачитують студенти: «*Єдине, що їй залишалося, то це впасти на малу обшарпану кушетку та розплакатися*» [366, с. 3]; «*Вона провела багато щасливих годин, плануючи подарувати йому щось гарне. Щось вишукане, і рідкісне, і солідне – щось, що було б варте честі бути власністю Джима*» [366, с. 4].

Прийом коментованого читання рекомендуємо оптимізувати концептуальним підходом. Аргументуємо свою думку. Такий синтез, по-перше, спрямовує навчальну діяльність студентів до етапу добору контекстуального матеріалу. По-друге, вчить у конкретному художньому тексті знаходити національні символи, штампи та еталони, спільне та відмінне в ідеалах і способі життя; зосереджувати увагу на маловідомих фактах і явищах; виявляти домінантні концепти; вибудовувати асоціативну-концептуальну парадигму художнього твору. *Конкретизацію запропонованого синтезу коментованого читання та концептуального підходу, вбачаємо, наприклад, у*

розкритті взаємозв'язку назви художнього твору з ключовими словами у цьому творі; у своєрідному моніторингу визначення додаткових смислів у цих ключових словах; моделюванні асоціативного ланцюжка навколо ключових слів; зіставленні з іншими художніми творами національних літератур.

Проілюструємо прийом коментованого читання з концептуальним підходом на прикладі новели Гі де Мопассана «Коштовності». Так, студенти занотовували, що слово «фальшиві» використано п'ять разів, а «коштовності» – дев'ять. Доцільно зачитати відповідні цитати: *«Він не схвалював у ній тільки пристрасті до театру і фальшивих коштовностей»; ««Але вона засвоїла звичку одягати великі сережки з фальшивими діамантами і носила фальшиві перли…»; «Люба моя, у кого немає можливості купувати справжні коштовності, для того краса і грація повинні бути єдиною прикрасою»; «А я так люблю коштовності!»; «…починала розглядати фальшиві коштовності з такою пристрасною увагою, наче відчувала глибоку й таємну насолоду»; «… для фальшивого воно було зроблено дуже майстерно»; «… все-таки огляньте його уважніше, пане, я завжди був певен, що кольє… фальшиве»* й інші [335].

Далі студенти **моделювали асоціативний ланцюжок** навколо ключового слова «коштовності»:

Вибудовуючи асоціативну-концептуальну парадигму цієї новели, студенти доходили висновку, що письменник спеціально актуалізує читацьку увагу на деталях і побутових подробицях, зокрема «… *браслети з низькопробного золота, гребінці, оздоблені різнокольоровими скельцями, що правили за*

дорогоцінні камені»; *«В жінчиних руках його платні цілком вистачало на всі господарчі потреби, а тепер її не вистачало для нього самого»; «Ювелір взяв кольє, оглянув його з усіх боків, зважив у руці, подивився ще раз через лупу, покликав прикажчика»,* адже ці деталі сприяють увиразненню опису картин правдивої французької повсякденності [355].

Прийом коментованого читання з концептуальним підходом дає змогу також встановлювати взаємозв'язок з іншими творами національних літератур. *Студентам були поставлені завдання: 1) назвати твори світової літератури, де домінує концепт подарунку; 2) згадати новели чи оповідання у світовій літературі, в назві яких, зустрічається слово «подарунок».* Доцільно зазначити, що у студентів контрольної групи виникли труднощі з правильним визначенням жанру згадуваних творів (наприклад, повість А. Купріна «Грантовий браслет» визначала як оповідання; оповідання Е. Ґемінгвея «Канарейку в подарунок» як новелу), натомість студенти експериментальної групи з поставленим завданням справились успішно (наприклад, М. Коцюбинський «Подарунок на іменини» – новела, В. Винниченко «Бабусин подарунок» – оповідання, О. Генрі «Різдвяний подарунок» – новела). Зауважимо, що студентами контрольної та експериментальної груп була названа насамперед новела О. Генрі «Дари Волхвів». Цей факт засвідчує, що ця новела вивчалась студентами у шкільному курсі зарубіжної літератури, вчителі акцентували увагу на жанровій природі літературного твору, увиразнювали специфічні жанрові ознаки новели. Як наслідок, студенти добре пам'ятають жанрову приналежність цього твору.

Слід зазначити, що при вивченні студентами художнього твору жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки не втрачає своєї актуальності **прийом виразного читання**. Доцільність використання цього прийому вбачаємо у формуванні вмінь виокремлювати емоційно значимі епізоди, висловлювання чи окремі фрази художнього тексту; створювати інтонаційні варіанти прочитаного уривку; удосконалювати навички, набуті у курсі «Виразне читання». Ефективність застосування потенціалу прийому виразного читання з вивчення жанрової природи художнього твору також розкривається у спробах

студентів майстерно прочитати **рекламу жанру**, при цьому інтонаційно проявити власну індивідуальність та зацікавити аудиторію. Так, студенти експериментальної групи виконували завдання: «*Ви рекламний агент. Ваше завдання продати книгу новел / оповідань (автор і твори за вибором). На яких аспектах (ознаках, деталях, елементах, компонентах тощо) Ви акцентуєте увагу потенційних покупців?*». При виконанні цього завдання студентів розподіляли на групи по 4–5 студентів, відповідно одні групи писали текст реклами жанру художнього твору, інші – читали написаний одногрупниками текст (на наступне заняття студенти мінялись ролями). Крім цього, обирали студентів, завдання яких було оцінити текст реклами за такими критеріями: інформаційна насиченість, увиразнення домінантних типологічних ознак жанру, наголос на національних елементах жанру, креативність викладу матеріалу. При виконанні цього завдання окрему увагу звертали на майстерність прочитання запропонованого тексту. Наведемо окремі приклади робіт студентів.

«*Її називають руйнівником Карфагену української провінційності. Вона є сучасним експериментатором жанру малої прози. Для її новел притаманна символічна образність і психологічна напруженість, експресивна манера письма та висока інформаційна насиченість художнього тексту, застосування принципу айсбергу та втілення оригінальних ідей. Українські літературознавці визначають її новелістику як неоімпресіоністичне явище. Це – Любов Пономаренко! Прочитайте її новели і відчуйте енергію українського художнього слова!*» (Катерина Н., Марія В., Наталя К.).

«Вас цікавлять глобальні філософські проблеми? Ви замислюєтесь над одвічними питаннями буття? Ви шукаєте сенс життя? Новела Любов Пономаренко «Гер переможений» допоможе Вам розібратись у цих складних питаннях. Незвичайний герой у незвичайних обставинах, боротьба загальнолюдського та ідеологічного, проблема самовиживання і збереження загальнолюдських цінностей, простий динамічний сюжет і лаконізм висловлювань, емоційний діалог і непередбачувана розв'язка не залишать байдужим навіть самого вибагливого читача!» (Марія Н., Ольга У., Дарія Ш.).

«*Вам здається, що життя сіре та одноманітне? Усе більше Ви розчаровуєтесь у людях? Ви перестали вірити у казку? Прочитайте новели О. Генрі! Оригінальний сюжет, досконала композиція, розрив психологічних штампів, будні і свята пересічного американця, сентиментальність і життєрадісність «маленької» людини, віра у добро і любов назавжди повернуть у Вашу душу радість життя!*» (Ольга К., Соломія П., Наталя Я.).

«*Вам подобається читати історії зі щасливим фіналом? Ви захоплюєтесь книгами, де гумор допомагає перемогти усі життєві негаразди? Вас приваблює динамічний сюжет, точність і виразність художньої деталі, афористичність мови, незвичайна розв'язка і гуманістичний пафос? Тоді Вам обов'язково треба прочитати новели О. Генрі!*» (Людмила Г., Мар'яна Л., Тетяна С., Ганна О.).

«*Довгий зимовий вечір. За вікном співає вітер і тихо танцюють сніжинки. У кімнаті ялинка мерехтить різнокольоровими вогниками, у каміні потріскують дрова і на стінах бігають дивовижні тіні. Коханий в улюбленій чашці приніс гарячий шоколад. А крісло-гойдалка вже кличе до себе. Давно чекає на себе історія про самопожертву, любов і щастя принести подарунок найріднішій людині. Прочитала на одному подиху. Вразила сконденсованість кожного слова, зосередження на проблемах маленької людини, прихований підтекст, простота сюжету, щирість зображуваних переживань і емоцій, наголос на загальнолюдських цінностях, неочікувана розв'язка. Новела О. Генрі «Дари волхвів» яскраве доповнення зимового вечора!*» (Христина П., Ірина З.).

«Світом будуть правити ті, хто читає книги! А ти читаєш, чи увесь час проводиш в Інтернеті? Відірвись від екрану монітора і візьме у руки книгу. Якщо не знаєш яку? Підкажемо! Оповідання китайського письменника, нашого сучасника, лауреата Нобелівської премії 2012 р. Мо Янь «Геній». У невеликому за обсягом творі, у простому сюжеті з невеликою кількістю персонажів ти побачиш загадковий світ Піднебесної! Ти зустрінешся з талановитим хлопцем Цзян Дачжі, який, шукаючи спосіб порятунку людей від руйнівних землетрусів, готовий пожертвувати власним життям. Будь попереду – ЧИТАЙ!» (Анастасія Б., Оксана Л., Марія Ш.).

Також студентам можна запропонувати візуалізувати рекламний продукт, зокрема створити буктрейлер, буклет, плакат та інші.

На етапі читання художнього твору продуктивним є **ведення читацького щоденника (із позицій представників різних культур)**. Так, студенти експериментальних груп позитивно сприймали пропозицію тимчасово «вжитися» у представника іншої культури (англійської, французької, німецької, польської, японської …), спробувати розкрити їхню читацьку рецепцію художнього твору через увиразнення вчинків, дій, світоглядної позиції, емоційного стану та ін. персонажів, національних стереотипів і еталонів, прагнень і переконань, традицій і звичаїв. Одним із ефективних способів виконання цього завдання є впізнання студентами представника конкретної культури, його віку та статі, від імені якого написано читацький щоденник.

Аргументуємо доцільність запропонованого завдання:

– сприяє входженню інонаціонального художнього твору у свідомість студента-читача;

– моделює діалог студента-читача з конкретним художнім твором;

– допомагає подолати ситуацію культурного шоку;

– формує розуміння, що саме через художній твір письменник звертався до своїх сучасників, які мали суголосні уявлення про світ, морально-етичні проблеми, систему цінностей та ін.;

– сприяє інтерпретації літературних явищ, художніх образів, висвітлених подій, національних ознак жанру;

– допомагає зіставити жанрові ознаки різнонаціональних художніх творів.

З метою ефективного виконання цього завдання студентам був запропонований орієнтовний *алгоритм*, який допомагав «зіграти» роль представника іншої національної культури:

– увиразнити ключові цінності (ідеали, норми, штампи, стереотипи, еталони) національного менталітету тієї чи іншої культури;

– знати специфічні національні моделі поведінки людей різної статі, віку, соціального статусу, професії;

– визначити коло проблем, що репрезентовано у художньому творі;

– розглянути (проаналізувати) їх з позиції представника іншої культури.

Студенти також були ознайомлені **з вимогами до написання читацького щоденника**:

– зробити спробу максимально правдиво відобразити базові елементи національного світосприйняття;

– навіть за умови відчуття культурного шоку (неприйняття ціннісних орієнтацій, нетипової моделі поведінки, незвичних норм та ін.) автор щоденника повинен толерантно, коректно, ввічливо викласти свої роздуми;

– вміти обґрунтувати висловлену позицію.

Подаємо уривки зі студентських читацьких щоденників.

«Автор починає твір із грошей, для мене трішки це не зрозуміло, яке відношення вони мають до Різдва, якщо центром свята є Ісус, Його появлення на світ!!! А чому не почати твір з опису служби у костелі? Чому не чути дивовижної мелодії органу? Читаю далі. Автор знову описує майновий стан родини, показуючи, що Делла і Джим живуть досить скромно. Можна здогадатись, що для них кожна монета на вагу золота. Досить зворушливим є момент, коли Делла продає найбільшу цінність серед своїх злиднів – волосся, намагаючись потішити чоловіка. Цікаво, чи її коханий теж зможе чимось пожертвувати? Так, він теж віддає останнє, щоб порадувати Деллу. Тепер мені стає зрозуміло, чому так досить детально описаний майновий стан сім'ї – щоб підкреслити те, що вони віддали останнє, заради одне одного. Бог – це любов, а Різдво там, де є любов!». (Новела О. Генрі «Дари волхвів». Дівчина полька, 20–25 років).

«*Автор на початку конкретизує, скільки залишилось коштів в молодій сім'ї у час Різдва. Джим та Делла – молоде подружжя, які самі будують своє кохання, дорогу в життя. Чи варто будувати сім'ю, коли ти такий молодий, не досягнув успіху, не заробив гроші, не отримав відповідну освіту? А що вони бачили? Розумію, що на почуттях далеко не піду, хочеться завжди чогось більшого. Але раптом закралась думка: а в погоні за цим, чи не пропущу чогось*

дивовижного, не побачу, що є поруч? Молодість дарує свободу, свободу вибору, свободу дій, свободу вчинків! Не знаю, чи змогла би так, як Джим та Делла. Та чи зможуть зберегти вони одне одного? Чи зможуть пройти цей шлях як волхви і далі? Чи не розчаруються? Різдво вселяє надію, але кредити треба сплачувати. Гарна різдвяна казка!» (Новела О. Генрі «Дари волхвів». Дівчина американка, 20–25 років).

«*Мене захопила Делла, особливо її волосся. Автор описує: «Прекрасне волосся Делли розсипалось каштановими хвилями, сяючи, мов струмені водоспаду. Воно спадало нижче її колін і вкривало, наче плащем, майже всю її постать». Так, для Делли волосся – це її краса, багатство, сила, пишнота, індивідуальність. У наш час, дуже рідко зустрінеш дівчину з таким волоссям! Усі мої подруги мають короткі стрижки. А ще Деллі заради Джима продає своє волосся. Так, я розумію краще купити одну річ, але якісну, неповторну, цікаву. Але продати заради цього своє волосся??? А як ж тоді любов до себе? Самопожертва на користь іншого? Навіть коханого? Ні! Чому б їй не влаштуватись на роботу? Цікаво чи має вона освіту? А він? Може б теж пошукав додаткову роботу?»* (Новела О. Генрі «Дари волхвів». Дівчина француженка, 18–24 років).

Таке завдання не лише активізувало творчий потенціал студентів, але й дозволило удосконалити їхні практичні навички роботи з етнокультурологічним, літературознавчим, біографічним матеріалом. Отримані результати продемонстрували, що у цілому студенти справились із поставленим завданням.

На етапі добору контекстуального матеріалу ефективним є **метод крос-культурний, а також метод моделювання та реконструкції** (за Т. Поштарьовою), що передбачає встановлення зв’язків з іншою національною культурою; реконструкцію інокультурної панорами художнього твору; «культурні асоціації»; «нанизування» цих фактів на жанр конкретного художнього твору. Утім, варто констатувати, що на етапі збору контекстуального матеріалу студенти зустрілись *із певними труднощами*: зібраний матеріал не увиразнював специфіку національно-історичного контексту

створення виучуваного художнього твору; не могли органічно поєднати культурологічний, естетичний, історичний контексти; було зібрано дуже багато різноманітного матеріалу, в якому студенти «губились». Тому, з метою покращення продуктивності організації навчальної діяльності, майбутнім учителям зарубіжної літератури був запропонований **орієнтовний план, що виокремлює наступні структурно-змістові компоненти:**

– історичні події конкретного періоду (час написання художнього твору або відображені у творі);

– загальні літературні тенденції цієї доби; естетична платформа письменника; біографія письменника і художній твір;

– національна картина світу у художньому творі (традиції, звичаї, імена героїв, образи, символи, географічні назви, місцевий колорит, національний спосіб мислення, цінності, асоціації тощо);

– художній твір у контексті світової літератури (відгуки про твір інших письменників, місце у національній літературі, вплив на розвиток жанру та ін.).

Як бачимо, запропонований алгоритм спрямований на формування послідовного і системного уявлення про інокультурну панораму твору.

Проілюструємо приклад виявлення / увиразнення специфічних ознак національної картини світу у художньому творі, які сприяють розкриттю жанрових авторських ознак.

Вивчаючи жанрову природу новели «Пригода у ніч на Новий рік» Е.Т.А. Гофмана, заздалегідь ставили перед студентами завдання: *з'ясувати смислове наповнення образу «білої жінки»*. На занятті студенти повідомляли, що образ «білої жінки» дуже добре відомий німецькому читачеві, адже, за легендою, це привид жінки, яка з'являлась у старих німецьких замках напередодні чиєїсь смерті. Крім цього, у Німеччині образ «білої жінки» також прийнято асоціювати із реальною жінкою – Бертою Розенберг, вважають, що власне вона ініціювала у XV ст. будівництво Замку Нейгауза. Далі повертались до тексту новели: «… *на порозі стояла жінка в білому одязі, її нерухомий, як у привиду, погляд був спрямований на Еразма, глухо і гірко вона промовила:*

„Еразме, Еразме, що ти робиш? Іменем Спасителя закликаю тебе, не вчиняй лиха!”» [122, с. 273]. У художньому творі – це жінка Еразма, чоловіка без дзеркального відображення (своє відображення він подарував коханій Юлії), а тепер намагається вбити жінку і сина. «Жінка в білому одязі» благає чоловіка не підписувати папери, намагаючись врятувати синове та своє життя.

Наступним кроком є формування вмінь органічно поєднати етнокультурологічний (образ «білої жінки») і естетичний (погляди письменника) контексти при з’ясуванні авторських жанрових ознак цієї новели. Так, студенти наголошували, що митець відмовився від деяких філософсько-естетичних ідей сієнської школи, загострював увагу на протиставленні реального (буденного) і романтичного (фантастичного) світів, розкривав питання мистецтва і життя. Міф, легенда, казка, що трансформовані у дусі естетичних концепцій Е.Т.А. Гофмана, відігравали велику роль у його творчості та стали джерелом творчого натхнення. Студенти дійшли висновку, що Е.Т.А. Гофман, інтерпретуючи німецьку легенду про «білу жінку» з позиції власної естетичної платформи і на матеріалі, що був добре відомим пересічному німцю, переосмислив традиційний мотив боротьби за душу людини.

Далі дослідницький пошук студентів доцільно спрямувати до визначення ролі образу «білої жінки» в жанровій природі новели. Студенти експериментальних груп свої міркування вибудовували наступним чином:

1) «Пригода у ніч на Новий рік» за характерними ознаками жанру належить до різдвяної новели (послуговувались, наприклад, літературознавчою розвідкою І. Буркут [65] і власною аргументацією).

2) Відповідно традиційний образ «білої жінки» у новелі можна розглядати як авторську варіацію типового компонента для цього жанру – дива. Для доказу своїх думок студенти апелювали до авторської підказки щодо правильної інтерпретації образу «білої жінки», зокрема: «*Різдво! Це свято, котре вабить мене привітним сяянням ще задовго до того, як воно наблизиться! Я насилу можу їх діждати, і я стаю кращим, чистішим, ніж був увесь рік, жодна лиха думка не затьмарює мою душу, відкриту небесній благодаті … я начебто знову*

перетворююсь на маленького хлопчика, який буде сміятись від задоволення дзвінким сміхом» [122, с. 263]. Образ «білої жінки» у новелі «Пригода у ніч на Новий рік» набуває додаткового смислового наповнення і значення.

3) Трансформований образ «білої жінки» – це вагомий авторський жанротвірний елемент.

Цікавим завданням було зіставлення інтерпретації німецьким новелістом образу «білої жінки» в інших його творах (наприклад, «Історія про привид»).

При порівняльному аналізі жанрових ознак новели в різних національних літературах студентам контрольних груп були запропоновані своєрідні «підказки», які скеровували студентів у зборі контекстуального матеріалу. Наприклад, для новел О. Генрі такою підказкою слугували надписи «американський міф», «happy end», «дух авантюриста», «американський гумор», «колорит американського життя». Окреслені підказки допомагали студентам зрозуміти авторську жанрову ознаку новел О. Генрі, наприклад, специфічний характер несподіваності щасливої розв’язки, адже здебільшого новели американського письменника побудовані за принципом, коли читач до останніх фраз твору не усвідомлює у чому криється загадка. Цей факт студенти могли пов’язати із тим, що пересічний американець, в яку б складну життєву ситуацію не потрапив, завжди вірить, що щасливий випадок йому допоможе, сподівається на «happy end». Натомість у зборі контекстуального матеріалу для новел Рюноске Акутагави такими підказками були: «епоха Мейдзі», «лотос», «хризантема», «синтоїзм», «сакура», «мандарин», розкриття яких сприяло усвідомленню студентів таких авторських ознак жанру – парадоксальність думок і тонка іронія, переплітання реальності та вимислу, глибокий психологізм.

Результативним на етапі збору контекстуального матеріалу є використання **прийому «культурологічного понятійного кола»**, що, на наш погляд, розвиває у студента-читача творчу увагу до інокультурного художнього тексту. *Прийом «культурологічного понятійного кола»* передбачає пошук та тлумачення вагомих (специфічних, унікальних) географічних назв, власних імен та інших елементів, фактів, понять, явищ, предметів національної культури, що зображені

у художньому творі. *Мета цього прийому* – формувати у студентів уміння бачити, узгоджувати й об’єднувати окремі деталі, фрагменти чи компоненти національної картини світу, що репрезентована в конкретному творі. Виконання цього завдання спонукало майбутніх учителів до активної дослідницько-пошукової діяльності, творчо-критичного засвоєння матеріалу, власної інтерпретації національних ідей, концепцій, символів, підтекстової інформації, занурення у художній текст. Студенти контрольної групи виконували завдання у групах, натомість студентам експериментальних груп було запропоновано самостійно заповнити культурологічне понятійне колесо щодо конкретного художнього твору (автор і твір на вибір). Проілюструємо окремі приклади.

Продуктивність реалізації **етапу проєктування жанрової моделі художнього твору забезпечує дослідницький метод**. Результативними прийомами і видами процесу навчання є **проекція жанрової моделі; зіставлення типологічних ознак жанру; проблемні питання; відтворення картини функціонування жанру в літературній традиції; «жанрова п'ятихвилинка»; «жанрові асоціації»**. Цей етап з вивчення жанрової природи новели з урахуванням національної специфіки насамперед характеризується умінням опановувати велику кількість наукових праць, систематизувати та узагальнювати теоретичний матеріал, виявляти наукові підходи вивчення літературно-художніх явищ, конкретизувати визначення, що у сукупності сприяє формуванню наукового тлумаченням теоретико-літературної інформації. На цьому етапі жанрового аналізу особливого значення набуває рівень теоретичних знань студента, набутий у процесі опанування навчальних дисциплін «Вступ до літературознавства» і «Теорія літератури». На прикладі увиразнення іманентних жанрових ознак новели (оповідання, балади…) можемо продемонструвати майбутнім учителям потребу цілісного опанування навчального матеріалу.

Студентам контрольних груп був запропонований список теоретичних праць, студіювання яких дало змогу не лише повторити теоретичні відомості, але й чітко виокремити комплекс усталених ознак жанру новели. З метою усвідомлення студентами сутнісних жанрових ознак новели рекомендували такі ґрунтовні монографічні дослідження й окремі праці українських літературознавців: О. Бровко [55], І. Бурлакової [66], І. Денисюка [158; 159], О. Колінько [236], Л. Мацевко-Бекерської [320], В. Сірук [459], М. Пащенка [390], В. Фащенка [512–514] й інших науковців.

Студенти експериментальних груп самостійно складали бібліографію з окресленої проблематики. Доцільно констатувати, що студенти експериментальних груп не обмежились лише розвідками, що присвячені питанню еволюції та функціонуванню жанру новели в українській літератури, свій науково-дослідницький пошук майбутні вчителі спрямували й на вивчення питання розвитку новели в інших національних літературах, характеристики

жанрової специфіки новел різних письменників тощо. Так, наприклад, до запропонованого списку літератури увійшли статті: Н. Астрахан «Особливості структури оповіді в новелі Е.Т.А. Гофмана «Дон Жуан» (2003) [12]; О. Гнатюк «Жанр новели в українському та американському історико-літературному процесі кінця XIX – початку XX ст.» (2017) [113]; О. Клименко «Особливості композиційної побудови сучасної французької новели» (2012) [224]; М. Назаренко «Трагікомізм як характерна риса новел О. Генрі» (2011) [347].

З метою увиразнення жанрових ознак новели продуктивним був розподіл студентів на кілька груп, кожна з яких опрацьовувала праці того чи іншого літературознавця (на вибір). Перед кожною групою було поставлено чітке завдання: систематизувати, узагальнити теоретичну інформацію, виписати головні положення, і, головне, уточнити найвагоміші сутнісні ознаки жанрової структури новели, які описує обраний учений. Опрацьований теоретичний матеріал студенти демонстрували у таблицях, презентаціях, схемах, у формі асоціативного куща, теоретичних пазлах тощо. Подаємо приклад таблиці за працею В. Фащенко «Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання».

Жанрові ознаки новели (за В. Фащенко)

Класифікація новел на основі їхнього спів відношення з основними стильовими течіями	Оповідання і новела	Визначальні риси новели	Специфіка сюжетобудови	Читацькі сподівання	Змістова суть новели
– реалістично-аналітична; – гуморо-сатирична; – реалістично-романтична	Це не принципово різні жанри, а своєрідні жанрові варіанти стислого розповідного епосу	– несподіваний кінець; – антитеза; – ототожнення	Нечувана подія → неочікуваний поворот сюжету → парадоксальна розв’язка → повернення до вихідної ситуації	Поступове налаштування на певний результат, а потім раптове порушення цього очікування	Органічне почуття сучасності, спрямованість на все нове

Проілюструємо приклад **«теоретичного» пазла**, що відображає ключові положення теорії жанру новели, запропонованої І. Денисюком.

Крім цього, варто зазначити, що студенти продемонстрували підвищений інтерес власне до проблеми вивчення новели у шкільному курсі зарубіжної літератури, адже у списку літератури з-поміж сучасних теоретичних праць вагоме місце займали публікації науковців-методистів і учителів у фахових періодичних виданнях. Наприклад, А. Нагорна «Вивчення літературного твору у філософському контексті (Урок-евристична бесіда за новелою Ф. Кафки «Перевтілення»)» (2005) [343]; О. Олексієнко «Мистецтво бути людиною: урок за новелою О. Генрі «Останній листок» (2012) [368]; І. Смірнова «Керуючись любов'ю до ближнього: урок компаративного аналізу за новелами О. Генрі «Останній листок» та Л. Пономаренко «Гер переможений» (2009) [466] та інші. Самостійне опрацювання методичних розробок майбутніми вчителями засвідчило, по-перше, зростання професійного інтересу до особливостей викладання інокультурного твору та специфіки вивчення його жанрової природи на уроках зарубіжної літератури, по-друге, прагнення розширити обрії науково-

інформаційного пошуку, по-третє, наявність бажання ознайомитись із варіантами практичного втілення теоретичних концепцій, що значною мірою спонукає студентів до розробки власних підходів до осмислення жанру.

В експериментальних групах характеристику **жанрового канону новели також вибудовували навколо дефініцій жанру новели.** Так, студентам пропонували зіставити визначення новели В. Фащенко і О. Бровко:

1) В. Фащенко: «*Новела – короткий епічний твір, в якому здійснюється композиційно стисле відкриття цілого світу в «зосереджуючій миті» життя, тобто в невеликому колі зв'язків, які в певному вузлі утворюють один, на відміну від роману чи повісті, епіцентр настрою і думки, важливої і значної для осягнення протиріч дійсності*» [514, с. 177].

2) О. Бровко: «*Новела – відносно короткий прозовий твір малої оповідної форми з сюжетно-фабульною конструкцією, в якій переважають динамічні мотиви. Для новели характерний оповідний нейтральний стиль, що відтворює багатогранність стихії приватного життя. Часто дія новели розгортається в повсякденному житті, але сюжет тяжіє до незвичайності*» [55, с. 69].

Студенти активно брали участь в обговоренні, пропонували власне творче тлумачення деяких метафорично зашифрованих елементів новели у понятті В. Фащенка, коментували твердження О. Бровко про «*оповідний нейтральний стиль*», самостійно складали перелік усталених жанрових ознак новели.

Формуванню наукового мислення студентів сприяла й дискусія навколо питання специфічних засобів відображення дійсності в новелі. Вузловим елементом дискусії були міркування І. Денисюка: «*Суть новелістичної концентрації в тому, що обмежений простором новеліст не відмовляється від вагомості змісту, а шукає специфічних прийомів його вираження*» [160, с. 38]. У процесі дискусії студенти дійшли висновку, що саме наявність пуанту, художньої деталі, динаміки емоційного стану персонажу, реакції на дії інших персонажів, лаконічності є тими особливими засобами відображення у новелі неординарних явищ, вчинків, подій чи переживань персонажа.

Важливим моментом цього етапу аналізу жанру новели є усвідомлення студентами, що розквіт новели чи оповідання припадає на період переоцінки чи зміни системи світоглядних орієнтирів. У цьому контексті розмірковували зі студентами над такими специфічними властивостями малих епічних художніх творів, як мобільність та оперативність.

Результативним на етапі проєктування жанрової моделі є також **проведення прес-конференції**. Студентам заздалегідь давали завдання опрацювати відповідний теоретичний матеріал. Розподіл на доповідачів і журналістів доцільно здійснити безпосередньо на занятті, що дозволяє максимально перевірити рівень теоретичної підготовки. За таких умов рекомендуємо, щоб викладач був координатором ходу діалогу (його завдання встановлювати точність запитань і наданих відповідей). Оскільки проведення прес-конференції потребує наявності візуальної репрезентації інформації, то попередньо з-поміж студентів обирали тих, хто підготує, наприклад, мультимедійну презентацію.

Пропонуємо орієнтовні запитання студентів:

● *У чому Ви вбачаєте унікальність жанру новели*?

● *Василь Фащенко порівнював новелу зі стрілою, яка неминуче летить до мети. У чому, на Вашу думку, розкривається ця «неминучість» новели?*

● *Як Ви можете прокоментувати думку, що лаконічність фрази і несподівана розв'язка споріднюють новелу з анекдотом?*

● *Олена Юрчук у своєму дослідженні «Новела у світлі історичної поетики: проблеми типології жанру» до іманентних жанрових ознак новели додає також героя-оповідача, якому притаманна специфічна манера викладу. Чи погоджуєтесь Ви з думкою науковця?*

● *Як Ви вважаєте, чи можна стверджувати, що новела – це відкрита жанрова структура? Кого з письменників, на Вашу думку, можна назвати експериментаторами у жанрі новели?*

● *Більшість дослідників жанру новели зазначають, що у новелі переважає ліричне начало. У чому, на Вашу думку, розкривається ліризм новели?*

● *У своїх дослідженнях про жанр новели Іван Денисюк говорив, що новела ловить героїв «на гарячому вчинку», показує їх «на перевалі» життєвих доріг. Як Ви можете прокоментувати ці висловлювання?*

● *Як Ви розумієте фразу Василя Фащенка, що у новелі показано стисле відкриття цілого світу?*

● *Як Ви можете пояснити тематичну розмаїтість новел?*

● *У працях Івана Денисюка знаходимо роздуми про канонічність (константні ознаки) новели. На Вашу думку, у чому розкривається канонічність жанру новели?*

● *До жанрових ознак новели Іван Денисюк відносить драматичність, зокрема літературознавець стверджував, що новела – це сестра драми, а відтак «майже кожну новелу можна переробити на драму». У чому, на Вашу думку, розкривається драматичність новели?*

Варто констатувати, що студенти у цілому успішно справились із поставленим завданням. *Формат прес-конференції дозволив розкрити науково-творчий потенціал майбутніх учителів зарубіжної літератури, зорієнтувати на потребу опрацьовувати фундаментальний теоретичний матеріал, активізувати їхній професійний інтерес до осмислення ґрунтовних теоретичних знань*. Крім цього, студенти контрольних і експериментальних груп зрозуміли, що **проекція жанрової моделі новели чи будь-якого іншого жанру – це своєрідна сходинка, що сприяє увиразненню національних жанрових ознак твору і дозволяє зіставити цей жанр у різнонаціональних художніх творах.**

Результативним у формуванні жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури є **прийом «жанрова п’ятихвилинка»**. *Метою запропонованого методичного прийому* є забезпечення ґрунтовної теоретичної бази студентів-філологів. Прийом «жанрова п’ятихвилинка» розвиває у студентів-філологів уміння орієнтуватись у жанровому розмаїтті, виокремлювати сутнісні характеристики жанру, ідентифікувати жанр за домінантними ознаками, адекватно тлумачити видозміні жанрового канону,

об'єктивно оцінювати новаторські жанрові пошуки письменника, зіставляти жанрові елементи в різних національних художніх творах.

Зі студентами I–II курсів рекомендуємо «жанрові п'ятихвилинки» проводити на кожному занятті, що значною мірою сприяє успішному формуванню вмінь оперувати теоретичними знаннями, систематизації теоретичної інформації, володінню науковою мовою, а також є підґрунтям опанування літературних явищ на наступних етапах навчання. «Жанрові п'ятихвилинки» допомагають організувати навчальну діяльність студентів перших курсів на новому науковому рівні, спираючись при цьому на знання, що були отримані в системі шкільної літературної освіти.

Зі студентами III–IV курсів «жанрові п'ятихвилинки» можна застосовувати при потребі повторення теоретичного матеріалу, перевірки знань чи вивченні нових понять. «Жанрові п'ятихвилинки» дозволяють викладачу не лише оперативно отримати інформацію про рівень знань студентів, але й вносити відповідні корективи з метою покращення процесу навчання. Відтак цей прийом є вагомим складником системи перевірки, контролю та оцінювання результатів навчальних здобутків майбутнього вчителя. Саме тому «жанрову п'ятихвилинку», не залежно від тематики чи структури і форми заняття, розглядаємо як невід'ємний компонент цього заняття, що дозволяє максимально досягнути високого рівня науково-теоретичної обізнаності студентів.

Проводити «жанрові п'ятихвилинки» можна у формі усного, письмового опитування (тестування, відповіді на питання, бліц-опитування), що передбачає наявність випереджувальних і узагальнювальних запитань і завдань. Крім цього, рекомендуємо враховувати рівень жанрової грамотності та загальної літературної ерудиції студентів, а також формулювати цікаві, оригінальні, найбільш вагомі, у контексті конкретної теми заняття, запитання і завдання. Важливим моментом «жанрової п'ятихвилинки» є його структурування, зокрема добір запитань різних рівнів складності (від найлегшого до складного). Так, до легшого рівня складності відносимо запитання на розпізнавання чи розрізнення літературознавчих понять, які потребують відповіді «так – ні», «+» біля одного з

варіантів відповіді. До середнього рівня складності належать запитання, на які студент повинен запропонувати власну відповідь. Складний рівень складності – запитання чи завдання, розв'язання яких зорієнтовано на творчий підхід.

Студенти експериментальних груп вчились самостійно складати запитання чи завдання «жанрової п'ятихвилинки». Студенти-одногрупники оцінювали поставлені запитання за такими параметрами: коректність, чіткість, лаконічність формулювань; відповідність рівню теоретичної підготовки; спрямованість запитань (перевірка матеріалу, систематизація чи узагальнення). Така форма організації процесу навчання спонукала студентів до створення **власної «методичної скарбнички з вивчення теорії літератури на уроках зарубіжної літератури»**, якою вони могли скористатись під час проходження педагогічної практики.

Проілюструємо приклади запитань студентів.

1. Назвіть жанр художнього твору, для якого притаманно розгорнутий сюжет і розвиток образу ліричного героя:

а) ода;

б) сонет;

в) поема;

г) балада.

2. Твердження, що поняття «ліричний герой» і «образ автора» ідентичні є:

а) правильним;

б) неправильним.

3. Знайдіть поняття, що не належать до дефініції «жанр»:

а) композиція;

б) новела;

в) балада;

г) реалізм;

ґ) сонет;

д) ямб;

е) оповідання;

є) поема.

4. Автором праці «Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст.» є:

а) Лідія Мацевко-Бекерська;

б) Василь Фащенко;

в) Іван Денисюк;

г) Іван Франко.

5. До ліро-епічних жанрів не належать:

а) байка;

б) елегія;

в) балада;

г) елегія.

6. Встановіть відповідність між епізодом художнього твору та жанром.

А. «А я розповів вам нічим непримітну історію про двох дурненьких дітей, які жили у восьмидоларовій квартирі і зовсім немудро пожертвували одне для одного найдорожчими своїми скарбами». Б. «Адже наша земля якраз хороша для вирощування кавунів. І в наших кавунів тонка шкірка, розсипчастий м'якуш, тільки доторкнися пальцем, так одразу й лопне. На кавуновому полі у кожної сім'ї стоїть навіс для відпочинку, і якщо подивитися зверху то він схожий на блокгауз». В. «Хлопчику любий, іди ж до нас! Дочки мої у танку в цей час, Дочки мої тебе прийдуть стрічать, Вітати, співати, тебе колихать!» Г. «Я ж бачив, що мій малюнок деталями дуже різнився від того, який був у мене перед очима, хоч у цілому обриси їхні й були близькі. Тоді я взяв свічку, сів у найдальшому кутку кімнати і пильніше приглянувся до пергаменту».	1. Оповідання Мо Янь «Геній» 2. Балада Й. Ґете «Вільшаний король» 3. Новела Е. По «Золотий жук» 4. Новела О. Генрі «Дари волхвів»

«Жанрової п'ятихвилинки» є ефективним прийомом щодо формування жанрової грамотності майбутнього вчителя зарубіжної літератури, дозволяють сконцентрувати увагу студента на конкретних теоретичних питаннях, викликати інтерес до поглиблення особистісного рівня теоретичної знань, навчити доступно та логічно формулювати запитання і завдання.

Отже, головне завдання **етапу проєктування жанрової моделі новели усвідомлення студентами**, що алгоритм жанру новели визначається не лише наперед заданою структурою (опис одного незвичайного випадку або події; динамічне розгортання сюжету; домінування зовнішньої канви подій; чіткість побудови композиції; гостро драматичне завершення сюжету (пуант); виняткова ущільненість часового-просторового зображення; присутність героя-оповідача з його специфічною словесною манерою викладу; важлива функція художніх деталей, кодів, шифрів, символів, ліризм і драматизм; лаконічність та стислість; заглиблення і зосередження на психологічних переживаннях), але й віддзеркалює авторську рефлексію, світоглядні цінності письменника, літературну традицію і національний тип мислення. Висновок, до якого повинні дійти студенти, що талановитий митець комплекс формальних ознак жанру новели трансформує (модифікує, доповнює, інтерпретує, видозмінює). Відтак ці національні жанрові зміни сприяють загальному розвитку жанрового канону і окреслюють шляхи новаторських пошуків для майбутніх письменників.

Основні тенденції функціонування жанру новел у світовій і національній літературі рекомендуємо розкривати через проблемні запитання до студентів. В експериментальних групах об’єднували проблемні запитання із запитаннями, відповідь на які вимагала від майбутніх учителів ґрунтовних знань сучасних літературно-критичних студій, творчої спадщини письменника, спогадів письменників-сучасників, епістолярію тощо. Проілюструємо приклади можливих питань.

Жанр новели у творчості О. Генрі. Питання:

● *Як Ви можете пояснити той факт, що в американській літературі новела була і жанром літератури, і жанром журналістики?*

● *Чи можна стверджувати, що американські журнали відродили жанр новели? Аргументуйте свою думку.*

● *Як Ви вважаєте, щодо американської новели можна застосувати вислів: «Зміст і фінал короткого оповідання (short story) є кость від кості, і плоть від плоті його початку»? Аргументуйте свою думку.*

● *Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що творчість Марка Твена дала новий поштовх для розвитку американської новели? Поясніть чому?*

● *Поміркуйте, чому О. Генрі називають американським казкарем і запізнілим романтиком XX ст.?*

● *Уявіть, що О. Генрі живе у сучасній Америці. Як Ви вважаєте, чи дотримувався би письменник своєї естетичної концепції?*

● *Чи можна погодитись із думкою, що в новелах О. Генрі домінує «втішливий» оптимізм? Чи сучасному читачу потрібен цей оптимізм?*

● *Аргументуйте, чи справжня Америка і справжній американець репрезентовані у новелах О. Генрі?*

● *Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що новели О. Генрі на тлі новел інших письменників вирізняються неординарною розв'язкою? На Вашу думку, у чому розкривається парадоксальність фіналів новел?*

● *О. Генрі зазначав, що «Життя не трагедія і не комедія. В ньому поєднуються і комічне, і трагічне одночасно... Руки долі міцно тримають нас за мотузки... і смикають то в один, в той в інший бік. Незрячі ляльки, ми все говоримо і говоримо на краю непізнаної вічності». Як окреслений автором життєвий принцип реалізувався в його новелах? Аргументуйте свою думку.*

Жанр новели у творчості Гі де Мопассана. Питання:

● *Чи погоджуєтесь Ви з твердженням, що французька новела XIX ст. трансформується у «серйозний» жанр? Аргументуйте свою думку.*

● *Чи можна французьку новелу XIX ст. охарактеризувати як «правдиву»? Поясніть чому?*

● *Як Ви вважаєте, чи новелам Гі де Мопассана притаманно глибокий підтекст? Поясніть свою думку.*

● *Аргументуйте, чому Гі де Мопассан застосовував імпресіоністичні та натуралістичні прийоми у своїх новелах?*

● *Чи погоджуєтесь Ви з думкою А. Франса, що Гі де Мопассан: «Пише так, як живе гарний нормандський фермер – бережливо і радісно»?*

● *Чи можна стверджувати, що новели Гі де Мопассана певною мірою анекдотичні? Аргументуйте.*

● *Гі де Мопассана прийнято називати «королем новели». Чи погоджуєтесь Ви з такою характеристикою?*

● *Чи можна новели Гі де Мопассана охарактеризувати як афористичні? Аргументуйте свою думку.*

● *Назвіть спільні та відмінні ознаки між американською та французькою новелою?*

Жанр новели у творчості Е.Т.А. Гофмана. Питання:

● *Чи можна стверджувати, що у новелах Е.Т.А. Гофмана відсутній особливий ліричний пафос? Аргументуйте свою думку.*

● *Відомо, що Е.Т.А. Гофман у своїх новелах намагався синтезувати різні види мистецтва. На вашу думку, цей синтез є успішним?*

● *Як би Ви мали змогу зустрітись із Е.Т.А. Гофманом, які б питання Ви поставили письменнику? Аргументуйте.*

● *Дослідники констатують, що авторською ознакою жанру новели Е.Т.А. Гофмана є наявність фантастичного плану. Чи можна стверджувати, що у новелах німецького письменника наявність фантастичного плану порушує чіткість побудови композиції? Аргументуйте свою думку.*

● *Як Ви думаєте, з якою метою Е.Т.А. Гофман у структуру новели додає фантастику?*

● *Чи можна стверджувати, що між новелами Е.Т.А. Гофмана і творами М.В. Гоголя існує зв'язок? Аргументуйте свою думку.*

Жанр новели у творчості Рюноске Акутагави. Питання:

● *Чи погоджуєтесь Ви з думкою І. Драча, що «Митці типу Акутагави – це розвідники людини в царині мистецтва, вони промацують нерозвідане, неспізнане. В їхніх грудях б'ється надзвичайно чутливе, безмежно добре людське серце». Аргументуйте свою позицію.*

● *Як Ви можете пояснити світову популярність новел Рюноске Акутагави*?

● *Чи вдалося Рюноске Акутагави у своїх новелах репрезентувати образ сучасної йому Японії? Аргументуйте свою думку.*

● *Як Ви вважаєте, чи змінилась би проблематика новел Рюноске Акутагави, якби він жив на початку XXI ст.?*

● *Які авторські жанрові ознаки новел Рюноске Акутагави Вас найбільше вразили? Аргументуйте свою думку.*

На **етапі з'ясування особливостей функціонування жанру новели в різних національних літературах майбутні вчителі** повинні зрозуміти, що ця специфіка зумовлена наступними чинниками: національною літературною традицією, історичною дійсністю та естетичними переконаннями письменника. Тому відповіді на поставлені запитання потребують від студента творчого мислення, зіставлення фактів літературного життя тієї чи іншої країни, встановлення асоціацій між загальними літературними явищами й їхніми національними особливостями.

Важливим аспектом цього етапу аналізу жанру новели з урахуванням національної специфіки є формування (на початкових курсах) і відпрацювання (на старших курсах) умінь і навичок зіставляти факти, що визначають особливість функціонування жанру в конкретній літературі. *Студентам були запропоновані завдання, які сприяли формуванню і розвитку компаративних умінь і навичок*. Наведемо окремі приклади:

● *Заповніть таблицю «Жанр новели в національних літературах».*

Національна література (американська, японська…)	Автор	Національна літературна традиція існування жанру	Історичні, економічні … події, що визначили формування жанру	Естетична позиція автора	Вплив на подальший розвиток жанру

● *Знайдіть висловлювання письменників-новелістів про жанр новели. На які типові (національні) ознаки вказує автор?*

● *Напишіть передмову до книги «Стежками новели…».*

● *Заповніть «Анкету жанру новели в національній літературі».*

Жанр новели в американській літературі (чи будь-який іншій літературі).
1. Зародження в національній літературі:
2. Передумови виникнення:
3. Період утвердження у літературному процесі:
4. Етапи розвитку жанру новели:
5. Представники жанру новели:
6. Назви творів:
7. Основне коло проблем:
8. Дослідники, що вивчали жанр новели:

Після проведення заняття зі студентами доцільно обговорити питання: «*Чи сприяли ці завдання формуванню і розвитку компаративних умінь?*», «*Чи виконання цих завдань допомогло увиразнити специфіку функціонування жанру новели в національних літературах?*» та інші. У цілому зазначимо, що подібні завдання є ефективними, адже студенти продемонстрували середній і високий рівень знань. Крім того, студенти експериментальних груп запропонували розробити **пам'ятку «Специфіка функціонування жанру художнього твору в національній літературі»**, якою б вони могли скористатись під час проходження педагогічної практики. Разом із студентами була розроблена така пам'ятка, яку можна адаптувати для роботи з учнями середніх і старших класів.

Пам'ятка «Специфіки функціонування жанру художнього твору в національній літературі»

1. Визначення учнівського рівня володіння літературознавчою термінологією за шкільною програмою.

2. Характеристика історико-культурної доби як основа формування жанру в національній літературі.

3. Основоположник жанру в національній літературі та формування літературної традиції.

4. Огляд розвитку жанру в залежності від потреб епохи.

5. Порівняння фактів про передумови виникнення, утвердження та розквіту жанру в різних національних літературах.

Варто констатувати, що більшість студентів користувались запропонованою пам'яткою під час проходження педагогічної практики, корегуючи її змістове наповнення залежно від вікової категорії учнів і конкретного художнього твору.

Отже, на **етапі визначення особливості функціонування жанру в національній літературі майбутні вчителі зарубіжної літератури**, по-перше, зрозуміли, що цей крок є дуже вагомим у загальному алгоритмі жанрового аналізу, без якого не можливо адекватне і об'єктивне увиразнення авторського видозміну жанрового канону, по-друге, навчились узагальнювати, порівнювати і систематизувати отриману інформацію, визначати пріоритетні факти і явища, аналізувати діахронічний і синхронічний пласти розвитку жанру.

Мета етапу моделювання «національного жанрового поля» – навчити майбутніх учителів реалізовувати отримані на попередніх етапах теоретичні, історико-літературні, культурологічні знання у процесі розкриття національної жанрової особливості художнього твору. **На цьому етапи аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки домінантним є продуктивно-творчий (практично-творчий) компонент навчальної діяльності студента-філолога.** Власне цей етап наближає майбутнього вчителя до професійної діяльності, вчить корегувати свої дії, порівнювати жанрові ознаки різнонаціональних художніх творів і формує здатність до пошуку нових підходів осмислення художнього твору. **Саме тому пріоритетними методами дослідницький, крос-культурний і контрасту.**

Зі студентами експериментальних груп на цьому етапі результативним був **прийом «діалог жанру»**. *Ідеєю цього методичного прийому слугувала концепція М. Бахтіна*, де діалог є універсальним засобом пізнання себе через іншого, саме діалог увиразнює власну унікальність і неповторність. *Мета запропонованого*

прийому – через порівняння ознак жанру твору в різних національних літературах увиразнити видозміну жанру, проілюструвати авторські модифікації усталених ознак жанру, продемонструвати можливі шляхи експериментування з сутнісними ознаками жанру, осягнути унікальність і неповторність авторської жанрової варіації. *Прийом «діалог жанру» розвиває у майбутніх учителів зарубіжної літератури* уміння і навички зіставляти жанрові елементи в творах одного жанру в межах однієї національної літератури чи в різних національних літературах. Крім цього, *прийом «діалог жанру» вчить* студентів-філологів моделювати стратегію дослідження художнього твору, обґрунтувати (за умови наявності) авторське жанрове маркування твору, аргументувати власну позицію, осмислювати розвиток жанру у контексті творчості окремого письменника, а далі у контексті світового літературного процесу.

На занятті студентів розподіляли на дві групи, кожна з них обирала письменника і твір, жанрову природу якого будуть досліджувати. У середині групи студентів поділили на мікрогрупи, зокрема: група, що відповідає за цитування художнього тексту; група, що готує запитання; група, що презентує авторські жанрові ознаки. На кожному етапі аналізу жанрових ознак на рівнях художньої форми (предметної зображувальності, мовної зображувальності, композиції) відбувався діалог між представниками груп, кожен з яких надавав характеристику авторським жанровим елементам, аргументуючи свою позицію. Координатором виступів студентів був викладач.

Варто зазначити, що акцент на творчо-дослідницькій діяльності студентів дав позитивні результати, по-перше, майбутні вчителі виявили активність у процесі комунікації (жваво обговорювали значення художньої деталі, зіставляли формальні елементи структури жанру, коментували авторську концепцію, порівнювали характер несподіваності фіналу, описували внутрішній стан персонажів, називали новаторські риси жанру тощо), по-друге, студенти навчились уважно слухати своїх одногрупників і працювати у команді, по-третє, зрозуміли, що осягнення неповторності жанрової природи художнього твору

передбачає системний аналіз усіх компонентів (тематики, проблематики, системи образів художнього твору, стилю автора …).

Крім цього, варто констатувати підвищення інтересу студентів до подібної форми організації навчальної діяльності, адже на наступні заняття майбутні вчителі вже заздалегідь самостійно ділились на групи, розподіляли функціональні обов'язки, готували презентації, продумували хід обговорення ключових питань, пропонували перелік новел для жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки.

Проілюструємо на прикладі новел О. Генрі «Дари Волхвів» і новели Гі де Мопассана «Коштовності» реалізацію за студентами прийому «діалогу жанру». Варто зазначити, що ці художні твори були запропоновані студентами. Тому насамперед студентам потрібно було аргументувати доцільність порівняння жанрових елементів власне цих новел. Хід своїх думок майбутні вчителі вибудовували наступним чином. Попри усю тематичну несхожість творів О. Генрі та Гі де Мопассана, новелісти водночас виявили суголосність у зверненні до актуальних загальнолюдських проблем сьогодення, адже увагу зосередили на житті пересічного американця та француза. Крім цього, обидва новеліста звертаються до мотиву дарування, до питання справжніх цінностей, який дозволяє розкрити багатство / бідність внутрішнього світу Делла та Джим / пана Лантена та його дружини. Відтак цікаво, як американський і французький письменники змогли за допомогою авторських специфічних жанрових елементів репрезентувати читачу правдиву картину життя своєї країни, описати усі найвиразніші прикмети американського / французького буття, розкрити усю гамму емоцій і переживань персонажів.

Студенти, послуговуючись розробленою нами схемою аналізу жанру новели з урахуванням національної специфіки, досліджування авторських ознак починали **з рівня композиції** (особливість зав'язки, розвитку подій, кульмінації, розв'язки, структури новели, характеристика канви подій).

Так, студенти, які вивчали новелу «Дари волхвів» зазначали, що твір починається одразу з перерахування фактів: 1) один долар вісімдесят сім центів;

2) завтра Різдво. «*Один долар і вісімдесят сім центів. Ото й усе. А шістдесят із них – монетами по одному центу. Центи, які вона відкладала по одному чи два, так вперто торгуючись із бакалійником, зеленярем і м'ясником, що у них аж щоки палали від мовчазного осуду такої скнарості. Делла перерахувала їх тричі. Один доларі і вісімдесят сім центів. А завтра Різдво*» [366, с. 3]. Студенти правомірно стверджували, що названі факти формують у читацькій уяві ядро загадки: *Що робити героїні, яка потрапила в складну життєву ситуацію? Чи зможе Делла купити подарунок? Чим закінчиться новела?*

Отже, за канонами новелістичного жанру О. Генрі розповідає про незвичайну подію, зокрема поведінку дівчини в екстремальній ситуації. Далі студенти узагальнили, що незвичайна подія як обов'язковий жанровий елемент новели збережена О. Генрі. Зосереджуючи увагу на сюжеті, студенти занотували, що він досить простий, навіть банальний, але динамічний. Крім цього, новелі притаманно драматичне завершення сюжету і домінування зовнішньої канви подій, що підпорядковані неочікуваному варіанту розв'язки. Всі епізоди новели доходять критичної концентрації у кульмінації, яка, для підсилення ефекту, передана формою діалогу. «*– Тільки не зрозумій мене не правильно, Дел, – сказав він. – Жодні стрижки, зачіски та шампуні не можуть вплинути на мою любов до тебе, дівчинко. Але коли ти розгорнеш цей пакунок, то зрозумієш, чому я спершу оторопів*» [366, с. 8].

Застосовуючи методичний прийом «діалог жанру», переконались, що цей прийом сприяє також умінню заглиблюватись у деталі, вчить бачити приховані смисли, по-новому подивитись на відомі явища і факти. Наприклад, студенти, що вивчали жанрову специфіку новели Гі де Мопассана «Коштовності», поставили, на наш погляд, цікаві і важливі запитання: *Чи фінал новели можна назвати щасливим? Чи створює він ефект казковості?* Зазначимо, що відповіді студентів були аргументовано переконаними, що свідчить про вміння синтезувати естетичні погляди письменника із його експериментуванням жанру. Так, майбутні вчителі правильно стверджували, що кульмінація новели примушує читача змінити свої очікування, адже Делла залишається без свого

розкішного волосся, а Джим – без годинника. Цілком логічно, що дівчині не потрібні гребінці, а чоловік не потребує ланцюжка. Студенти зачитували відповідні уривки з тексту. «*А все тому, що там лежали гребінці – набір гребінців, бокових і задніх, які лежали на вітрині крамниці на Бродвеї і вже давно викликали у Делли благоговійне захоплення. Пречудові гребінці, справжні, черепахові, обрамлені коштовними камінцями, – саме того кольору, що пасував би до її прекрасного волосся, яке, власне, зникло. Вона знала, що то були дорогі гребінці, а її серце без найменшої надії знемагало від палкого бажання володіти ними. А тепер вони нарешті її, але, кіс, які ці довгождані гребінці мали б прикрашати, уже не було*» [366, с. 8–9]; *«– Дел, – сказав він. – Давай на якийсь час сховаємо свої Різдвяні подарунки. Вони надто чудові, щоб користуватись ними вже зарвз. Я продав годинник, щоб купити тобі ті гребінці*» [366, с. 9]. Утім, розв’язка новели має прихований зміст. Перше, що бачить читач – «непотрібність» подарунків, але водночас О. Генрі раптово показує читачу інший бік цієї розв’язки, який утверджує любов, щире почуття, здатність до самопожертви. Доказом студентських думок є слова письменника: «*А я недоладно розповів вам сьогодні звичайну історію двох нерозважливих дітей, які жили в малесенькій квартирі та дуже нерозумно пожертвували одне для одного найдорожчими скарбами. Але останні свої слова я хочу звернути до мудреців наших днів і сказати, що з усіх, хто робить подарунки, ці двоє були наймудрішими. З усіх, хто дарує та отримує дари, такі, як вони, є наймудрішими. Наймудрішими на світі. Це вони є найсправнішими волхвами…*» [366, с. 9–10]. Заключним акордом у відповідях студентів, можна вважати думку, що саме тому розв’язка цієї новели є казковою, адже примушує вірити у добро.

Отже, на цьому етапі дослідження жанрових ознак новели О. Генрі «Дари волхвів» студенти дійшли висновку, що максимальне зацікавлення читача подіями у новелі, а не лише його розв’язкою, фрагментарний сюжет, непередбачуваний фінал, дотримання логічної послідовності структурних елементів, тобто увесь комплекс формальних усталених ознак новели, спрямовані на осягнення автором сутності людини крізь призму буденного.

Далі у діалог вступали студенти, що аналізували новелу «Коштовності». Вони зазначили, що у цьому творі на перший погляд спостерігається зміна чіткості структурних компонентів, адже новела починається не зовсім із незвичайної події, зокрема одруження пана Лантена з провінційною дівчиною. «*Пан Лантен зустрів цю молоду дівчину на вечірці у помічника свого начальника відділу, і кохання обплутало його, мов тенета*», «*Пан Лантен, який служив тоді столоначальником у міністерстві внутрішніх справ з річним окладом у три тисячі п'ятсот франків, освідчився і одружився з нею*» [335].

Водночас «нечувана пригода», яка за своїм змістом нагадує анекдот, розпочинається вже після смерті дружини пана Лантена. Анекдотичність ситуації студенти передавали через міні-інсценування: троє студентів розіграли епізод, де пан Лантен взнає справжню ціну ювелірного виробу. «*Ювелір взяв кольє, оглянув його з усіх боків, зважив у руці, подивився ще раз через лупу, покликав прикажчика, щось тихо сказав йому, поклав його назад на прилавок і подивився на нього здалеку, щоб краще судити про ефект. Пан Лантен, збентежений такою довгою процедурою, вже відкрив було рота, щоб промовити: «Ну, та я добре знаю, що воно зовсім нічого не варте» – як раптом ювелір сказав: – Це кольє, пане, коштує від дванадцяти до п'ятнадцяти тисяч франків; але я куплю його тільки в тому разі, коли ви точно вкажете, яким чином воно вам дісталося*» [335].

З метою з'ясування специфіки жанрової структури новели «Коштовності» студенти групи «дослідники новели О. Генрі» ставили **наступні запитання:**

● *Як надалі розгортаються події у новелі?*

● *У чому виявляється динамічність сюжету новели?*

● *Який епізод новели можна вважати кульмінаційним?*

● *Чому Гі де Мопассан починає новелу саме з одруження пана Лантена*? *Як це можна поєднати з естетичними переконаннями новеліста?*

● *При загальному збереженні традиційної сюжетно-композиційної структури новели на чому робить акцент Гі де Мопассан?*

Студенти послідовно надавали відповіді. Пан Лантен звернувся до ще одного ювеліра, який не лише підтвердив справжність цього кольє, але й сказав, що воно було куплене пані Лантен: «*Ювелір розгорнув книги, відшукав у них щось і сказав: – Це кольє, справді, було послано пані Лантен, вулиця Мучеників, дім шістнадцять, двадцятого липня тисяча вісімсот сімдесят шостого року*» [335]. Пан Лантен швидко зрозумів звідки у його дружини з'явились усі ці коштовності, крім цього, він вельми успішно продав усі коштовності своєї дружини та звільнився з роботи. Окрему увагу студенти звернули на фінал, адже розв'язка чітко невизначена та створює ефект композиційної дзеркальності: «*Через півроку він одружився, його друга жінка була цілком порядною, але вдача у неї була важка. Вона добре-таки помучила його*» [335].

Усі події, що розгортаються у новелі, слушно наголошували студенти, відтворюють динаміку і гостроту сюжетної побудови, оскільки перед читачем у стислій часовій формі розгортаються усі перипетії життя пана Лантена: одруження, «щасливе і безтурботне» життя з дружиною, її смерть, викриття обману дружини, спадок від дружини, що зробив його багатим, відставка, одруження. Переконливо студенти довели, що саме епізод «прозріння» пана Лантена можна вважати кульмінаційним: «*Він зупинився посеред вулиці, мов укопаний. Жахлива підозра ворухнулась у ньому: «Невже вона?..». Значить, і решта коштовностей теж подарунки! Йому здалось, що земля хитається, що дерево, яке стояло перед ним , падає; він простяг руку і впав непритомний*».

Активне обговорення викликало у студентів запитання одногрупників «*Чому Гі де Мопассан починає новелу саме з одруження пана Лантена*? *Як це можна поєднати з естетичними переконаннями новеліста?*». Так, деякі студенти стверджували, що для будь-якої людини одруження – це важлива подія у житті, відтак у структурі новели вона цілком відповідає статусу неординарної, незвичної події. Утім, більшість студентів висловили думку, що для Гі де Мопассана принципово було показати, що незвична подія, як центр новели, виростає з доволі буденної, банальної, прозаїчної, типової, а інколи навіть жорсткої прози французького життя. Тому новела завершується другим

одруженням пана Лантена, а відтак з'являється привід для нової історії. Вже на цьому рівні студенти змогли увиразнити авторське новаторство Гі де Мопассана, зокрема новеліст зміг крізь призму найбуденнішої події викрити правдиву картину французького міщанського побуту, зосередити читацьку увагу на реалістичних картинах французького буття, поставити питання про знецінення внутрішнього світу своїх персонажів.

Методичний прийом «діалог жанру» дозволяє студентам чітко увиразнити авторські особливості жанру на кожному із рівнів художнього твору. Тому важливо, щоб майбутні вчителі (особливо на початкових етапах формування вмінь жанрового аналізу) навчились бачити авторські експериментування крізь призму загальних тенденцій. *Формуванню панорамності мислення сприяють узагальнення, де студенти змістовно і стисло вчаться формулювати комплекс домінантних ознак новел*.

Так, при з'ясуванні авторських особливостей на рівні композиції студенти дійшли висновку, що для О. Генрі та Гі де Мопассана формальна структура жанру новели є фоном, на якому новелісти викривають динаміку людських переживань, душевних станів і почуттів. При цьому новелу О. Генрі «Дари волхвів» можна назвати ліричною з формальної сторони, адже новеліст у дуже стислій зовнішній будові, так би мовити, у тексті на сторінку, «поетично» розкриває питання істинної цінності, справжньої жертовності і любові. Натомість у новелі Гі де Мопассана «Коштовності» акцент перенесено на анекдотичне становище пана Лантена, на фальш у стосунках, на виявлення інших цінностей та пріоритетів, на типовість і повторюваність ситуації.

Наступним кроком вивчення жанрових ознак новел О. Генрі «Дари волхвів» та Гі де Мопассана «Коштовності» є звернення студентів **до рівня предметної зображувальності** (назва новели; контраст чи паралелізм сюжетних мотивів; ліричне і драматичне начало; зв'язок новели з сучасністю).

Детальний аналіз художнього тексту на цьому рівні дозволив студентам побачити *розбіжності у тональності новел*. Так, авторська увага О. Генрі спрямована не у русло соціальної загостреності, а на розкриття внутрішнього

світу Делли, пересічної американки, простої «маленької» людини, на її внутрішню драму, яка виявляє морально-етичні, духовні якості дівчини. Делла та Джим – вихідці із найбідніших верств населення Америки, але в складній життєвій ситуації вони поводять себе гідно, читач захоплений силою їхнього кохання та вірить у переможну силу любові.

Розкриття специфіки жанрових ознак новел **на рівні предметної зображувальності** передбачало увагу студентів до авторської інтерпретації народження Ісуса та піднесення дарів від волхвів, що сприяло глибокому розумінню студентів назви новели, а відтак і всієї авторської концепції. Так, студенти слушно говорили, що у новелі християнські мотиви самопожертви і любові були інтерпретовані крізь призму естетичних переконань О. Генрі та американських реалій кінця XIX – початку XX століття.

Студенти, опрацювавши публікації з історії США окресленого періоду, змогли реконструювати картину життя цієї країни. Кінець XIX – початок XX століття характеризується значним економічним піднесенням, як наслідок вже у перші десятиліття XX ст. США виходить на одне із перш місць у світі за обсягом промислової продукції, технічним обладнанням і продуктивністю праці. Важливо також, що для цього періоду притаманно кількісне збільшення міського населення за рахунок переїзду до міста селян. Так, після Громадянської війни населення окремих міст Америки зросло у 6–7 разів. Селяни та провінційні жителі обирали місцем свого проживання великі міста з кількох причин: необмежені можливості самореалізації, великий ринок праці, нові професії, свобода вибору тощо. Водночас вчорашній провінціал стикнувся з іншими яскравими прикметами міста: злочинність, залежність від обставин, боротьба за виживання, постійний рух і шум тощо. Студенти правомірно згадали, що й О. Генрі був теж вихідцем із маленького містечка Грінсборо, тому усі переживання, емоції, стреси, зруйновані надії та мрії провінціала йому були добре відомі. У новелі «Дари волхвів» О. Генрі майстерно передав реалії американського життя. Студенти звернули увагу на опис картки з іменем Джіма. «*Прізвище Діллінгем було виведене розмашистим почерком, нагадуючи про*

період процвітання, коли господар заробляв по тридцять доларів, літери у написі „Ділінгем“ поблякли, наче серйозно замислились, чи не скоротитися їм до скромного та вельми непретензійного „Д“» [366, с. 3–4].

Цей епізод допоміг студентам увиразнити сутність назви новели. О. Генрі підносить Деллу і Джима до величі біблійних волхвів, оскільки справжніми подарунками героїв є не матеріальні речі. Платиновий ланцюжок для кишенькового годинника і набір гребінців для волосся у тексті новели виступають символом безкорисливої любові та самопожертви. Саме ця самовіддана любов в реаліях американського життя, наголошує О. Генрі, може врятувати від розчарування, буденності та духовного збідніння. Крім цього, студенти правильно зазначили, що характер назви новели також був зумовлений історичними обставинами існування жанру новели в американській літературі. Так, поширення цього жанру викликало й своєрідну конкуренцію між письменниками, відтак назва мала легко запам’ятовуватись і бути влучною, яскравою, викликати зацікавленість читацької аудиторії. Назва «Дари волхвів» повністю відповідає вимогам часу.

Ефективним було **моделювання асоціативного ланцюжка навколо назви новели.** Наведемо приклади студентських робіт.

(Наталя У.)

(Олена П.)

(Марія К.)

Натомість, зауважували студенти, у новелі «Коштовності» Гі де Мопассана відбувається візуалізація правдивої картини життя французької міської буржуазії. Гі де Мопассан не ідеалізує своїх героїв, реалістично показує, як складні життєві обставини призводять до моральної деградації. За зовнішньою красою, скромністю і чарівністю пані Лантен приховане лицемірство та обман: «*Якими тільки турботами, ніжністю, пестощами не обдаровувала вона чоловіка; вона була така чарівна, що після шести років подружнього життя він кохав її ще більше, ніж у перші дні*» [335].

Студенти проводили порівняння розвитку сюжетної лінії у новелах «Дари волхвів» і «Коштовності». У новелах сюжет розвивається лінійно, увага новелістів зосереджена на одному епізоді життя конкретних людей, але герої новели «Дари волхвів» не зраджують своєму внутрішньому світові, емоційний стан Делли – схвильовано-піднесений. Натомість у новелі «Коштовності» є певні зміни в емоціях і переживаннях пана Лантена. Спочатку внутрішній світ пана Лантена спустошений, але парадокс у тому, і студенти наголошували, що цей факт є принциповим для Гі де Мопассана, на зміну розчаруванню і болю пана Лантена доволі швидко приходить відчуття радості та пихатості від отриманої «спадщини»: «*Сидячи поруч з якимсь паном, що здався йому цілком порядним, він не зміг подолати спокусу і повідомив, з деякою манірністю, що одержав спадщину в чотириста тисяч франків*» [335]. Студенти зробили припущення, що таку метаморфозу у настрої пана Лантена можна вважати своєрідним

паралельним сюжетним мотивом, а відтак новаторською жанровою ознакою Гі де Мопассана. Спільно студенти розмірковували над значенням назви новели «Коштовності» (приклад асоціативного ланцюжка був поданий у частині коментованого читання).

Аналіз жанрової природи різнонаціональних художніх творів передбачає обов'язкове звернення до **рівня мовної зображувальності** (функціональність художньої деталі; психологізм і внутрішня напруга; образи, символи; сконденсованість слова; лаконічність висловлювання). На цьому етапі вивчення жанрової специфіки виучуваних новел важливим було сфокусувати увагу майбутніх учителів-філологів на ще одній жанрово-стильовій ознаці новели – лаконічності. З'ясуванню специфіки авторської трансформації цієї сутнісної риси новели передувало запитання до студентів: *Як ви вважаєте чи завжди лаконічність має однаковий характер?*

Студентам було запропоновано завдання – відібрати у новелах речення, які мають приховане смислове значення. Подібне завдання вчить майбутнього вчителя зарубіжної літератури зануритись у зашифровані змісти, сенси і смисли художнього слова, побачити авторський символ, розгадати завуальовані знаки. У такому форматі студент-філолог виступає у ролі дослідника, при цьому предмет дослідження обирає самостійно.

У новелі «Дари волхвів» студенти вибрали такі речення. «*Вона стояла біля вікна й апатично дивилась на сірого кота, який походжав по сірому паркану на сірому подвір'ї*» [366, с. 4]. Студенти звернули увагу на повторювання прикметника «*сірий*». Разом із своїми одногрупниками вони підбирали можливі значення цього слова: *меланхолія, безпорадність, нудьга, розсудливість, непримітність, тінь, роздвоєність, з'єднання протилежностей (білого і чорного), печаль, скромність, старість, практичність, стабільність, колір сірої речовини мозку.* Проєктування ключових значень прикметника дозволив розкрити прихований смисл. Делла скромна дівчина, вона перебуває у роздумах, що купити коханому на Різдво, вона сумна і настрій її пригнічений. Але письменник дає натяк своєму читачеві: дівчина щось обов'язково придумає (її

мозок інтенсивно працює), вона зможе поєднати чорний колір (незначна сума грошей) і білий (радість подарувати чоловікові подарунок).

У реченні «*Щось вишукане, і рідкісне, і солідне – щось, що було б варте честі бути власністю Джіма*» [366, с. 4] студенти акцентували увагу на поєднанні слів «*особливе*», «*рідкісне*» і «*коштовне*». Студенти переконливо довели, що саме ці слова у новелі виконують подвійну функцію: видиму і приховану. Видима функція увиразнює бажання дівчини купити гарний подарунок чоловікові на Різдво. Прихована розкриває істинне призначення дарів на Різдво, цінність яких не повинна вимірюватись грішми, саме любов і самопожертва в епоху О. Генрі (а також і сьогодні!) є дійсно тими особливими, рідкісними і коштовними дарами.

Речення «*Накинула старий коричневий жакет; старий коричневий капелюшок*» [366, с. 5] зацікавило студентів повторюванням прикметників «*старий коричневий*», які описували жакет і капелюшок дівчини. На думку студентів, у цих словах можна прочитати скритий підтекст: дівчина має смак, адже жакет і капелюшок були одного кольору, ймовірно, вони куплялись одним ансамблем або Делла спеціально підбирала головний убір і верхній одяг однієї тональності, а відтак, у той час молоде подружжя мало гроші. Крім цього, студенти знайшли ще один варіант перекладу, де прикметник вжито у пестливій форми «*старенький*», що, на думку студентів, краще передає, навіть підкреслює авторську прихильність, турботу, теплоту і ніжність до головної героїні твору.

У реченні «*Делла стиснула ланцюжок у долоні та сіла на край столу поблизу дверей, через які він завжди заходив*» [366, с. 8] студенти розмірковували над значенням дієслів «*стиснула*» і «*сіла*». Дієсловом «*стиснула*» О. Генрі примусив читача відчути важливість цього подарунку для дівчини, ніщо не примусило б її поступити інакше, вона ні на секунду не жалкує, що продала своє волосся. Через фразу «*сіла на край*» автор передає напружений емоційний стан дівчини, вона схвильована, певною мірою стурбована, навіть боїться реакції Джіма. Крім цього, сфокусували увагу студентів на тому, що смисл художньої деталі може розширюватись за допомогою незначного, на

перший погляд, штриху. У даному випадку таким штрихом слугує фраза «*край столу*», яка ще більше увиразнює психологічну напругу Делли.

Проаналізувавши наведені речення, студенти узагальнили, що попри зовнішню економію словесної організації новели, ці художні слова викликають низку асоціацій. Власне за рахунок створених асоціативних зв'язків увиразнюється смислове навантаження художнього слова, а відтак, читачу відкривається приховане автором семантичне значення.

У новелі «Коштовності» свою увагу студенти зосередили на реченні «*кохання обплутало його, мов тенета*». Майбутні вчителі-філологи стверджували, що вже у першому реченні новели Гі де Мопассан апелює до читацької уяви, адже, як виявилось згодом, пан Лантен з перших днів подружнього життя дійсно перебував в омані.

Вдумливе читання новели спонукало студентів побачити характерні риси стилю Гі де Мопассана. Так, студенти звернули увагу, що речення побудовані за принципом протиставлення: *«Вони були бідні, але порядні…», «Але пристрасть до театру…», «Одягалась вона, правда, завжди зі смаком, але дуже просто…», «Але вона засвоїла звичку одягати великі сережки…», «Але вона тихенько посміхалась і повторювала…», «Я чудово розумію, що ти правий, але себе не переробиш», «Але жити йому стало важко», «Це, кольє, пане, коштує від дванадцяти до п'ятнадцяти тисяч франків, але я куплю його тільки в тому разі…», «Але на вулиці він не зміг стриматись від сміху», «Можу вам дати за нього вісімнадцять, але за законом належить…», «Так… але… все-таки огляньте його уважніше», «Але після пережитого потрясіння…», «Але в кишені у нього було порожньо…»* [335] та інші. Прийом протиставлення, як один із стильових домінант новели, дозволив акцентувати увагу читача на думці, що чогось не вистачає, щось повинно відбутись, адже занадто усе ідеально, ілюзія сімейного щастя викликає читацьку недовіру. Застосований прийом протиставлення увиразнив, наголосили студенти, з однієї сторони, анекдотичність ситуації, а з іншої – справжні моральні цінності пані Лантен.

Далі студентам було поставлено запитання, що спонукало дискусію: *Чи ці приклади можуть слугувати своєрідною мовленнєвою візитівкою кожного з новелістів?* Увиразнення жанрових авторських ознак новел американського і французького письменника передбачало з'ясування майбутніми вчителями-філологами ролі художньої деталі.

Студенти аргументовано зазначили, що складна психологічна ситуація подана О. Генрі в завуальованій формі через повторювання окремих деталей. Студенти порахували, що у новелі фраза «*один долар і вісімдесят сім центів*» є чотири рази, тричі О. Генрі наголошує «*восьмідоларова квартира*», двічі повторює, що «*завтра Різдво*». Крім того, студенти занотовували, що використані автором численні виразні деталі дають ретроспективу життя молодої пари, підкреслюють злиденне існування родини (табличка на дверях потемніла, кнопка дзвінка не працює, дзеркало тріснуло). Особливого значення ці деталі набувають наприкінці новели, коли усі дорогі речі сім'ї продані, але подружжя отримало найцінніші дарунки, а відтак стали по-справжньому багатими. Цей висновок є дуже вагомим для розуміння жанрових авторських ознак новели О. Генрі, оскільки студенти побачили, що художня деталь у новелі збагачується новими, значно вагомішими для автора, смислами.

Скрупульозна робота з художнім текстом сприяла активізації творчо-дослідницькому потенціалу студентів-філологів, зокрема після наведення, так би мовити, хрестоматійних прикладів поліфункціональної художньої деталі кілька студентів поставили наступні запитання: *Чи можна говорити про те, що опис волосся Делли на початку новели є теж художньою деталлю? Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що ця деталь є домінуючою у сюжеті новели?*

Доцільно зазначити, що в обговоренні взяли участь не лише студенти, що вивчали жанрову специфіку новели «Дари волхвів», але й їхні одногрупники, які досліджували жанрову природу новели «Коштовності» Гі де Мопассана, що свідчить про результативність методичного прийому «діалог жанру».

Уважно слухали студенти й виступи доповідачів, які розкривали роль художньої деталі у новелі «Коштовності» Гі де Мопассана. Студенти довели, що

за кожною предметно-зоровою деталлю розкриваються найважливіші етапи життя пана Лантена: «*В жінчиних руках його платні цілком вистачало на всі господарчі потреби, а тепер її не вистачало для нього самого*»; «*Ювелір взяв кольє, оглянув його з усіх боків, зважив у руці, подивився ще раз через лупу, покликав прикажчика*», «*Тепер Лантен сперечався про ціни, гнівався, вимагав, щоб йому показали торгові книги, і в міру зростання суми все більше підвищував голос*», «*На вулиці він побачив Вандомську колону, і йому захотілось вилізти на неї, як на призову вишку*» [335].

Вагомими були висновки студентів, що Гі де Мопассан робить наголос власне на опису зовнішнього виду пана Лантена (студенти згадували, що О. Генрі, наприклад, надає особливу увагу саме очам Делли, зокрема «*очі її сяяли, як діаманти*», «*в очах у неї ще поблискували діамантовими краплями сльози*», а також майстерно передав емоції Джіма «*його худе обличчя було заклопотане*», «*він просто пильно дивися на неї, і на обличчі у нього був отой дивний вираз*») [335].

Натомість французький новеліст внутрішній стан пана Лантена передає через жести, міміку та рухи: «*Удівець витріщив очі та так і скам'янів на місці з роззявленим ротом*»; «*Пан Лантен навіть сів, у нього ноги підломилися від здивовання*»; «*Він перетнув вулицю, попрямував в один бік, помітив, що помилився дорогою, повернув до Тюїльрі, перейшов Сену, зрозумів, що знову йде не туди, і повернувся до Єлисейських полів, йдучи буз будь-якої певної думки*»; «*Він зупинився посеред вулиці, мов укопаний*», «*Почав ходити туди й сюди тротуаром*» [335].

Крім цього, студентам було поставлено питання: *Яку роль у новелі відіграє опис коштовностей? Чи можна стверджувати, що коштовності є центром твору, символами, навколо яких розгортаються усі перипетії?*

Завершальним кроком вивчення жанрової природи новел «Дари волхвів» О. Генрі та «Коштовності» Гі де Мопассана з урахуванням національної специфіки було *увиразнення спільних і відмінних жанрових рис новел (форму виконання студенти обирали самостійно).* Студенти контрольної групи

заповняли усі разом в аудиторії, натомість студенти експериментальної групи завдання виконували самостійно. Наведемо окремий приклад.

Спільні та відмінні жанрові ознаки новел О. Генрі та Гі де Мопассана

Продуктивним завданням також було ознайомлення студентами-словесниками контрольної та експериментальної груп **із жанровими ознаками новел, що увиразненні в навчальній літературі для учнів і студентів.**

Так, О. Ніколенко, О. Орлова, І. Фісак у «Книжці для вчителя. Зарубіжна література. 7 клас: посібник» (2015) фокусують увагу вчителів на окремих жанрових рисах новел О. Генрі [363, с. 195]. Завдання, що було поставлено студентам: *продовжити перелік авторських жанрових ознак*.

Жанрові риси новели О. Генрі

Жанрові ознаки, що подали О. Ніколенко, О. Орлова, І. Фісак	Жанрові ознаки, що додали студенти
● авторська іронія; ● ліризм оповіді; ● виразність деталей; ● несподіваний фінал.	● сюжетна лінійність; ● увага до життя пересічного американця; ● змістове наповнення назв новели; ● акцент на внутрішньому світі героїв; ● пріоритет загальнолюдських цінностей; ● щасливий випадок – рушійна сила сюжету.

У навчальному посібнику Г. Давиденко, О. Чайки «Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття» (2007) автори пропонують свій перелік жанрових ознак новели Гі де Мопассана [148].

Жанрові риси новели Гі де Мопассана

Жанрові ознаки, що увиразненні Г. Давиденко, О. Чайка	Жанрові ознаки, що додали студенти
● одна сюжетна лінія; ● гострота та динамічність сюжетів; ● психологічна вмотивованість усіх дій героїв; ● найсуворіший добір головного, типового в слові, образі, характері, ситуації; ● сконцентрованість в одній події, у різкому зіткненні характерів; ● драматичне напруження; ● прийом контрасту; жвавий діалог; ● мова героїв індивідуалізована; ● використання художньої деталі; ● несподівана розв'язка; ● різноманітна форма творів; ● стислість і лаконічність.	● анекдотичність ситуації; ● викриття правдивої картини французького міщанського побуту; ● прийом протиставлення; ● особлива роль назви новели; ● типовість і повторюваність описаної ситуації; ● внутрішній стан розкриває через жести, міміку, рух; ● не ідеалізує персонажів; ● наявність назв вулиць, пам'ятників і описано тип поведінки, що притаманний французам («чудове вино», «тонкі страви», відвідування театру…).

Студенти заповнили другу колонку таблиці, де вписали знайдені ними жанрові ознаки новели «Коштовності». Зазначимо, що набагато краще із поставленим завданням справились студенти експериментальної групи. Натомість студенти контрольної групи не звернули увагу на наявність у тексті новели географічних назв вулиць, пам'ятників, а також на штрихи, що описували національний характер французів (любов до гарного вина і вишуканих страв), що у сукупності з іншими елементами віддзеркалюють національні реалії французького життя і є авторськими жанровими ознаками.

Також студентам експериментальної і контрольної груп було запропоновано заповнити відповідну таблицю.

Національні жанрові ознаки новел «Дари волхвів» О. Генрі / «Коштовності» Гі де Мопассана»

Типологічні ознаки жанру новели	Ці жанрові ознаки новели О. Генрі / Гі де Мопассана мені були відомі	Ці жанрові ознаки новели О. Генрі / Гі де Мопассана знайшов (-ла) самостійно	Ці жанрові ознаки новели О. Генрі / Гі де Мопассана виокремили одногрупники

На посткомунікативному етапі (за О. Ісаєвою) вагомим є узагальнення і синтез студентських міркувань, поглядів, індивідуальних варіантів інтерпретацій і читацьких горизонтів очікування. Тому ми пропонували майбутнім учителям зарубіжної літератури ще раз **перечитати художні твори, жанрову специфіку яких вони досліджували.** При цьому повторне читання проводили наступним чином: спочатку цей художній твір студенти перечитували кожен індивідуально (про себе), потім цей же художній твір читали в особах, особливу увагу фокусуючи на вагомих елементах, епізодах чи деталях, що відображали власне жанрову модифікацію цього твору. Варто зазначити, що деякі студенти висловили думку, що не вбачають доцільності у повторному читанні цього художнього твору. Натомість більша частина студентів наполягала на повторному читанні, аргументуючи свою позицію тим, що їхнє читацьке сприйняття цього літературного твору набуло змін під час жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки. **Після перечитування художніх творів нами були поставлені запитання:**

● *Чи змінилось Ваше сприйняття художнього твору після проведеного жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки і повторного читання?*

● *Чи під іншим ракурсом Ви перечитували художній твір?*

● *На які епізоди Ви звернули особливу увагу? Чому?*

● *Чи цікаво Вам було повторно читати художній твір?*

● *Активізація Вашої читацької уваги відбулась більше при самостійному читанні чи читанні в особах?*

Більшість студентів стверджували, що повторне читання вже добре відомих художніх творів допоміг, так би мовити, розставити усі точки на і. Навіть ті студенти, що скептично сприйняли пропозицію перечитати літературний твір, змінили свою позицію. Майбутні вчителі-філологи також висловили думку, що доцільніше перечитувати художній твір в особах (особливо для учнів!), оскільки краще текст сприймається за умови виразного читання.

Під час експерименту ми включали студентам *аудіозаписи читання художнього твору, що розміщені на YouTube*. Після прослуховування цих аудіозаписів обговорювали зі студентами якість читання тексту. Майбутні вчителі зарубіжної літератури дійшли висновку, що на уроках зарубіжної літератури на заключному етапі вивчення жанрової природи інонаціонального художнього твору варто використовувати прослуховування аудіозаписів, але ретельно перевіряти їхню якість. Отже, прийом повторного читання сприяв новому переосмисленню авторської концепції у контексті здобутих студентами історико-літературних і жанрових знань.

Заключним етапом вивчення жанрової природи різнонаціональних художніх творів було виконання студентами **творчого завдання**, зокрема написання власної новели з урахуванням авторських ознак жанру того новеліста, в манері якого прагнули створити художній твір. Щоправда, оскільки подібне завдання за своєю суттю не є новим для студентів, ми дещо ускладнили його виконання: потрібно було переробити відомий художній твір одного жанру в жанр, що вивчали (наприклад, казку «Колобок» чи «Кривеньку качечку», п’єсу Б. Шоу «Пігмаліон», казку Антуан де Сент-Екзюпері «Маленький принц» (на вибір) або твір за власним побажанням у новелу).

Вимогами до виконання цього завдання були: дотримання сутнісних жанрових ознак новели, трансформація проблематики оригінального твору повинна відповідати естетичним переконанням автора, обов’язкова наявність жанрових елементів, що притаманні саме цьому новелісту. *Метою запропонованого завдання* є перевірка вміння застосовувати набуті студентами-філологами теоретико-літературні знання з вивчення жанрової специфіки

різнонаціональних художніх творів. Такі завдання для майбутніх учителів зарубіжної літератури також сприяли удосконаленню вмінь і навичок опрацьовувати історико-літературний матеріал, розвитку вмінь творчо осмислювати авторську концепцію, втілювати оригінальні авторські жанрові риси, влучно розкривати художні особливості рідної мови.

Написання студентами нової новели практично довело, що при наявності одного оригінального тексту студенти створили різні варіації «авторської новели», кожна з яких кардинально відрізнялась. Так, з-поміж студентських робіт була велика кількість творів, які можна було охарактеризувати як оригінальні та цікаві, зміст і форма яких цілком відповідала поставленим вимогам. Здебільшого ці творчі роботи належали студентам експериментальної групи. Утім, роботи студентів контрольної роботи містили лише типологічні ознаки жанру новели і у повному обсязі не віддзеркалювали авторську жанрову модифікацію.

Отже, здійснений студентами-філологами жанровий аналіз новел з урахуванням національної специфіки за запропонованою схемою, на прикладі творів «Дари волхвів» О. Генрі та «Коштовності» Гі де Мопассана, дозволив увиразнити національні жанрові елементи кожного новеліста, осягнути розмаїтість та довершеність жанрової модифікації американського і французького письменника, осмислити новаторські пошуки авторів у жанрі новели, створити власну інтерпретацію виучуваних художніх творів, визначити нові підходи аналізу різнонаціональних художніх творів.

Результати дослідного навчання показали, що *розроблена схема аналізу жанру новели є продуктивною*, відзначається можливістю адаптації до вивчення специфіки будь-якої новели (новели акції, новели характерів, сатиричної новели, лірична новела), підкреслює зв’язок змісту та форми художнього твору, сприяє послідовному і системному формуванню умінь і навичок жанрового аналізу новели з урахуванням національної специфіки, надає змогу практично перевірити рівень жанрової грамотності та сформованих компетентностей

жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

У ході експерименту важливо було сфокусувати увагу майбутніх учителів зарубіжної літератури на дискусійному питанні, зокрема **розмежуванні сутнісних жанрових ознак новели і оповідання**. Попри те, що ґрунтовне студіювання цього складного питання – це сфера навчальних курсів «Вступ до літературознавства» і «Теорія літератури», окреслена проблема є вагомою при жанровому аналізі різнонаціональних художніх творів. Аргументуємо свою позицію. Розуміння студентами-філологами жанрової особливості цих творів малої прози, по-перше, сприяє правильному визначенню приналежності того чи іншого інонаціонального художнього твору до жанру новели чи оповідання, по-друге, увиразненню приналежності виучуваного оповідання, за сукупністю іманентних жанрових ознак, до конкретного жанрового різновиду, що зумовлений його проблематикою (соціально-побутове, соціально-політичне, психологічне, історичне, фантастичне…). Так, у групах, де особливу увагу фокусували на проблемі розмежування типологічних ознак жанру новели і оповідання, значно підвищувалась ефективність проведення жанрового аналізу оповідання з урахуванням національної специфіки. Крім цього, у студентів-філологів поступово формувалось розуміння, що жанр не є статичною і застиглою формою, адже на основі типологічних жанрових ознак можуть поєднуватись, змішуватись і створювати нові змішані жанри, що особливо характерно для постмодерної літератури.

Відтак можемо стверджувати, що поглиблене вивчення проблеми диференціації малих епічних жанрів (новели / оповідання) допомагає майбутнім учителям зарубіжної літератури продуктивно досліджувати жанрову природу оповідання в різних національних літературах.

Організовуючи дослідне навчання, спирались на ті теоретичні знання студентів, що були набуті ними при вивченні жанру новели. У такому контексті значно яскравіше увиразнювалась жанрова особливість саме оповідання. **Так, студентам пропонували свої міркування будувати за наступним зразком:**

«*Для жанру новели характерно… Натомість жанру оповідання притаманно*»; «*Сутнісними жанровими ознаками новели є… До іманентних жанрових ознак оповідання відносимо…*»; «*Специфічними засобами відображення дійсності в новелі є… Утім, для оповідання такими специфічними засобами є …*», «*Оповідання, порівняно з новелою, містить…*» та інші.

Подібний формат міркувань орієнтований на розвиток у майбутніх учителів зарубіжної літератури здібностей самостійно уточнювати жанрові модифікації, зіставляти типологічні ознаки жанру, тлумачити складний процес розвитку жанру.

Наукову дискусію також моделювали навколо дефініцій, що запропоновані сучасними літературознавцями. Наприклад, студенти зіставляли ознаки жанру оповідання, що подані у:

– посібнику «Вступ до літературознавства» М. Моклиці (2011): «*Оповідання демонструє порівняно мляву, неспішну оповідність, оскільки завжди зосереджене не стільки на зовнішньому боці подій, скільки на внутрішньому – через сприйняття героїв*» [333, с. 128–129]

– підручнику «Теорія літератури» О. Галича, В. Назарця, Є. Васильєва (2005): «*Одноподійність як риса, що суттєво визначає жанрову суть оповідання, зумовлює специфіку його ідейно-тематичного змісту (однопроблемність, «одночуттєвість» душевного настрою тощо) та сюжетної побудови (для оповідання, як правило, характерна одна сюжетна конфліктна ситуація, перевага сюжетного начала над фабульним, тобто переважний інтерес не до самої події, як такої, а до способу її художнього зображення)*» [95, с. 273].

Визначення жанру оповідання в довідковій літературі

Автор	Праця	Визначення
Р. Гром’як, Ю. Ковалів та ін.	Літературознавчий словник-довідник. Київ: ВЦ «Академія», 1997.	«Оповідання невеликий за обсягом прозовий твір, сюжет якого заснований на певному (рідко кількох) епізоді з життя одного (іноді кількох) персонажа. Невеликі розміри оповідання вимагають нерозгалуженого, як правило,

		однолінійного, чіткого за будовою сюжету. Характери показані здебільшого у сформованому вигляді» [298, с. 522].
І. Денисюк	Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3-х т., 4 кн. Т. 1.: Літературознавчі дослідження. Кн.1. Львів, 2005.	«В оповіданні, як і в новелі, є подія, але не особлива і не центральна. Новела возвеличує подію і поглиблює її значення. Оповідання ж бере подію такою, якою вона є. Новела має нахил до героїчного, оповідання – до ідилічного» [160, с. 52].
В. Фащенко	У глибинах людського буття: Літературознавчі студії. Одеса: Маяк, 2005.	«Оповідання містить в собі ширше коло життєвих зв'язків, воно з більшою кількістю переходів у розвитку дії чи відтворенні рефлексій аналізує те або інше явище, має вищий ступінь деталізації у розкритті характерів» [512, с. 171].
П. Білоус	Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: Лекції. Житомир: Рута, 2009.	«Оповідання – невеликий за обсягом розповідний твір здебільшого про одну або декілька подій у житті людини. Цьому жанру властива оповідальна інтонація, описовість, незначна кількість персонажів, нескладна композиція» [38, с. 325].
Л. Скорина	Аналіз художнього твору: Навчальний посібник для студен-тів гуманітарний спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013.	«Оповідання – невеликий прозовий твір, сюжет якого ґрунтується на одному епізоді з життя персонажу (іноді кількох). Риси оповідання: одноподієвість, однопроблемність, «одночуттєвість» душевного настрою, як правило, одна конфліктна ситуація, переважний інтерес не до події, а до способу її художнього зображення, настанова на достовірність, істинність, оповідь ведеться від першої особи» [460, с. 373–374].

Пропонували студентам експериментальних груп самостійно опрацювати наукові студії, літературознавчі словники, навчальні підручники і посібники, виписати диференційні ознаки оповідання і заповнити таблицю визначень оповідання, що запропоновані літературознавцями. Цей вид навчальної діяльності вважаємо ефективним, оскільки студенти-філологи навчились

систематизувати наукову інформацію, поглибили рівень теоретичної обізнаності, ознайомились із варіативними дефініціями жанру оповідання, на основі яких змогли сформувати власне визначення цього жанру.

Крім цього, наведені визначення жанру оповідання дозволили студентам узагальнити, що оповідання, як і новела, теж невеликий за обсягом художній твір, якому притаманно відображення одного чи кількох епізодів з життя персонажу / персонажів. Особливості жанру оповідання визначають чітку побудову сюжету, зосередженість на певному епізоді / епізодів, події, характері, що розкривається у характерній композиції: від зав'язки до розв'язки. Вагомими ознаками жанру оповідання є описані характери персонажів, додаткові деталі, збільшення інтересу не стільки до опису самої події чи епізоду, скільки до способу його відображення. Саме тому, фокусували особливу увагу студентів на тому, що доволі часто розповідь ведеться від першої особи.

Студентам експериментальної групи ставили проблемне запитання: *Як Ви розумієте фразу І. Денисюка, що «В оповіданні, як і в новелі, є подія, але не особлива і не центральна. Новела возвеличує подію і поглиблює її значення. Оповідання ж бере подію такою, якою вона є»*? [160, с. 51].

У ході дослідного навчання пропонували студентам підготувати **жанрові довідки.** Жанрову довідку розглядаємо як повідомлення, зміст якого відображає синтез усталених ознак жанру і авторських елементів жанру конкретного твору. *Мета написання жанрових довідок* – навчити студентів у стислій формі висвітлити новаторські жанрові пошуки письменника у тому чи іншому інонаціональному художньому творі. Зазначимо, що доцільно пропонувати цей вид роботи студентам на етапі частково-пошуковому і творчо-професійному формування і розвитку вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Важливо, щоб студенти зрозуміли: **жанрова довідка і реклама жанру – це різни види роботи**, адже реклама жанру апелює до творчої уяви читача, фокусуючи при цьому увагу на окремих жанрових компонентах художнього твору. *Мета створення реклами жанру* – зацікавити потенційного читача

прочитати конкретний художній твір. Натомість **жанрова довідка слугує «теоретичним помічником» для учня / студента / вчителя при аналізі художнього твору**. Цей чинник зумовлює її пріоритетні ознаки: інформаційна насиченість, науково-творче розкриття жанрової самобутності художнього твору, науковість мовлення, стислий обсяг. Вже під час навчання студенти можуть розробити такі жанрові довідки, апробувати їх з учнями на педагогічній практиці і на початок професійної діяльності мати власну скриньку методичних напрацювань. З огляду на цей, рекомендували обрати ті оповідання, що вивчаються у шкільному курсі зарубіжної літератури.

Успішне виконання цього виду роботи передбачає дотримання студентами низки вимог, з якими вони були ознайомлені заздалегідь:

– ретельний відбір джерел інформації (навчальні підручники і посібники, монографії, наукові статті, перевірені Інтернет-ресурси);

– ґрунтовне змістове наповнення;

– увиразнення домінантних авторських жанрових ознак;

– дотримання науковості та доступності;

– логічність викладу матерілу.

Для перших самостійних спроб створення жанрової довідки ми розробили студентам орієнтовний алгоритм:

1. Автор.
2. Назва твору.
3. Рік написання.
4. Жанр → жанровий різновид.
5. Проблематика.
6. Головні персонажі.
7. Типові жанрові ознаки.
8. Авторські жанрові елементи.

Наведемо приклад такої жанрової довідки, що розробила студентка Віта К.

Автор	А. Чехов
Назва твору	«Товстий і тонкий»
Рік написання	1883
Жанр → жанровий різновид	Оповідання → сатиричне
Проблематика	Актуалізація проблеми підлабузництва, чиношанування та низькопоклонництва
Головні персонажі	Порфирій (тонкий), Михайло (товстий), дружина тонкого Луїза та його син Нафанаїл
Типові жанрові ознаки	Стислий обсяг, один епізод зі життя персонажів, сюжетна лінійність, чітка композиція, невелика кількість дійових осіб, обмежена часово-просторова дія.
Авторські жанрові елементи	Антитеза назви твори, що утворює своєрідну емблему твору; модифікація мотиву дороги; сюжет оповідання максимально лаконічний: товстий і тонкий зустрілись, обмінялись кількома репліками, розійшлись; створення ситуації типовості; відсутність на перший погляд глибокої психологічної характеристики, але автор, застосовуючи специфічні засоби вираження, дає психологічний портрет кожного персонажу.

У наступних роботах студенти вже розширили структурні компоненти жанрової довідки, так, наприклад, додали позиції «Приклади з художнього твору», «Сюжет твору», «Конфлікт твору». Зазначимо, що студенти експериментальної групи, окрім написання жанрової довідки за розробленим зразком, також писали *жанрові довідки у довільній формі*. Виконання жанрової довідки у такому форматі, на нашу думку, засвідчує зацікавленість студентами цим видом роботи, бажання творчо опрацювати навчальний матеріал, розвиток самостійного нестандартного мислення. Проілюструємо окремі прикладі зразків жанрової довідки, що написали студенти.

«*Антивоєнне оповідання німецького письменника Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…» (1950 р.) відрізняється особливою композицією: увесь твір – це монолог юного солдата. Ця жанрова ознака дозволила Г. Беллю максимально увиразнити антигуманну суть війни, сфокусувати увагу на трагедії однієї людини, через внутрішній монолог юнака розкрити трагедію всесвітнього масштабу. «Млява, неспішна оповідність» твору ускладнюється*

споглядальністю за рахунок яскравих деталей мирного шкільного життя та спогадів героя. Жанровою авторською особливістю є глибинний підтекст предметно-зорових деталей і непатетичний тон оповіді. Авторська модифікація антивоєнного оповідання ще виявляється у філософському підтексті: як руйнує тоталітаризм загальнолюдські цінності» (Ольга П.).

«*Оповідання «Геній» Нобелівського лауреата за 2012 рік Мо Янь за характерними жанровими ознаками можна назвати філософським. Так, у творі крізь призму розповіді про життя хлопця Цзян Дачжі автор порушує низку питань філософського спрямування, зокрема: Що таке геніальність? Як поводити себе з генієм? Чи завжди ми розуміємо генія? Чому наукове пізнання і самопожертва знаходяться поруч? До авторських жанрових ознак твору відносимо й специфічну авторську позицію, яка виражена питальними реченнями наприкінці твору. Ці питання, за своєю суттю, не тільки не дають вичерпного авторського тлумачення поставлених у творі складних філософських питань, але й адресовані насамперед читачеві з метою стимулювання його глибоких роздумів*» (Ганна Н.).

«*Жанр оповідання «Останній дюйм» Джеймса Олдріджа, на перший погляд, можна визначити як пригодницький, адже у ньому автор дотримується усіх типових рис цього жанрового різновиду: стрімкий розвиток сюжету, екзотична природа, підводні зйомки акул, що перетворюються у небезпечну пригоду. Проте це оповідання ще також є психологічним. Увага Олдріджа зосереджена на розкритті внутрішнього світу героїв. Кожен епізод оповідання не лише розкриває емоції, переживання, світосприйняття батька і сина, але дозволяє читачеві всебічно показати ситуацію, в якій опинились герої. Психологічний підтекст міститься й у назві твору. Дюйм – це міра довжини, мить перед приземленням літака, а найголовніше, це відстань для порозуміння між сином і батьком. Автор показує, за яких обставин зруйнована стіна відчуження між рідними людьми*» (Оксана Р.).

Наведені види навчальної діяльності значною мірою дозволило студентам-філологам ефективно засвоїти теоретичний матеріал, відчути невідповідність

між рівнем володіння теоретичними знаннями та їхньою практичною реалізацією, усвідомити потребу у поглибленні літературознавчих знань.

У ході дослідного навчання продуктивним був **методичний прийом «жанрового розслідування»,** *мета якого* – довести або спростувати приналежність художнього твору до конкретного жанру та жанрового різновиду. *Прийом «жанрового розслідування»* передбачає логічну і послідовну аргументацію виявлених жанрових елементів, дотримання і врахування причинно-наслідкових зв'язків, уміння «вводити» художній твір у жанровий простір. Цей прийом апелює до інтелектуальної діяльності студента, адже він, як справжній детектив, повинен крізь призму окремих деталей, системи образів, композиційної організації твору та інших авторських підказок шляхом глибоких і ґрунтовних міркувань визначити жанр виучуваного художнього твору. Студенти контрольної й експериментальної групи у цілому успішно справлялись із жанровим розслідуванням. Щоправда, у дослідних групах ми ускладнювали завдання, зокрема для жанрового розслідування давали студентам невідомий (маловідомий) літературний твір, не називали автора цього твору, приховували назву твору або на початку давали для розслідування лише окремі (найвиразніші) епізоди.

Доцільно занотувати, що ефективна реалізація прийому «жанрового розслідування» орієнтована насамперед на поступове формування відповідних компетентностей. Тому на початкових етапах застосування цього прийому доречно проводити жанрове розслідування, так би мовити, на хрестоматійних прикладах. На наступні заняття пропонуємо для жанрового розслідування добирати вже «складніші» тексти.

На прикладі святочного оповідання «Сон» А. Чехова проілюструємо можливий варіант жанрового розслідування, що провели зі студентами експериментальних груп. Зазначимо, оскільки не знайшли цей художній твір в перекладі українською мовою, студенти читали твір у нашому перекладі.

На момент жанрового розслідування студенти не читали цей твір, тому ознайомлення із текстом відбулось в аудиторії. Також на роздруківках тексту не

було вказано ані прізвище та імені автора, ані назви літературного твору. Отже, на **першому етапі жанрового розслідування** студентам треба було ввести запропонований текст у відповідний історико-культурний контекст. Ці знання дозволили би майбутнім учителям визначити приналежність твору до конкретної національної літератури і наблизитись до розгадування загадки: хто ж є автором цього твору. Наголошували, що за умови правильної ідентифікації авторства художнього твору, студенти будуть володіти інформацією щодо естетичної платформи цього письменника, а відтак адекватно розтлумачать авторську позицію, висвітлену проблематику, ідею, національні цінності тощо.

Перший крок жанрового розслідування – знаходження характерних елементів, стереотипів, ознак, атрибутів і прикмет (одяг, інтер'єр, речі побуту, географічні назви, традиції, звичаї, імена тощо), які б сприяли визначенню національної культури. З метою систематизації цих національних елементів художнього твору студентам було запропоновано виписати їх у відповідну таблицю, що значною мірою допомогло майбутнім учителям їх проаналізувати

Національний колорит оповідання «Сон» А. Чехова

Національні елементи	Приклади
Опис кліматичних умов	Зима, холодний вітер, сирість, зла погода...
Речі побуту	Лампадка, заяча шуба, рушниця
Імена персонажів	Петро Дем'янович
Інтер'єр	Сундуки, етажерки, образ
Соціальний статус, робота, професія	Оцінщик, каса для позику, відставний штабс-капітан, городовий
Одяг	Солдатський сюртук, чоботи, рваний жакет
Звернення	Ваше благородіє

Студенти зауважили, що вже перший абзац літературного твору, в якому подано опис зими, засвідчує, що твір належить письменнику відповідного кліматичного поясу: «*У безпросвітному, туманному повітрі кружляє сніг і дощ.*

Вітер, сирий, холодний, проникливий, з несамовитою злобою грюкає у вікна… Він завиває у трубах, плаче у вентиляції. У темному, як сажа, повітрі повисла туга» [535, с. 151]. Наступними яскравими національними елементами, справедливо констатували студенти, є специфічні речі побуту, що притаманні переважно північним народам (*заяча шуба, рушниця*). Утім, розмірковували студенти, у тексті неодноразово автором використано слово «лампадка» *(«синім лампадним вогником», «при тьмяному світлі лампадки», «висіла лампадка»*), семантичне значення якого невелика посудина, наповнена оливою, яку запалювали перед іконами. Окремі студенти зачитували рядки з поеми Т. Шевченка «Петрусь»: «*Перед іконою Пречистої // Горить лампада уночі*» [546, с. 374]. Дехто зі студентів згадав, що їхні батьки розповідали, що раніше у хатах під образами з вишитими рушниками завжди горіла лампадка. Ці факти дозволили студентам висунути гіпотезу, що можливо мова йде про українського автора. Одразу з'явилась й кандидатура на авторство: Микола Гоголь. Щоправда, більшість студентів не погодились із цією думкою, правомірно аргументуючи, що роки життя М. Гоголя 1809–1852. Натомість у тексті автор чітко вказує дату, коли відбувається описана подія – 1882 рік.

Далі увагу студенти зосередили на фразах «*оцінщик, каса для позику, відставний штабс-капітан, городовий*», які моделювали картини міського життя. Доцільно зазначити, що майже у кожній групі студенти проводили паралелі з образом Петербурга, що змальований Ф. Достоєвським у романі «Злочин і кара». Згадка про сірий і жовтий Петербург Ф. Достоєвського спрямувала хід думок студентів, зокрема вони висунули припущення, що скоріше за все автором цього твору є російський письменник. Доказ правомірності здогадки студенти вбачали у зверненні «*Ваше благородіє*», що в царській російській культурі розглядалась як форма шанобливого звернення до чиновників верхнього ешелону. Прийняв цей факт як вихідний пункт, студенти розробляли наступні версії. Цікавими були міркування студентів, що у художніх творах форма звернення «*Ваше благородіє*» багатьма російськими письменниками застосувалась як яскрава характеристика підлабузництва,

низькопоклонництва та чиношанування. Роздуми у такому напряму привели майбутніх учителів до прикладів такого звертання у творах А. Чехова, зокрема «Хамелеон», «Товстий і тонкий», «Смерть чиновника». Зіставив роки життя А. Чехова і анонсовану дату події у цьому творі, у студентів з'явилась гіпотеза, що ймовірно автором твору може бути Антон Чехов.

Наступний крок жанрового розслідування – характеристика естетичної концепції А. Чехова та зіставлення її з проблематикою твору. На цьому етапі студенти робили коментар, що початок творчої діяльності письменника припадає на 1880-ті роки, які є перехідним періодом у російській літературі. Із закінченням творчого шляху І. Тургенєва та Ф. Достоєвського роман, як пріоритетний жанр другої половини XIX століття, поступово відходить на другий план, натомість панівна роль переходить до повісті, оповідання і нарису. Еволюція естетичних переконань А. Чехова протікала швидко, адже, увійшовши у літературу як гуморист і здобувши собі відповідну літературну репутацію, він кардинально змінює свої естетичні ідеали. В його творах з'являється пряма і відверта іронія, крізь призму якої митець замислюється над одвічними загальнолюдськими проблемами: ціна людського життя; сімейні відносини; нереалізовані мрії; мистецтво і людина; гідність кожної людини та інші. Сформована естетична концепція А. Чехова визначила й жанрову особливість художніх творів: чітка композиція, стислість, невелика кількість дійових осіб, об'єктивність, глибокий підтекст, відкритий фінал, зосередження на емоціях, переживаннях і почуттях персонажа.

Повертаючись до художнього твору, майбутні вчителі зарубіжної літератури занотовували, що сюжетна дія обмежується межами однієї ночі, зокрема різдвяної, лаконічно розповідається про один епізод зі життя Петра Дем'яновича, у творі відкритий фінал (про подальшу долю Петра Дем'яновича читач може лише здогадуватись). **Осягнення авторських орієнтирів зумовлює заглиблення в підтекст художнього твору.**

Увиразненні художні ідеї російського письменника та головні прикмети жанрової трансформації оповідання дали усі підстави стверджувати студентам,

що твір написаний А. Чеховим. Погоджуючись із цією версію, пропонували студентам встановити назву цього твору. З-поміж студентських варіантів були: *«Різдвяна ніч», «Дивна ніч», «Пригода у Різдвяну ніч», «Чудернацький сон Петра Дем'яновича», «Дива у ніч перед Різдвом», «Трагедія у Різдвяну ніч», «Сон Петра Дем'яновича»*. Після запропонованих ймовірних назв художнього твору фокусували увагу студентів, що назвам оповідань А. Чехова переважно притаманна їх смислова концентрація, стислість художньої організації та мовлення усього художнього твору віддзеркалена й у назві твору: «Хамелеон», «Степ», «Аґрус», «Зловмисник», «Людина в футлярі», «Наречена», «Спати хочеться», «Іонич», «Палата № 6», «Вишневий сад» та інші. Не є винятком і назва цього оповідання – «Сон».

Отже, встановлення авторства і назви художнього твору, визначення приналежності до жанру оповідання завершило цей етап жанрового розслідування. **Наступним кроком було вирішення майбутніми вчителями зарубіжної літератури ще одного складного питання: до якого жанрового різновиду можна віднести оповідання «Сон».** Послуговуючись авторською підказкою, що події відбуваються у ніч Різдва, студенти сформулювали гіпотезу, що ймовірне мова йде про різдвяне оповідання.

Окреслена гіпотеза скеровувала хід думок студентів у площину особливостей функціонування різдвяного оповідання, його витоків, типологічних ознак. На цьому етапі студентам доречно поставити питання:

● *Як ви вважаєте, чому різдвяне оповідання має тісний зв'язок із календарною прозою, народними віруваннями?*

● *Чому розквіт жанру різдвяного оповідання припадає на добу романтизму?*

● *Кого з письменників прийнято вважати родоначальником жанру різдвяного оповідання?*

● *Хто з письменників світової літератури писав різдвяні оповідання?*

● *Хто з українських письменників творив у жанрі різдвяного оповідання?*

У ході жанрового розслідування студенти фокусували увагу на одній із домінантних особливостей різдвяного оповідання, що зумовлений їхнім релігійним характером, повчальністю та моральністю. Апелюючи до «Різдвяної пісні в прозі» Ч. Діккенса, студенти змогли увиразнити, що типовими у структурі цього жанрового різновиду є мотив спогадів, мотив дарування, мотив різдвяної зірки та мотив чуда. Крім цього, студенти змоделювали жанрові ознаки, зокрема гуманістичний пафос; мотив дива, що ґрунтується на різдвяній філософії; подія у ніч Різдва; наявність реалістичного і фантастичного пластів; композиція «хаос – диво – гармонія», казковий настрій; моральне переродження; протиставлення смерті відродженню; особливі просторово-часові побудування.

Цілком погоджуючись із названими структурними компонентами різдвяного оповідання, звертали студентську увагу на той факт, що у російській літературі кінця XIX – початку XX століття широкого розповсюдження отримав жанр святочного оповідання. Розуміючи, що більшість студентів не зможуть самостійно розмежувати типологічно схожі за своєю сутністю ці жанрові різновиди, розробили своєрідну **пам'ятку різдвяного оповідання та святочного оповідання**.

Пам'ятка «Жанр різдвяного оповідання та святочного оповідання»

Жанрові ознаки	Різдвяне оповідання	Святочне оповідання
Розвиток дії	Неочікувана допомога, щаслива випадковість, яка розглядається як знак із небес, чудо визначає метаморфозу, яка відбувається з героєм, духовне переродження героя	Динаміка сприйняття чуда, часто оповідання в оповіданні, чудо виконує сюжетотвірну функцію
Час дії	Вечір перед Різдвом, Різдво	Різдво, між Різдвом і Водохрещем
Обов'язкові елементи	Різдвяна зірка, ялинка, подарунки, свічки…	Сніг, вітер, хуртовина, заметіль, вечір, ніч…
Біблійні персонажі	Волхви, Ісус, Йосиф, Богородиця…	Відсутні, натомість переважно розповідається про складне і безрадісне життя хлопчика чи дівчинки, які у день

		Різдва просять щастя або ж воно несподівано до них приходить
Мета написання твору	Повчальність, моральність, створити святковий настрій, примусити замислитись над філософськими проблемами, возвеличення загальнолюдських цінностей	Повчальність, моральне виховання дітей, викликати співчуття до цих дітей, повірити у чудо
Фінал	Здебільшого світлий і щасливий фінал, у якому перемагає світло, добро, чудо…	Здебільшого фінал відкритий

Після опрацювання запропонованої пам’ятки просили студентів ще раз перечитати художній твір, але вже у контексті отриманої інформації. *Повторне читання* оповідання дозволило побачити, що А. Чехов дотримувався окремих формальних ознак жанру різдвяного оповідання, адже події відбуваються у різдвяну ніч і сюжетна дія власне обмежується цією ніччю. Втім, у творі присутні також такі обов’язкові атрибути святочного оповідання як сніг і вітер. Такий обов’язковий елемент для різдвяного оповідання як духовне переродження героя у творі А. Чехова відходить на другий план, адже роздає всі речі Петро Дем’янович лише уві сні і, що найвагоміше для російського письменника, Петро Дем’янович постійно апелює до цього факту, прикладає максимальні зусилля, щоб розтлумачити ситуацію, її прояснити, звертається за допомогою, виправдовується. Студенти стверджували, що це оповідання А.П. Чехова на відміну, наприклад, від «Різдвяної пісні в прозі» Ч. Діккенса, вражає читача реалістичністю, навіть трагічністю, змальованих картин російського життя кінця XIX ст.: *«Знав, наприклад, що за гроші, які отримали за цю гітару, був куплений порошок від чахоточного кашлю… Знав, що цим револьвером застрелився один п’яниця; жінка приховала револьвер від поліції, заклала його у нас і купила гроб. Браслет, що дивився на мене з вітрини, був закладений чоловіком, який його і вкрав… Одним словом, кожна річ розповідала мені про безвихідне горе, хворобу, злочин, продажне розпутство…»* [535, с. 155].

Жанрову модифікацію побачили студенти в специфічному ставленні автора до свого героя: А. Чехов не ідеалізує Петра Дем'яновича, правдиво показуючи, що Петро Дем'янович може бути порядним, совісним, співчутливим, чесним лише уві сні. Щоправда, казкова атмосфера різдвяної ночі все ж таки на нього впливає, він піддається її владі, його охоплює дивовижний дух Різдва, але Петро Дем'янович не хоче бути справжнім у реальному світі. Криком знедоленої душі читач сприймає відверті слова Петра Дем'яновича: «*Я сам був бідняком і знав, що значить голод і холод. Бідність штовхнула мене на це прокляте місце оцінщика, злиденність примусила мене заради куска хліба зневажати горе і сльози. Якби не бідність, хіба у мене вистачило б сміливості оцінювати у гроші те, що вартує здоров'я, тепла, святкових радощів?*» [535, с. 155].

Особливу увагу акцентували студенти на мотиві сну, що органічно вписується у розповідь Петра Дем'яновича та стає стрижневим у композиційній організації твору. Студенти зробили припущення, що застосування мотиву сну дозволило А. Чехову розставити нові наголоси: людина залежна від обставин, боротьба проти людської байдужості, у світі реальності людина не може бути сама собою, надягає маску та боїться відкрити справжнє обличчя, щиро співчувати і вболівати за іншу людину, розкрити свою душу: «*Через місяць мене засудили. За що? Я переконував судів, що це був сон, що несправедливо осуджувати людину за кошмар. Подумайте самі, чи міг би я просто так віддати чужі речі злодіям і негідникам? І хто бачив, щоб віддавати речі, не отримавши за це гроші?*» [535, с. 155]. До особливих авторських жанрових ознак студенти віднесли *прийом контрасту*: реальність – сон, сувора буденність життя – казково-урочиста атмосфера Різдва, мрії – розчарування. На думку студентів, цей прийом увиразнює внутрішню напругу, безпорадність, викриває жахливі картині буденного життя російської дійсності.

У ході жанрового розслідування студенти з'ясовували специфіку фіналу цього художнього твору. Послуговуючись розробленою пам'яткою та власною літературознавчою ерудицією, майбутні вчителі аргументовано стверджували, що на противагу щасливій розв'язці різдвяного оповідання, який відтворює

різдвяну філософію, примушує читача зануритись у складні філософські питання і, насамперед, повірити у чудо, як вищий прояв доброї волі небес, оповідання «Сон» А. Чехова має відкритий фінал: Петра Дем'яновича засудили і про його подальшу долю можна лише здогадуватись. У цьому контексті вагомими для нас були міркування студентів, що фінал оповідання певною мірою порушує читацькі жанрові сподівання.

Отже, проведене жанрове розслідування дало підстави стверджувати майбутнім учителям, що загалом твір «Сон» витримано А. Чеховим у жанрових координатах святочного оповідання: цілісність часу і простору; наявність реалістичного і фантастичного планів; казкова атмосфера; дидактичні мотиви, що у сукупності підпорядковані автором соціально-філософському тлумаченню.

На завершальному етапі жанрового розслідування повідомляли студентам, що А. Чехов визначив твір «Сон» саме як святочне оповідання. Саме тому студентів вітали із успішно проведеним жанровим розслідуванням.

У ході дослідного навчання з метою ефективного вивчення жанрової природи оповідання розробили **схему жанрового аналізу**.

I. Історико-літературний контекст художнього твору.

II. Місце художнього твору в національній літературній традиції та творчій спадщині письменника.

III. Типологічні ознаки жанру художнього твору.

IV. Ідентифікація художнього твору з конкретним жанром.

V. Визначення жанрового різновиду на рівнях художньої форми:

1) Композиції:

– композиція (пролог, експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, епілог, композиційні прийоми: щоденник, внутрішній монолог…);

– сюжет (послідовність подій, кількість сюжетних ліній, ступінь напруги, тип конфлікту).

2) Предметної зображувальності:

– художній образ персонажа (характер персонажу, особливість імен і прізвищ, зовнішні / внутрішні риси, почуття, життєва позиція…);

– моделювання реального світу (час і простір, пейзаж, інтер'єр);

– авторська позиція і способи її вираження.

3) Мовної зображувальності:

– мовлення персонажа (індивідуальні особливості мовлення);

– мовна структура твору (діалоги, монологи, лексика, синтаксис, стиль).

VI. Індивідуально-авторська модифікація жанрового різновиду.

VII. Зіставлення модифікацій жанрового різновиду в різнонаціональних літературах.

VIII. Читацька рецепція (рис. 4.12).

Рис. 4.12. Аналіз жанру оповідання з урахуванням національної специфіки

Запропонована схема аналізу жанру оповідання з урахуванням національної специфіки дозволяє крізь призму структурних компонентів рівнів художньої форми виявити авторську трансформацію жанрової моделі, зіставити з модифікаціями жанру в різних національних літературах, встановити літературно-художні зв'язки й інтерпретувати авторське жанрове новаторство.

У ході дослідного навчання переконались, що на *етапах читання художнього твору, добору контекстуального матеріалу та проєктуванні жанрової моделі художнього твору методи, прийоми і форми організації жанрового аналізу новели також були продуктивними при дослідженні жанрової природи оповідання*. Натомість перед майбутніми вчителями постає завдання опанувати вміння розрізняти (увиразнювати, знаходити, уточнювати, інтерпретувати) найменші деталі, що визначають жанровий різновид. Із цією метою розробили для студентів пам'ятки, що сприяють визначенню жанрового різновиду оповідання. Наведемо окремі приклади.

Пам'ятка «Жанр антивоєнного оповідання»

1. Антивоєнне оповідання – це прозовий твір невеликого обсягу, головною темою якого є опис життя одного персонажу (інколи кількох), що став жертвою війни.

2. Концепт війни – це структурний стержень антивоєнного оповідання, який визначає проблемно-тематичне поле і сюжетну лінію оповідання.

3. Головна жанрова прикмета антивоєнного оповідання – гуманістичний пафос, засудження війни, проголошення, що будь-яка війна породжує лише біль, страждання, жах, відчай…

4. До типологічних ознак цього жанрового різновиду також належать концентрація подій, обмежене коло персонажів, акцент на психологічній колізії, застосування прийому контрасту і монтажу, зв'язок із сучасністю, возвеличення подвигу, проголошення цінності людського життя.

5. Для антивоєнного оповідання притаманно широке використання автором засобів ретроспективи: послідовне розкриття окремих подій життя головного героя, введення щоденника, листів, авторські відступи, сни, роздуми, спогади.

6. До специфічних жанрових ознак відносимо: натуралістичний опис, батальні сцени, здебільшого воєнні події не є центром часово-просторового зображення, ці події подані ретроспективно або взагалі автором не змальовані, увага зосереджена на роздумах про наслідки війни.

Пам’ятка «Жанр пригодницького оповідання»

1. Пригодницьке (ще називають авантюрне) оповідання – це прозовий твір невеликого обсягу, в якому йде розповідь про дивовижну (неправдоподібну, цікаву, неординарну) подію, що відбулась із персонажем або кількома персонажами і була для них своєрідним випробуванням сили, мужності, сміливості, відваги...

2. Пригодницьким оповіданням притаманно стрімкий, напружений розвиток подій; неочікувані сюжетні повороти; незвичні, інколи небезпечні, пригоди, в які потрапляє герой; відсутність глибокого психологічного опису; мотиви подорожей, таємниці, загадки, інтриги; ефект достовірності; синтез вигаданого і реального.

3. Автор апелює до читацької уяви, прагне його вразити, здивувати, повірити у достовірність подій. Читач із героєм переживає всі пригоди.

4. Герой (здебільшого надзвичайна людина) пригодницького оповідання доволі часто потрапляє у смертельну небезпеку чи нетипову ситуацію, що є небезпечною для життя, але завжди виходить переможцем.

Пам’ятка «Жанр детективного оповідання»

1. Детективне оповідання – прозовий твір, присвячений розкриттю певної таємниці, здебільшого пов’язаної зі злочином.

2. Детективне оповідання має чітку композицію: експозиція (попереднє знайомство із дійовими особами); зав’язка (повідомлення про таємницю, злочин); розвиток дії (розгадування цієї таємниці або злочину, що побудовані на дедуктивному методі); розв’язка (таємниця або злочин розгадані, стислий переказ ланцюжка розгадувань близьким чи друзям).

3. До усталених жанрових ознак відносять: акцент на причинно-наслідкових зв’язках; образ сищика (найрозумніший з-поміж усіх персонажів); гра з читачем

(до останнього рядка не повинен розгадати таємницю, інтелектуальні змагання читача і сищика); відсутність розлогих описів та психологічних замальовок; збір фактів, вибудовування хибних припущень і гіпотез, поява нових фактів та доказів; увага сищика до найменших деталей; фінал твору – обов'язкове розкриття таємниці чи злочину.

4. Жанрова модифікація детективного оповідання – іронічний, інтелектуальний, психологічний, поліцейський, жіночій, американський «крутий».

У ході експерименту розроблені пам'ятки значною мірою допомагали студентам ефективно реалізувати жанровий аналіз оповідання різнонаціональних художніх творів, особливо на ціннісно-орієнтаційному та діяльнісно-практичному етапах формування відповідних компетентностей. На подальших етапах вивчення жанрової природи оповідання студенти дослідних груп доповнювали зміст запропонованих пам'яток інформацією щодо специфіки функціонування жанрового різновиду в тій чи іншій національній літературі, вписували приклади творів цього жанрового різновиду і прізвища письменників, вказували імена дослідників цього жанру.

Одним із вагомих завдань, *що ставили у ході дослідного завдання, зацікавити студентів-філологів вивчати жанрову специфіку художніх творів не лише в межах одного часового періоду, але й стимулювати їхній науково-творчий пошук досліджувати жанр у діахронії*. З цією метою пропонували студентам зіставити типологічні ознаки одного жанру художніх творів різночасового простору. Проілюструємо окремий приклад.

Для подібного завдання обрали антивоєнні оповідання, зокрема маловідомий студентам твір українського письменника, знаного митця доби Розстріляного відродження, учасника Першої світової війни, за що був нагороджений орденами Святої Анни і Святого Володимира, тричі пораненого і двічі контуженого, С. Пилипенка «Огнева паніка» (1928) і твір Нобелівського лауреата Г. Белля «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…» (1950).

На момент дослідження жанрової специфіки антивоєнного оповідання у майбутніх учителів вже була сформована позиція, що вивчення авторської жанрової модифікації потребує звернення насамперед до окремих біографічних фактів, літературної традиції функціонування жанру, естетичної концепції цього письменника. Тому студенти самостійно підібрали і опрацювали відповідні історико-літературні джерела, наприклад, передмову Р. Мельникова «Сергій Пилипенко: нарис життя і творчості» до вибраних творів письменника [398], розвідку І. Ліпницької «Експресіоністична модель світу в антивоєнному циклі Сергія Пилипенка “З військового щоденника 1916–1917 рр.”» [287], студії В. Гладишева «Нотатки про можливе осмислення школярами концепції життя й творчості Генріха Белля (стаття Василя Стуса «Очима гуманіста»)» [109], К. Вайло «Філософсько-антропологічні проблеми у антивоєнних творах Генріха Белля» [71], В. Сеник «Друга світова війна у дзеркалі літератури: високий антивоєнний і гуманістичний пафос творів Г. Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…” та Л. Пономаренко “Гер переможений”» [449] та інші.

Послуговуючись схемою жанрового аналізу оповідання з урахуванням національної специфіки та пам’яткою «Жанр антивоєнного оповідання», студенти акцентували увагу, що антивоєнний твір С. Пилипенка «Огнева паніка» містить автобіографічні елементи, зокрема особисті почуття українського письменника від отриманих вражень на фронті. До характерних жанрових прикмет цього твору студенти відносили: стрімку зміну епізодів, вкраплення в центральну сюжетну лінію розповіді про інші, так би мовити, другорядні події; поєднання картин мирного життя з картинами війни.

Також звернули увагу студенти, що С. Пилипенко намагається максимально занурити читача у військове життя, адже опису військових подій передує детальний опис побути солдат. Твір розпочинається натуралістичним описом землянки: «*Землянка була низька і тісна. Величко завжди ходив у ній з похиленою головою, щоб не вдаритися об стелю. Вздовж довгої стіни настелений був піл – нари, а під ними – наче куряче сідало – довга лата. На ній сушилися мокрі портянки й смерділи на всю землянку важким, гнилим запахом*»

[398, с. 233]. Майбутні вчителі аргументовано доводили, що на рівні композиції український митець зберіг формальні елементи антивоєнного оповідання. Натомість сюжет антивоєнного оповідання Г. Белля, стверджували студенти, доволі простий, адже головний герой потрапляє у рідну гімназію, поступово переконується, що він не помилився і відкриває страшну правду про своє поранення. Отже, специфіка композиції твору – монолог юного солдата.

На цьому етапі ставили студентам запитання: *Чому саме таку композицію обирав письменник?*

Особливу увагу зосередили на зав'язці, яка доволі лаконічна, перша фраза буденна. Друга – сприяє максимальній концентрації читацької уваги: «*Машина зупинилася, але мотор ще гурчав; десь відчинилася велика брама. Крізь розтрощене вікно в машину ввірвалось світло, і тоді я побачив, що й лампочку під стелею розбито вщент, лише ковпачок з нарізкою ще стирчав у патроні та кілька мерехтливих дротиків з рештками скла. Потім мотор замовк, і знадвору почувся чийсь голос: – Мерців сюди, є там мерці?*» [188, с. 469].

Аналіз твору «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…» **на рівні композиції** дозволив студентам висловити припущення, що за своєю сутністю антивоєнне оповідання близько до новели, адже смисловий центр переноситься на суб'єктивні переживання героя, читач до останніх рядків сподівається, що юнак не є важкопораненим, калікою. Саме ця ознака увиразнює жанрову специфіку антивоєнного оповідання «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…», оскільки акцент перенесено на внутрішній монолог героя, усі події показано із перспективи його свідомості.

З'ясування специфіки антивоєнного оповідання **на предметному і мовному рівнях** дозволило студентам висловити думку, що український і німецький письменники крізь призму реалістичного натуралістичного змалювання подій змогли розкрити жахливі картини війни. Утім, занотовували студенти, комплекс проблем, які порушував С. Пилипенко, були новаторськими для української літератури на початку XX ст., зокрема людина в чужому середовищі, солдата-селянин на війні, денаціоналізація українського села.

Вагомо, що герой антивоєнного оповідання С. Пилипенка – пересічний українець, представник робітничого чи селянського середовища, який не за своєю волею потрапив на війну. Саме тому масштаб трагедії окремої особистості С. Пилипенко розкриває через картини-спогади мирного життя. «*А от нас хлопців у буцегарню загнали, що не хтіли пану по два злоти в день снопи возити. Забастували, значить, нагнав пан стражників, а вони нагаями: «Панське зерно висипається, а ви на це не дивитись*» [188, с. 234]. Отже, прийом контрасту дозволив письменникові повноцінно розкрити динаміку людських переживань, душевних станів і почуттів, внутрішнього світу героїв, увиразнити абсурдність війни, принесеного нею болю та страждань. Натомість Г. Белль окрім проблем «каліцтво і війна», «людина і війна», «життя і смерть», припускали студенти, візуалізує ще й особистісне відчуття провини, як громадянина Німеччини.

Цікавими були спостереження студентів щодо **специфіки авторського моделювання реального світу в оповіданнях**. Так, С. Пилипенко насичує твір картинами правдивого воєнного побуту, який став причиною численних драматичних і трагічних подій у житті й тих, хто воював, і тих, хто став пасивною жертвою війни. Український письменник створює реальну панораму жахливої руйнації людського життя, всенародної трагедії, болю, страждань, що породжує війна. Текст твору наповнений уривками з військових донесень, фольклорних і літературних текстів, спогадами солдатів про мирне життя, відступами-роздумами, аплікаціями діалогів, що створює враження багатоголосся: «… *а журна пісня довершувала лиху драму: У неділю рано всі дзвони ревуть, // Мене молодого у тюрму ведуть…*», «*– Та ви ще там по селах лиха не знаєте, – озвався басовито Величко, прокинувшись: хоч свою хату, свій ґрунт такий-сякий маєте. А ти б на заводі попрацював, коли в тебе й багатства, що сорочка на тілі, та й та драна*» [188, с. 234].

Оповідання «Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…» привертає увагу, переконливо стверджували студенти, наявністю підтексту, адже за кожною предметно-зоровою деталлю, «випадковим» на перший погляд висловом чи

словом приховано глибоке смислове наповнення. Письменник деталізує опис гімназії фашистської Німеччини (читач знайомиться з переліком німецьких діячів від «великого курфюрста до Гітлера», погляд зупиняється на погруддях Марка Аврелія, Цезаря, Цицерона, зображенні Ніцше, Зевса…). Читач усвідомлює, що наявність цих реквізитів у гімназії була вимогою часу, оскільки віддзеркалювала певну систему виховання. Втім, до моменту потрапляння юнака у зал малювання увесь цей перелік картин, скульптур, надписів на табличках – це лише зовнішній предметний фон оповідання. Психологічне напруження набуває свого апогею в ту хвилину, коли хлопчина зрозумів, що потрапив до рідної гімназії. З цього епізоду читач начебто ще раз переосмислює смислове значення змальованих реквізитів, табличок з надписами, зображених картин.

На завершальному етапі жанрового аналізу антивоєнних оповідань студенти узагальнили жанрові модифікації письменників.

Жанрові авторські риси антивоєнних оповідань

С. Пилипенко	Г. Белль
1. Твір наповнено уривками з військових донесень, спогадами про мирне життя. Багато різних діалогів, реплік. Використовує прийом багатоголосся. 2. Натуралістично передає «звуки» бою. 3. Зображує трагізм буття людини (голод, холод, беззахисність, нелюдські умови існування). 4. Герой оповідання – звичайна людина (солдат-селянин, солдат-робітник), який змушений воювати та мрієте про повернення додому. 5. Характер героя статичний. 6. Загальний іронічний тон оповідання. 7. Стильові домінанти творчого світовідображення – реалізм та експресіонізм. 8. Відтворення менталітету українського народу.	1. Антивоєнний твір синтезує ознаки оповідання, новели і притчі. 2. Новаторська модель жанру розкрита у специфіці сюжетної дії. 3. Твір позбавлено експозиції, фінал відкритий, композиція будується на внутрішньому монолозі героя. 4. Багатоплановість мотиву «шлях» – шлях до дому, шлях – життя, шлях – повернення у дитинство. 5. Наголос на етичній концепції людини, формування психологічного підтексту. Порушено загальнолюдські питання. 6. Інтенсифікація художніх засобів, що сприяють підсиленню підтексту. 7. Відсутність прямого показу війни, її відображення знаходимо у свідомості героя. Непатетичний тон оповіді. 8. Усвідомлення читачем руйнуючої сили війни, безпомічність людини перед війною.

Отже, здійснений жанровий аналіз антивоєнних оповідань українського і німецького письменників дозволив студентам простежити, по-перше, загальні тенденції розвитку цього жанру в різнонаціональних літературах, по-друге, увиразнити авторські жанрові модифікації цього жанрового різновиду.

На етапах частково-пошуковому і творчо-професійному формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури умінь і навичок жанрового аналізу оповідання різнонаціональних літератур продуктивним було творче завдання **«Розповідь письменника про художній твір».** З-поміж студентів заздалегідь обирали «автора твору», який ретельно готувався до зустрічі зі своїми прихильниками, зокрема вивчав спогади письменника про роботу над твором, рецензії на твір, ставлення сучасників, відбирав для презентації різні видання цього художнього твору та інше. Натомість одногрупники підготовлювали орієнтовні запитання, які б хотіли поставити цьому письменнику. Ця частина заняття проходила у форматі «літературного клубу»: знайомство з автором, його виступ, презентація художнього твору, спілкування з читачами.

Отже, наведені окремі приклади жанрового аналізу творів малої прози різнонаціональної літератури слугують підґрунтям подальшому удосконаленню умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. Спираючись на набуті уміння і навички, студент-філолог зможе розібратись у розмаїтті жанрових модифікацій, прокоментувати синтез жанрових ознак в одному творі, визначити авторське новаторство.

До малих жанрів, окрім новели і оповідання, також належать есе, нарис, фейлетон, памфлет, міф, легенда, притча і казка [95, с. 261]. З огляду на те, що процес формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору різнонаціональних літератур орієнтований насамперед на їхню майбутню педагогічну діяльність, розробили схеми жанрового аналізу притчі та казки, адже ці жанри (або синтез їхніх жанрових ознак з іншими жанрами, наприклад, роман-притча Г. Маркеса «Сто років самотності», казка-притча А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц») широко презентовані у шкільному курсі зарубіжної літератури. Також студентам пропонували

опрацювати розвідки Г. Островської, що присвячені питанню вивчення учнями старших класів алегоричних творів [380; 381].

Майбутнім учителям-філологам наголошували, що притча є невід'ємним компонентом багатьох художніх творів української та світової літератур. Причину популярності притчі студенти пов'язували із прагненням митців узагальнити загальнолюдський досвід, спонукати сучасне суспільство замислитись над загальнолюдськими цінностями, поміркувати над одвічними філософськими питаннями. З метою осягнення жанрової особливості притчі студентам була запропонована *пам'ятка «Жанр притчі».*

Пам'ятка «Жанр притчі».

1. Притча – твір невеликого обсягу, присвячений у повчальній алегоричній формі розкрити морально-філософські проблеми людства.

2. Притч за жанровими ознаками є близькою до байки, але відрізняється масштабністю узагальнення загальнолюдського досвіду, не містить вказівок на час і місце, не описує події, не зосереджує увагу на деталізації характерів і зовнішності героїв.

3. До жанрових ознак притчі належать: казкова форма, не розгалуженість сюжету; простота композиції, лаконізм і точність; іносказання; мораль; «урок життя»; концентрація уваги на одному питанні; інтерес до філософсько-естетичних проблем; масштаб узагальнень; відсутні хронологічні та географічні (територіальні) вказівки.

Подаємо схему жанрового аналізу притчі.

I. Ідентифікація художнього твору із конкретним жанром.

II. Джерела притчі.

III. Типологічні ознаки жанру.

1) Вихідна дія (експозиція).

2) Композиція (розвиток дій).

3) Предмет (філософсько-естетичні цінності).

4) Мова (лаконізм, точність, символи, коди).

IV. Авторська модифікація (мораль).

V. Паралелі між алегорію притчі та літературним, історичним, життєвим досвідом.

VI. Читацька рецепція (рис. 4.13).

Рис. 4.13. Аналіз жанру притчі з урахуванням національної специфіки

З'ясовуючи жанрову унікальність і специфіку літературної казки, звертали увагу студентів на поширеність і популярність з-поміж дітей і дорослих цього жанру, а відтак, на величезний культурний вплив літературної казки на формування духовного стержня нації. Студенти аргументовано доводили, що *казка серед інших жанрів найбільше віддзеркалює національні особливості побуту, звичаїв, одягу, кліматичні умови, способу життя народу*. Розмірковуючи над жанрової природою літературної казки, доцільно говорити про традиційність жанрової структури і наявність обов'язкових атрибутів (зачину, повторів, фіналу). Наголошували, що дискусійним питанням у сучасному літературознавстві залишається питання класифікації казок. Наприклад, у літературознавчому словнику-довіднику за редакцією Р. Гром'яка та Ю. Коваліва (1997) виокремлено такі групи: казки про тварин, фантастичні казки, побутові казки [298, с. 330–331]. У підручнику О. Галича, В. Назарця,

Є. Васильєва «Теорія літератури» (2005) запропоновано такий розподіл: казки про тварин, фантастично-чародійні, соціально-побутові казки [95, с. 283]. Натомість у програмі для загальноосвітніх навчальних закладів із зарубіжної літератури подано наступні різновиди казок: про тварин, чарівні, соціально-побутові та інші [549].

Пропонуємо орієнтовну схему жанрового аналізу літературної казки.

I. Місце літературної казки в національній літературній традиції та творчому доробку письменника.

II. Зв'язок літературної казки з фольклорними джерелами та світовою літературною традицією.

III. Жанровий різновид літературної казки:

1) Казки про тварин

– рівень композиція (динамічність, чіткість побудови);

– рівень предметної зображувальності (характеристика дійових осіб птахів, тварин; конфлікт людей крізь призму алегорії; типізація рис);

– рівень мовної зображувальності (символічність, стилістичні формули, зменшено-пестливі форми звертання; пісенні частини у монологах)

2) Фантастично-чародійні

– рівень композиція (щасливий кінець – доля героя змінена на краще);

– рівень предметної зображувальності (фантастичні дійові особи; негативні персонажі; атрибут зброї, бойового коня, стріли…; мотив чуда, чарівний помічник, перемога над злом);

– рівень мовної зображувальності (гіпербола, антитеза, тавтологія, постійні епітети…)

3) Соціально-побутові

– рівень композиція (фінал – пан висміяний, бідний перемагає);

– рівень предметної зображувальності (соціальний, побутовий конфлікт крізь призму взаємин людей; дійові особи сироти, селяни…;);

– рівень мовної зображувальності (гротеск, карикатура, іронія, сатира;)

IV. Авторська модифікація.

V. Зіставлення авторської жанрової модифікації в різнонаціональних літературах.

VI. Читацька рецепція (рис. 4.14).

Рис. 4.14. Аналіз жанру літературної казки

З метою увиразнення і систематизації жанрових ознак літературної казки розробили *пам'ятку «Жанр літературної казки».*

Пам'ятка «Жанр літературної казки»

1. Літературна казка – це прозаїчний або віршовий художній твір конкретного автора, де йде розповідь про фантастичні, вигадані події, явища та пригоди, що сприймаються як реальні.

2. У літературній казці повноцінно функціонують фантастичні істоти, звірі розмовляють та мають людські риси характеру.

3. На відміну від фольклорної казки, літературна казка спочатку виходить друком, а з часом може бути переказана усно читачами.

4. Для літературної казки притаманно елементи ліризму, драматизму й епічності.

5. Мотив дива, чуда в казці є сюжетотвірним елементом. Для багатьох казок притаманно споріднені сюжети, спільні теми, подібні персонажі.

6. Характерними жанровими ознаками казки є: динамічний, чіткий сюжет, відсутність розлогих описів, міркувань і характеристик, чарівні помічники, різні варіації з цифрою «3» (триразові повтори, три сина (дочки), три помічника, батько, мати і син (дочка), три загадки тощо), сталі словосполучення, типовий зачин і кінцівка, типова формула часу і простору, авторське уподобання героєм, гіперболізація рис персонажів, протиставлення добра і зла.

7. Жанрові модифікації: казка-новела, казка-оповідання, казка-повість, казка-притча…

Отже, у ході дослідного навчання були досягнуті наступні результати:

– у майбутніх учителів зарубіжною літератури загалом підвищився рівень знань з теоретико-літературних курсів;

– сформована позиція, що жанровий аналіз творів малої прози різнонаціональних літератур передбачає не лише диференціацію типологічних жанрових ознак творів, але й орієнтований на глибоке осмислення зміни жанру, розуміння авторського жанрового новаторства, осягнення самобутності художнього твору, створення власної інтерпретації літературного твору;

– майбутні вчителі навчились самостійно вести читацький щоденник із позиції представника іншої національної культури; добирати контекстуальний матеріал до вивчення жанрової специфіки конкретного твору; заповнювати культурологічне понятійне коло художнього твору; створювати жанрові довідки, реклами жанру; підготовлювати матеріал до жанрових п’ятихвилинок; моделювати асоціативні ланцюжки навколо ключових слів новели, оповідання, казки, притчі; проводити жанрове розслідування; писати анкети жанру, пам’ятки жанру; розповідати від імені письменника про художній твір; зіставляти авторські жанрові модифікації в різнонаціональних літературах;

– майбутні вчителі практично переконались, що жанровий аналіз творів малої прози тісно переплітається з культурологічним, етнокультурологічним, контекстуальним і компаративним літературним аналізами;

– впровадження авторської методики аналізу жанру малих епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки сприяло підвищенню вмотивованості майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення творів малої прози жанровим шляхом.

4.4. Шляхи і способи реалізації методики жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки (байки, балади, поеми)

У виборі оптимальних шляхів і способів реалізації методики жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки дотримувались позиції, що *осмислення унікальності жанру байки, балади, поеми ґрунтується на науково-творчому та емоційно-ціннісному сприйнятті майбутніми вчителями-філологами текстів інонаціональної культури*.

З метою продуктивності вивчення жанрової природи ліро-епічних творів у ході дослідного навчання пріоритет надавали таким методам навчання, прийомам і завданням, що були орієнтовані на розвиток творчого потенціалу студентів-філологів, формування критичного мислення, можливість самореалізації, створення атмосфери особистісного професійного зростання майбутнього вчителя. *Тому наголос робили на вдумливому, коментованому читанні, проблемних питаннях, евристичній бесіді, моделюванні «національного жанрового поля», «діалозі жанру», що у сукупності сприяло осягненню студентами світоглядних концепцій письменників, мотивів, образів, сюжетів та авторської матриці жанру ліро-епічних художніх творів.*

Впроваджуючи методику жанрового аналізу ліро-епічних творів з урахуванням національної специфіки, ставили **наступні завдання**:

- активізувати на якісно новому рівні художньо-творчу рецепцію байки, балади, поеми студентами-філологами;

- систематизувати набуті студентами у шкільному курсі зарубіжної літератури теоретико-літературні знання щодо специфіки жанру ліро-епічних художніх творів;
- поглибити рівень теоретичної обізнаності та історико-літературознавчих знань майбутнього вчителя зарубіжної літератури з окресленої проблематики;
- сформувати і розвинути у студентів-словесників уміння і навички жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки;
- стимулювати науково-творчий інтерес до вивчення ліро-епічних художніх творів різнонаціональних літератур жанровим шляхом.

У формуванні експериментального навчання з дослідження жанрової природи байки різнонаціональних літератур вихідним було твердження, що унікальність жанру байки розкривається насамперед у специфічній репрезентації культурної інформації. У порівнянні з іншими жанрами саме національно-культурологічне наповнення байки є набагато виразнішим, адже байка, сягаючи своїми коріннями фольклорних джерел, в алегоричній формі передає своєрідний національний код (спосіб життя, народну мудрість, морально-етичні цінності). Крім цього, неповторність жанру байки пов’язана з тим, що за специфікою розповіді про подію наближена до епічного твору, за віршованою формою і образністю мови – до ліричного твору, за гострим конфліктом – до драматичного твору. Ця особливість слугує підґрунтям для розробки навчальних моделей аналізу жанру байки у шкільних курсах літератур, що пропонують науковці, зокрема В. Гладишев [107], Г. Токмань [492], А. Ситченко [456] та інші методисти (рис. 4.15).

Зазначимо, що на момент вивчення жанру байки студенти експериментальних груп вже мали практичний досвід проведення жанрового аналізу художніх творів малої прози.

Так, майбутні вчителі добре опанували методику вивчення цих жанрів творів, усвідомили важливість послідовного (поетапного) алгоритму навчальних дій, зрозуміли функціональне призначення кожного кроку (читання художнього

твору; добір контекстуального матеріалу; проєктування жанрової моделі художнього твору; моделювання «національного жанрового поля»; читацька рецепція) при з'ясуванні жанрової неповторності художнього твору. Тому при дослідженні жанрової унікальності ліро-епічних творів різнонаціональних літератур, зокрема байки, застосовували вже знайомі студентам етапи жанрового аналізу. Втім, наголошували студентам, що при аналізі байки обов'язково треба пам'ятати про міжродову особливість цього жанру, яка спонукає використовувати прийоми роботи, що притаманні епосу, драмі та ліриці.

Окреслені чинники були враховані при створенні схеми аналізу жанру байки і розробці алгоритму навчальних дій студентів-філологів. **Пропонуємо схему аналізу жанру байки різнонаціональних літератур**.

I. Історико-культурологічний контекст байки.

II. Місце байки у творчому доробку письменника.

III. Зв'язок байки з фольклорними джерелами, національною та світовою літературною традицією.

IV. Тип байки (соціально-сатирична, побутова, морально-етична, філософська, гумористично-дидактична…).

V. Авторські жанрові ознаки на рівнях художньої форми:

1) Композиції:

– композиція (вступ; розповідь; мораль)

– сюжет (експозиція; дія; здебільшого неочікуваний результат).

2) Предметної зображувальності:

– образ персонажів (персонажі-антагоністи; основні риси характеру; взаємини між персонажами);

– конфлікт;

– авторська позиція;

– проекція на реальність.

3) Мовної зображувальності:

– лексика (історизми, назви предметів, явищ традиційного побуту, народних свят, предметів одягу, професій…);

– мовлення персонажів (індивідуальні особливості мовлення);

– фразеологізми, прислів’я, приказки;

– діалоги, віршована (прозаїчна) форма.

VI. Зіставлення авторської жанрової модифікації в різних літературах.

VII. Читацька рецепція (рис. 4.16).

Рис. 4.16. Аналіз жанру байки з урахуванням національної специфіки

Запропонована схема жанрового аналізу байки різнонаціональних літератур, на нашу думку, спрямована на формування у майбутнього вчителя зарубіжної літератури позиції, що в сукупності всі компоненти рівнів художньої організації байки (усталена побудова композиції, обов’язкові сюжетні елементи, образи персонажів-антагоністів, індивідуальні особливості мовлення, алегорія, фразеологізми, прислів’я, приказки, віршована форма тощо) увиразнюють, по-перше, специфіку байки як міжродового утворення, по-друге, синтез художнього і дидактичного змісту, по-третє, національну специфіку авторських жанрових

модифікацій. Саме схема у такому форматі дозволяє студентам-філологам ефективно провести жанровий аналіз з урахуванням національної специфіки.

У ході дослідного навчання на **ціннісно-орієнтаційному і діяльнісно-практичному етапах** формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу особливу увагу приділяли міжродовим ознакам жанру байки. Саме тому розробили *пам'ятку «Жанр байки»,* якою студенти послуговувались при вивченні жанрової неповторності байки в різнонаціональних літературах, а також під час проходження педагогічної практики.

Пам'ятка «Жанр байки»

1. Байка – це невелике, здебільшого віршоване оповідання, в якому філософські, морально-етичні, соціальні питання людського буття розкрито в алегоричній формі.

2. Жанровими ознаками байки є синтез художнього й естетичного змісту, що відображено у сталій композиції та розповіді про подію, що здебільшого повинна мати неочікуваний поворот і результат.

3. Персонажі байки (тварини, рослини, люди) є антагоністами, яких за своє сутністю можна узагальнити чи провести аналогії з певними абстрактними уявленнями про правду, справедливість, дружбу, лицемірство, підлабузництво...

4. Гострий конфлікт байки розкривається насамперед не у протистоянні між персонажами, а у зіткненні морально-етичних, соціальних ідей.

5. Мова байки є національно-колоритною, насичена яскравими інтонаціями, висловами, прислів'ями, афоризмами, приказками, що віддзеркалюють найменші нюанси національного мислення байкаря.

На етапах **частково-пошуковому і творчо-професійному** майбутні вчителі самостійно доповнили **пам'ятку «Жанру байки»** наступними компоненти: історія виникнення жанру, яскраві представники, національні особливості.

Вивчаючи жанрову природу байки, доцільно сфокусувати творчо-дослідницький інтерес майбутніх учителів-філологів на **з'ясування жанрових відмінностей між притчею та казкою.** Оскільки студенти вже добре знали жанрові ознаки казки і притчі, досліджували їхню специфіку за розробленою

схемою жанрового аналізу, пропонували самостійно заповнити відповідну таблицю. Наведемо приклад.

Спільні та відмінні жанрові ознаки казки, притчі та байки

<table>
<tr><th>Жанр</th><th>Спільні ознаки</th><th>Відмінні ознаки</th></tr>
<tr><td>Казка</td><td rowspan="3">● алегорія;

● ознаки епічності, ліризму, драматизму;

● усталені риси характеру та типова модель поведінки;

● казкова форма;

● споріднені сюжети, подібні персонажі;

● традиційність структури</td><td>● прозова форма;
● розповідь про фантастичні (вигадані) події, явища;
● мотив дива, чуда;
● чарівні помічники;
● різні варіації з цифрою «3»</td></tr>
<tr><td>Притча</td><td>● здебільшого прозова форма;
● акцент на філософсько-естетичних проблемах;
● масштабність узагальнення загальнолюдського досвіду;
● не описує події</td></tr>
<tr><td>Байка</td><td>● здебільшого віршована форма;
● наголос на філософських, морально-етичних, соціально-політичних питаннях;
● композиція – оповідь і мораль;
● стислість розповіді про подію та персонажів</td></tr>
</table>

Подібне завдання вважаємо ефективним, адже сприяє увиразненню специфіки жанрової моделі казки, притчі та байки, формуванню високого рівня жанрової грамотності, розумінню національних особливостей того чи іншого жанру, ефективному проведенню жанрового аналізу різнонаціональних творів.

З метою ефективного формування жанрової грамотності студентів-словесників продуктивним було у форматі **жанрових п’ятихвилинок**, окрім тестування, письмових чи усних завдань, проводити **жанрові диктанти**. Подібний вид роботи значною мірою сприяв оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, адже дозволяв оперативно перевірити рівень засвоєння теоретичного матеріалу, стимулювати інтерес до вивчення складних питань жанрової теорії, сформулювати навички виконувати завдання у регламентований

час, навчити концентрувати увагу на конкретному питанні. Зазначимо, що апробували різні види жанрового диктанту, зокрема читали запитання, на які студенти одразу давали відповідь; пропонували запитання, що вимагали від студентів самостійного доповнення теоретичного чи художнього тексту; диктували текст, з якого студентам треба було обрати правильну відповідь. Як бачимо, запропоновані види жанрового диктанту є різними за рівнем складності, тому спрямовані на поступове і системне формування жанрової грамотності студента-філолога. У ході дослідного навчання відповіді на запитання жанрового диктанту студенти надавали як індивідуально, так і колективно. Наведемо окремі приклади.

Запитання, що потребують однієї відповіді.

● *Виникнення байки пов'язують із…?*

● *З іменем якого митця XVIII століття пов'язують новий етап розвитку української байки?*

● *Назвіть відомих українських байкарів.*

● *Кому з байкарів належать ці слова: «Здається, байка просто бреше // а справді – ясну правду чеше, // нікого в світі не мине. // Читайте, згадуйте мене!»?*

● *З-поміж людських недоліків, які частіше висміюються у байці?*

● *Хто з письменників запровадив термін езопівська мова?*

Запитання на доповнення теоретичного чи художнього тексту.

● *«За що ж, – хто-небудь попитає, – // Зозуля Півня вихваляє? // За те, що Півень годить їй // Та потакати добре вміє: // Рука, як кажуть, …. »?*

● *Байка виконує дві функції – розважальну та ….*

● *Байка – це невелике, здебільшого віршоване оповідання, один із різновидів …. жанру.*

● *Усі вчинки персонажів – це проекція на …*

● *Реформатором жанру байки вважається…*

● *Вагоме місце в композиції байки займає …, мета якої…*

● *В. Жуковський у праці «Про байку та байки Крилова» виділив три періоди розвитку байки: 1) байка як риторичний прийом; 2) байка як засіб моральної оцінки для оратора; 3) байка …*

● *Байка – ліро-епічний жанр, здебільшого віршований, що будується на …, персонажі – …, які уособлюють певні якості людей, результатом їхніх вчинків є мораль, що …*

Запитання на вибір правильного висловлення, фрази, визначення.

● *Сучасна байка відрізняється від античної: віршованою формою, дидактичним змістом, алегоричністю.*

● *Генетично жанр байки пов'язаний із казками про тварин, новелами і легендами.*

● *Алегорія – спосіб художнього зображення, що розкриває зміст за допомогою асоціацій, перенесення зовнішніх ознак на інший предмет, виявленні багатозначності слова.*

● *У таких жанрах, як оповідання, поема, притча, новела, байка, алегорія виступає домінуючим художнім прийомом.*

У ході експериментального навчання продуктивним був **методичний прийом «жанрові асоціації»**, що значною мірою сприяв розвитку у студентів асоціативного мислення. *Прийом «жанрові асоціації» передбачає* проведення аналогій і паралелей між назвами, персонажами, мотивами, тематикою, конфліктом, авторською позицією тощо різнонаціональних художніх творів одного жанру або різних жанрів. *Мета цього прийому* – формувати у студентів вміння встановлювати крізь призму авторської жанрової модифікації жанрові зв'язки з різнонаціональними художніми творами. Виявлені жанрові асоціації будуть слугувати у майбутньому для студентів своєрідним орієнтиром для зіставлення жанрових авторських модифікацій в різнонаціональних літературах. Проілюструємо окремі приклади.

1) Народна байка «Провчений журавель» → байка Івана Крилова «Вовк і журавель» → байка Жана Лафонтена «Вовк і Журавель» → байка Федра «Вовк і журавель» → байка Езопа «Вовк і Чапля».

2) (байка Езоп «Мурашка і жук» → байка Езоп «Мурашки й Цикади» → байка Ж. де Лафонтен «Цикада і Мураха» → байка І. Крилов «Бабка і Муравель» → байка І. Глібов «Коник-стрибунець» → оповідання А. Чехова «Попригунья»).

3) Байка Федра «Лис та Лелека» → Жана Лафонтена «Лисиця і Лелека» → народна казка «Лисичка та журавель» → народна казка в обробці Івана Франка «Лисичка та журавель» → народна казка «Лисичка та журавель» в обробці Льва Толстого.

Вивчаючи жанрову природу байки різнонаціональних літератур, застосовували **методичний прийом «полілог жанру».** Ідея цього прийому виникла у ході апробації методичного прийому «діалог жанру» при вивченні художніх творів малої прози. *Прийом «діалогу жанру»* орієнтований на дослідження жанрової специфіки двох різнонаціональних художніх творів, саме у такому форматі студенти могли повноцінно увиразнити і проілюструвати авторську модифікацію жанрового канону, розкрити жанрову унікальність художніх творів.

Розмірковуючи над жанровою специфікою байки, мали на меті продемонструвати студентам еволюцію жанрової матриці крізь призму національно-світоглядних координат письменників різних епох. Саме тому *прийом «полілог жанру»* дозволив одночасно у кількох творах простежити тенденцію не лише збереження авторами загальних жанрових ознак байки, але й виявити прагнення митців змінити традиційні сюжети байки, які набувають яскравих національних ознак.

Студентів експериментальних груп розподіляли на групи (залежно від кількості художніх творів), кожна з них самостійно обирала байку, жанрову

специфіку якої будуть вивчати. *Студенти кожної групи проводили підготовчу роботу за наступним планом*:

1. Історико-культурологічна довідка про байку та її автора.
2. Жанрова довідка байки.
3. Мовна візитівка автора.
4. Національні елементи байки.
5. Мораль байки і проекція на сучасність.

Заняття організовували у **формі круглого столу**, де кожен учасник міг висловити і аргументувати власну позицію, запропонувати власну інтерпретацію жанрових компонентів, сформулювати запитання тощо. На такому занятті студенти активно обговорювали авторські жанрові трансформації байки, виокремлювали спільні та відмінні елементи, акцентували увагу на національних деталях (іменах, прізвиськах, побуті, одязі, пейзажних замальовках), ставили проблемні запитання.

Доцільно констатувати, що подібний формат організації навчальної діяльності студентів-філологів був результативним, адже *форма роботи круглого столу моделює особистісно-орієнтоване навчання, яке забезпечує професійне зростання майбутнього вчителя зарубіжної літератури*.

Студенти вже мали практичний досвід дослідження жанрової природи двох різнонаціональних художніх творів, натомість на таких заняттях акцент був перенесений на формування умінь зіставляти жанрові ознаки в трьох-чотирьох байках одночасно. Відтак значно розширювався горизонт творчо-дослідницького пошуку студентів, відкривались нові перспективи вивчення художнього твору жанровим шляхом.

На прикладі байки «Лисиця й виноград» Езопа, Ж. де Лафонтена, І. Крилова, Л. Глібова проілюструємо орієнтовний алгоритм жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки.

Назва «Лисиця й виноград», зазначали студенти, автоматично апелює до дійових осіб байки. Також персонажами є представник тваринного і рослинного світу, крізь призму їхньої взаємодії розвивається сюжет і викристалізовується

мораль: «*Коли хтось неспроможній досягти чогось, посилається на обставини*» (Езоп) [189, с. 83]; «*Так завидющий чоловік // На брехні верне свій язик; // Чого не втне чи не достане – // Усе погане*» [110]. Коментоване читання байки різних авторів дозволило студентам правомірно стверджувати, що Ж. де Лафонтен, І. Крилов і Л. Глібов лише використовують загальну фабулу байки «Лисиця і виноград» Езопа, адже кожен із них наповнює байку специфічним оригінальним змістом, що віддзеркалює актуальні проблеми сьогодення письменника. Прагнення митців наповнити байку національною тематикою і колоритом, осучаснити національними подіями і питаннями, актуалізувати ідейний зміст і зашифрувати глибокий підтекст розкривається й у тому, що Ж. де Лафонтен та І. Крилов відмовляються від традиційного жанрового канону байки, зокрема їхні твори не містять чітко сформульованої моралі.

Аналіз байки різних авторів дозволив побачити студентам, що у творах на перший план виходить саме образ Лисиці, натомість образ винограду сприяє увиразненню дій Лисиці, а відтак, і конфлікту. Акцентуючи увагу на дійових особах байки, студентам були поставлені **наступні запитання**:

● *Як Ви вважаєте, чому з-поміж усіх звірів автори обрали саме лисицю?*

● *Чому Лисиця має поласувати саме виноградом? Чи не суперечить це сутності лисиці як тварини?*

● *Якби Ж. де Лафонтен, І. Крилов і Л. Глібов в езопівській байці замінили Лисицю на іншого звіра, чи змінилась би проблематика твору?*

● *Чи назва байки проєктує Вашу читацьку рецепцію?*

● *Чи змінено Ваше жанрове читацьке сприйняття з відсутністю моралі у байках Ж. де Лафонтена, І. Крилова?*

● *Якби мораль, як обов'язковий жанровий компонент байки, була присутня у творах Ж. де Лафонтена, І. Крилова чи було б інакшими Ваші читацькі жанрові сподівання?*

З'ясовуючи національну специфіку байки, спрямовували хід думок студентів також до аналізу лексичних одиниць. У ході обговорення майбутні вчителі-філологи побачили, що мова кожної байки насичена словами з

переносним значенням, фразеологічними зворотами, приказками, прислів'ями, метафорами, порівняннями, побутовими деталями. Наприклад, байка І. Крилова містить такі яскраві засоби художньої виразності: фразеологізм «*оскома зразу нападе*», просторічні слова «*відкіль*» (рос. отколь), «*зуб не йме*» (рос. неймет), які автор ставить в одне речення зі словами високого стилю, наприклад «*яхонтом*» (дорогоцінні каміння), «*око*» [246, с. 16–17].

Студенти також звертали свою увагу на особливість авторського висвітлення суті конфлікту. Саме Лисиця доволі емоційно окреслює своє небажання досягнуте мети, у реченні автори підкреслюють знаком окликом. Наприклад: «*Відходячи, сказала сама до себе: – Вони кислі!*» (Езоп), «*Він зелень – Нехай вже їсть його всілякий непотріб!*» (Жан де Лафонтен), «*Та хай він пропаде! // Що ж, гарний де-не-де, // Та кислий – зовсім ще неспілий, // Оскома зразу нападе*» (І. Крилов), «*Ні, – каже, – нам не йде, – Кислючий-прекислючий – // Оскома нападе!*» (Л. Глібов).

На цьому етапі пропонували студентам для увиразнення культурної інформації заповнити відповідну таблицю «Мовна характеристика байки».

Мовна характеристика	Байка Езопа	Байка Жана де Лафонтена	Байка І. Крилова	Байка І. Глібова
Народнопоетичні елементи				
Порівняння				
Фразеологізми				
Пряма мова				
Слова зі зменшено-пестливими суфіксами				

Окреслений мовний простір байки, аргументовано стверджували студенти, передає культурну інформацію про життя народу байкаря, значно підсилює національний колорит байки, увиразнює авторську позицію. Варто звернути

увагу студентів *на потребу виявлення національних компонентів байки в іменах персонажів, географічних назвах тощо*. Вихідним положенням слугувала думка Л. Терещенко, що «серед засобів впливу на читача в мові байки особливе місце посідає пропріальна лексика, адже саме за допомогою онімів автори найчіткіше можуть висловити свою позицію щодо того чи іншого прояву суспільної поведінки чи побутових стосунків, означити соціальний стан чи розумові здібності типів, окреслити територіальні межі чи вказати на щось віддалене або невідоме, використавши певні географічні назви, тощо» [481, с. 204].

Аналіз байок продемонстрував, у творах відсутні імена персонажів і не конкретизована назва географічної місцевості. Щоправда, письменники використовують додаткові слова, що підкреслюють національну приналежність байкаря. Студенти наводили приклади. Так, Ж. де Лафонтен прямо вказує національність Лиса, доповнюючи змістове її наповнення додатковою культурологічною інформацією: «*Лис-гасконець, а може бути, лис-нормандець*». Ця авторська номінація дозволила студентам ще раз усвідомити потребу вивчати етнокультурологічний контекст художнього твору. Майбутні вчителі зарубіжної літератури, опрацював відповідні джерела, наприклад, О. Омельченко «Етнопсихологічні та соціокультурні особливості населення Франції (політичний і педагогічний аспекти)» (2013) [373], О. Омельченко «Етнопсихологічні аспекти взаємодії українців і французів» (2015) [374], змогли реконструювати національний тип характеру француза. Для цієї нації, наголошували студенти, місце народження визначає своєрідність мовлення, тип поведінки, модель спілкування, і, що найголовніше, типові якості характеру. У контексті байки Ж. де Лафонтена, доцільно знати, що для нормандців притаманна розсудливість, стриманість, виваженість у прийнятті рішень. Натомість представники регіону Гасконь відрізняються гумором, впертістю, хвальбою та кмітливістю. Зазначимо, що більшість студентів згадували саме образ Д’Артаньяна з роману О. Дюма «Три мушкетера» як яскравого літературного персонажа гасконця.

На цьому етапі вивчення жанрової специфіки байки ставили запитання: *Якщо представники різних французьких провінцій мають принципово відмінні риси характеру, чому тоді Ж. де Лафонтен чітко не визначає географічну приналежність свого персонажу?* У ході дискусії студенти дійшли висновку, що Ж. де Лафонтен, взявши за основу байку Езопа, майстерно надав їй французького колориту. Проте територіальна приналежність, як типова ознака ментальності французів, не була для байкаря домінантною, адже за вимогою жанру Лис уособлював і гасконців, і нормандців, і бретонців, і корсиканців, і провансальців, і каталонців, зрештою всіх, хто не здатен визнати власні недоліки, хто, хитруючи та обманюючи, виправдовує свої слабкі сторони.

Зосереджуючи свою увагу на байці І. Крилова, студенти занотовували, що у творі слова «*кума*» і «*кумушка*» спрямовують читацьке сприйняття до народних казок, в яких образ Лисиці є втіленням лукавства, хитрощів, лицемірства, підступності та спритності. Крім цього, «Кумушка Лисиця» у казках дивує читача своєю кмітливістю, здатністю до різноманітних вигадок, як наслідок, під її чари потрапляють навіть сильніші від неї тварини.

У цьому контексті логічними були питання:

● *Чому І. Крилов, попри змальований народно-казковий образ Лисиці, залишає Лисицю без здобичі?*

● *Чи можна стверджувати, що народно-казковий образ Лисиці увиразнює мораль байки?*

● *Як змінюється образ Лисиці у порівнянні з аналогічним образом в байках Езопа і Ж. де Лафонтена, Л. Глібова?*

Зіставляючи байки французького, російського і українського авторів, студенти слушно говорили, що народно-казковий образ Лисиці збережено й Л. Глібовим. Щоправда, образ Лисиці у порівнянні з іншими байками має значно більше яскравих національних ознак. Так, український байкар називає її Лисичко (в читацькій рецепції виникає доповнення сестричка), прибігає вона у садок, де «*на тичках виноград висить*» (проекція на українське село). Яскравою ознакою українського колориту є образ «*Горобця – проворного молодця*», який є

додатковим персонажем байки, а відтак, відображає авторську трансформацію байки. Саме Горобець увиразнює образ Лисички, адже звертається до неї «*молодичко*», наголошує, що виноград у «*вашому гаю не виросте такий*». З появою Горобця Лисиця стає ще більш сердитою і навіть подумки доволі грубо, лайливо йому відповідає: «*Лисичка думає: цвірінькало ти сучий, // Без тебе знаю я ... – Ні, – каже, – нам не йде, – Кислючий-прекислючий – // Оскома нападе! – // Розсердилась вона і подалась додому, // Жалкуючи, що бігла по-дурному»* [110]. Порівнюючи образи Лисиці у байках Ж. де Лафонтена, І. Крилова та Л. Глібова, студенти стверджували, що Лисиця українського байкаря значно реалістичніша, має більше національних рис.

Проведений жанровий аналіз дозволив студентам сформулювати жанрові особливості байок. Наведемо окремий приклад (байки Л. Глібова):

- *дотримання традиції світових байкарів;*
- *створення широкої панорама національного життя;*
- *надання персонажам національних рис характеру;*
- *прагнення реалістично змальовувати образи персонажів;*
- *використання народної мови, фразеологізмів, приказок.*

Узагальнити вивчення жанру байки різнонаціональних літератур в діахронії пропонували студентам заповнити **таблицю «Національні жанрові ознаки байки»**.

Типологічні ознаки жанру байки	Ці жанрові ознаки байки Ж. де Лафонтена, І. Крилова, І. Глібова мені були відомі	Ці жанрові ознаки байки Ж. де Лафонтена, І. Крилова, І. Глібова знайшов (-ла) самостійно	Ці жанрові ознаки байки Ж. де Лафонтена, І. Крилова, І. Глібова виокремили одногрупники

Продуктивним було вибудовування студентами **жанрових асоціацій навколо байки «Лисиця й виноград».** Наприклад: від байки Езопа «Лисиця й виноград» студенти вибудовували жанрові асоціації до байок І. Крилова

«Ворона та Лисиця», Л. Глібова «Ґава і Лисиця», «Вовк і Лисиця», Л. Боровиковського «Лисиця й ведмідь», далі виникали асоціації з народними казками «Пан Коцький», «Лисичка та Журавель», «Лисичка сестричка», а також казкою І. Франка «Лис Микита». Деякі студенти візуалізували жанрові асоціації, наприклад:

Отже, розроблена схема жанрового аналізу байки, пропоновані прийомі і види навчальної діяльності сприяли формуванню високого рівня жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури, розвитку вмінь і навичок вивчення різнонаціональних байок жанровим шляхом, осягненню національних компонентів байки, осмисленню самобутності байки.

Організовуючи експериментальне навчання, моделювали і проєктували його на майбутню педагогічну діяльність студентів. Із цією метою пропонували майбутнім учителям у контексті вивчення різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом вести **«Щоденник жанрових спостережень».**

Назва художнього твору, автор, жанр	Дослідники про жанр твору	Власні спостереження щодо жанрової специфіки твору	Які прийоми і форми роботи були використані?	У майбутній педагогічні діяльності доцільно використовувати наступні прийоми і форми роботи

Рекомендували заповнити сторінки щоденника кожен раз після опрацювання теоретичного й історико-літературного матеріалу.

Доцільність введення такого щоденника вбачали у тому, що студент-філолог навчиться не лише систематизувати отримані знання, стисло їх узагальнювати, але й крізь призму власної професійної обізнаності зможе розробити стратегію особистісної літературознавчої підготовки, розставити правильні акценти у формуванні власної жанрової грамотності, покращити рівень практичних умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Розуміючи, що у студентів на початкових етапах могли виникнути певні труднощі у заповненні «*Щоденника жанрових спостережень*», розробили орієнтовний *алгоритм*.

1. На заняттях із вивчення жанру різнонаціональних творів записувати важливі, цікаві, оригінальні висловлювання дослідників теорії жанру.

2. Запам’ятовувати назви теоретичних студій та їхніх авторів.

3. Занотувати неординарні власні думки чи одногрупників щодо специфіки жанрової природи виучуваного художнього твору.

4. Акцентувати увагу на маловідомих аспектах національної особливості жанру художнього твору.

5. Порівняти читацькі жанрові очікування на початку і в кінці заняття.

6. Зосередитись на цікавих (ефективних) формах організації навчальної діяльності.

7. Дати відповідь на питання: Чи ці прийоми і форми роботи будуть продуктивними при вивченні неповторності жанру художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури.

Вивчення студентами жанрової природи балади різнонаціональних літератур ускладнюється тим, що у сучасному літературознавстві відсутня єдина дефініція жанру балади. На думку більшості науковців [171; 243; 395; 396], спровокувала подібну ситуацію низка об'єктивних факторів. По-перше, протягом багатьох століть жанр балади перебував від впливом різноманітних географічних, історичних, національних чинників, що зумовило трансформацію цього жанру. Наприклад, у літературознавчому словнику-довіднику (за редакцією Р. Гром'яка, Ю. Коваліва) зазначено, що у перекладі з провансальської мови – це любовна пісня до танцю (початок існування XII–XIII ст.), вже у французькій поезії XIV ст. набуває канонічних ознак, має три строфи і усталену схему римування, була модернізована в англо-шотландському варіанті [298, с. 77].

Відтак завдання викладача допомогти студентам зрозуміти той факт, що літературна балада збагачувалась за рахунок розмаїття національних джерел: французької балади (Ф. Війон), англо-шотландської (Р. Бернс, Р.Л. Стівенсон), німецької (Ґ.А. Бюргер, Й. Ґете, Ф. Шиллер та інші), слов'янської (П. Гулак-Артемовський, Т. Шевченко, В. Жуковський, О. Пушкін, А. Міцкевич та інші). По-друге, баладі притаманно синтез епічного та ліричного (на цій особливості фокусував свою увагу ще Г. Гегель) [101]. По-третє, балада виникла на межі літератури і фольклору, що зокрема знаходить своє втілення в ліричних мотивах [80].

Вихідним пунктом при вивчення жанрової природи балади була рекомендація А. Ситченка, що баладу як ліро-епічний жанр доцільно аналізувати за схемою ліричного твору, оскільки віршована форма і ліричне начало є визначальними. Втім, правомірно наголошує дослідник, за умови значного обсягу та епічного первня, варто проводити аналіз комбіновано, зокрема окремі епізоди розглядати як ліричний твір, увесь текст аналізувати як епічний [456, с. 336–337]. Подібної думки дотримується, наприклад, Г. Токмань, стверджуючи, що баладу треба аналізувати «за планом ліричного вірша, тобто текстуально, якщо в ній переважає суб'єктивність, авторське «Я». Якщо ж вона велика за обсягом і в ній вагоме епічне начало, то користуємося схемою аналізу епосу» [495, с. 73].

Окреслена особливість була вагомою при **розробці схеми аналізу жанру балади з урахуванням національної специфіки**.

I. Історико-літературний контекст балади.

II. Місце балади в національній літературній традиції та творчості митця.

III. Зв'язок балади з народнопоетичною творчістю, національною і світовою літературною традицією.

IV. Визначення домінуючого начала: ліричного чи епічного.

V. Авторські жанрові ознаки на рівнях художньої форми:

1) Композиції:

– семантика назви, її зв'язок з авторською ідеєю;

– розвиток подій;

– кульмінація;

– розв'язка;

– повтори, контрасти, опозиція.

2) Предметної зображувальності:

– тематика;

– реалістичний і фантастичний план;

– ліричне та епічне начало;

– конфлікт;

– авторська позиція;

3) Мовної зображувальності:

– образи дійових осіб;

– образи-символи;

– чуттєві асоціації;

– психологізм і внутрішня напруга;

– драматизм діалогів;

– ритміка, метрика, строфіка;

– звукова організація (алітерації, асонанси, звукові повтори…).

VI. Зіставлення авторської жанрової модифікації балади в різнонаціональних літературах.

VII. Читацька рецепція (рис. 4.18).

Рис. 4.18. Аналіз жанру балади з урахуванням національної специфіки

Формуванню наукового мислення студентів сприяла наукова дискусія, в якій брали участь студенти експериментальних груп. *Метою наукового дискурсу було увиразнення жанрових ознак балади.* Студенти самостійно опрацьовували теоретичні і історико-літературні студії, наприклад, Г. Нудьги «Українська балада» [365]; О. Дея «Українська народна балада» [154]; О. Єременко «Українська балада XIX століття» [171] за **орієнтовним планом**:

1. *Походження слова «балада».*
2. *Історія розвитку жанру балади в світовій та українській літературі.*
3. *Типові прикмети жанру балади.*
4. *Тематика балад.*
5. *Поетика балад.*

Координатором наукової студентської дискусії був викладач. З метою ефективності організації цієї форми навчальної діяльності були запропоновані **орієнтовні запитання для студентів**. Наприклад:

● *Як Ви можете пояснити популярність жанру балади?*

● *І. Франко, розмірковуючи про сутність балади, говорив, що у цьому жанрі розкриваються «найбільші таємниці людського життя». Які, на Ваш погляд, таємниці висвітлюються у баладі? Чи у всіх баладах розкриваються ці таємниці?*

● *Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що в українській баладі, порівняно з іншими баладами світової літератури, на перший план виходить ліричне начало?*

● *Чи доцільно до всіх балад застосовувати вислів І. Франка про «гарячкову драматичність»?*

● *Чи допустимо говорити, що у баладі наявний повчальний підтекст?*

Продуктивною також була організація студентської наукової дискусії навколо визначень балади Г. Нудьги, О. Дея та О. Єременко, зокрема:

1) **Г. Нудьга:** *«Балада – це ліро-епічний твір фантастичного, історичного, героїчного, соціально-побутового чи революційного змісту з драматично напруженим сюжетом, у якому наявні елементи незвичайного. За характером*

викладу це, можна сказати, невеличка поема, але з своєрідними рисами сюжету і деякими особливостями в трактуванні подій (винятковість обставин, вчинків і т.ін.)» [365, с. 8];

2) **О. Дей:** *«Балада – це сукупність епічних пісенних творів розгорненої гостро драматичної і трагічної сюжетності, що реалістично художньо узагальнюють виняткові, незвичайні до екстремальності та сенсаційності за своєю внутрішньою конфліктністю життєві події, вчинки та фатальні збіги обставин в особистій, сімейній і громадській сферах, освітлюючи все це з позиції традиційної родинно-побутової моралі, переважно від протилежного стверджуючи та відстоюючи її принципи, чим обумовлені психологічна напруженість сприйняття балад і їх виховна та дидактична дійовість»* [154, с. 13];

3) **О. Єременко:** *«Балада – це суміжна змістоформа, утворена на межі лірики та епосу. Вона характеризується такими стійкими ознаками, як сюжетність, фабульність, наявність елементів фантастики, фатальний збіг обставин та лаконічність викладу»* [171, с. 11].

Ефективним було проведення студентської наукової дискусії навколо дефініцій, що запропоновані у навчальній літературі. Наприклад, майбутні вчителі зіставляли типологічні ознаки жанру балади, що подані у:

– **підручнику А. Ткаченка** «Мистецтво слова (вступ до літературознавства)» (2003) «*Балади є водночас історичними піснями, але вони здебільшого присвячені найдраматичнішим моментам життя героїв, їх смерті за незвичних обставин тощо. Балади фантастичні та соціально-побутові легше відмежувати од пісень – ліричних, гумористичних, обрядових*» [486, с. 127]

– **посібнику П. Білоуса** «Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості» (2009): «*Балада (фран.: танцювати) – сюжетні твори ліро-епічного характеру з елементами легендарності, фантастичності або історичної приуроченості; гостросюжетна народна пісня з несподіваною, часто трагічною розв'язкою*» [38, с. 312];

– **посібнику В. Пахаренка** «Основи теорії літератури» (2009) «*Балада (фр. ballade, прованс. baladu – танець від лат. ballare – танцювати) – невеликий сюжетний віршований твір з фантастичними чи легендарними елементами, за основу якого взято незвичайну пригоду*» [388, с. 84].

Продуктивним завданням було **порівняння типологічних ознак балади із ознаками поеми, романсу і легенди** (студенти заповнювали відповідну таблицю). Проілюструємо приклад.

Балада	Поема	Романс	Легенда
● акцент на одній події з життя персонажів ● відсутні додаткові сюжетні лінії ● увага на кульмінації ● обмежено коло дійових осіб ● наголос на драматичності викладу події	● більший обсяг ● акцент на розповіді ● увага до психологічної мотивації вчинків персонажів ● реалістичні риси характерів персонажів ● можливі додаткові сюжетні лінії	● панування ліричного начала ● в основі любовний конфлікт ● орієнтований на сольне виконання ● менш драматично напружений сюжет ● менший за обсягом	● не завжди драматично напружений сюжет ● повільна розповідь ● слугують джерелом сюжетів для балад ● починаються з викладу змісту і завершуються висновком

У ході дискусії студенти змогли обмінятись різними думками, висловити власну точку зору, дійти до спільних висновків. Практичним результатом наукової дискусії була розробка *пам'ятки «Жанр літературної балади».*

Пам'ятка «Жанр літературної балади»

1. Балада – ліро-епічний віршований твір, невеликого обсягу, у якому розповідається про неординарну подію.

2. Для балади притаманно однолінійний сюжет, динамізм дій, новелістична побудова, фантастичні елементи.

3. Балада не містить розлогих описів та характеристик, натомість риси характеру персонажів розкриваються у драматично напружених діалогах.

4. Для балади характерна невелика кількість персонажів, також автор не показує свого ставлення до подій і вчинків персонажів.

5. До усталених жанрових ознак балади належить драматичне напруження, що доволі часто у творі набуває трагічного характеру.

У ході дослідного навчання ефективним було використання **методичного прийому «асоціативного жанрового малюнка»,** *мета якого розвивати асоціативне мислення майбутнього вчителя через зорові, слухові, чуттєві аналізатори*. Запропонований методичний прийом спирається на органічний зв'язок інтелекту і чуттєвої сфери сприйняття художнього твору. Саме тому цей прийом передбачає знаходження у художньому творі репрезентованої автором чуттєвої інформації, що сприяє повноцінній інтерпретації інокультурного літературного твору. З метою максимальної продуктивності реалізації *прийому «асоціативного жанрового малюнку»* рекомендували студентам створити **міні-каталог сенсорної лексики художнього твору.** Так, кожну карточку студенти заповнювали за **наступним зразком**:

1) виписати слово з художнього твору;

2) подати лексичне значення за словником;

3) визначити приналежність слова до певної категорії зорових, слухових, чуттєвих аналізаторів (наприклад, кольорова лексика);

4) виявити смисловий підтекст слова у контексті художнього твору;

5) записати власні чуттєві асоціації.

Створення власної картотеки сенсорної лексики викликав у майбутніх учителів чималий інтерес, адже студенти мали можливість поєднати особистісні чуттєві асоціації з авторським відчуттям зображуваної реальності, стати співавтором художнього твору, осягнути національні елементи авторської жанрової трансформації. Доцільно зазначити, що наприкінці експериментального навчання кожен зі студентів володів значною кількістю карточок, якими поповнив власну методичну скарбничку.

На заняттях студенти експериментальних груп, користуючись картотекою, **створювали асоціативний жанровий малюнок** (форма виконання була довільна). Наведемо окремий приклад («**Асоціативний жанровий малюнок балади «Вільшаний король» Й. Ґете»).**

лексика	Приклади	Реальний світ	Фантастичний світ	Асоціації
колір	«час нічний»; «вранішній туман»; «у злото матуся одягне моя»; «верби сивіють у далині»; «він у короні»	туман не дозволяє побачити гілки дерев, картини лісу перед світанком	колір золота, різнокольоров і квіти, що обіцяє король ельфів	найтемніший час доби перед світанком; нічний ліс сприймаємо як чужий, непривітний, ворожий, перебування потойбічних сил; ранковий туман викликає асоціації з болотом, ельфи жили на болоті, вільха росте на вологому ґрунті
звуки	«вітер колише в гаю гілля»; «хлопчик бідний кричить»	звуки нічного лісу; крик дитини	гіпнотичний голос Вільшаного короля; інтонація уколисування	нічні звуки лісу викликають страх, вони начебто розділяють реальний і фантастичний світ; своєрідна декорація майбутньої жахливої події
почуття	«чогось боїться і мерзне син»; «яке страшне»; «любе дитя»; «батькові страшно»; «хлопчику любий»; «як болюче мене обняв»; «не бійся, мій синку»	емоції та почуття батька; страх дитини	бажання заволодіти дитиною; забрати у потойбічний світ	батько, який асоціюється із врівноваженістю, поміркованістю; мужністю, батьківська любов; бажання захистити власну дитину; дитячі нічні страхи; співвідношення розуму і почуттів
Жанрові асоціації				
колір	● «Світязь» А. Міцкевич: «Бачиш квіти? То дівчата і жони, // Змінені в білі купави»; ● «Рибка» А. Міцкевич: «Сірі надходять тумани. // Ніч опустилась над долом».			

звуки	● «Тополя» Т.Г. Шевченко: «По діброві вітер виє // Гуляє по полю»; ● «Світязь» А. Міцкевич: «Кажуть, там сила нечиста гуляє, // Бенкети в озері править. // Хто проти ночі про це повідає – Страшно і слухати навіть»; ● «Люсі Грей, або Самотність» В. Вордсворт «Неждано вітер налетів. // На землю впала мла»; ● поема «Молодець» М.І. Цвєтаєва.
почуття	● Р.Л. Стівенсон «Вересковий трунок»: «Він гнав їх, неначе ланей, // По вересових горбах, // Мчав по тілах спогорда. // Сіяв і смерть, і жах»; ● П.П. Гулак-Артемовський «Рибалка»: «Ти ж бачив сам, як в темну ніч // Блищать у нас зіроньки під водою; Ходи ж до нас, покинь ти удку пріч, – // Зо мною будеш жить, як брат живе з сестрою!»; ● «Люсі Грей, або Самотність» В. Вордсворт «Батьки нещасні всю ту ніч // Гукали їй у тьму»; ● повість «Вій» М.В. Гоголь.

Проілюструємо орієнтовний варіант аналізу жанру балади різнонаціональних літератур («Вільшаний король» Й. Ґете та «Лілея» Т. Шевченка).

З'ясовуючи особливість функціонування жанру балади в різнонаціональних літературах, студенти повідомляли, що у першій половині XIX століття саме балада була домінантним жанром. Для доби романтизму притаманно інтенсивне звернення письменників до історичного минулого, пробудження національної самосвідомості, осмислення глибин народного життя, його ідеалізація. Новий віток у розвитку жанру балади зумовлений прагненням до ідеалу, актуалізацією емоційного начала, суспільним підйомом. Тому, правомірно занотовували студенти, крізь призму образів і символів балади інтерпретуються загальнолюдські цінності – справедливість, честь, любов, порядність, вірність, доброта, совість, патріотизм, щирість.

Повноцінному осмисленню студентами специфіки функціонування жанру балади в німецькому літературному просторі значною мірою сприяло **опрацювання історико-літературних джерел**, наприклад, студії В. Семаньківа

«Генезис німецької літературної балади в контексті соціально-історичних умов кінця XVIII – початку XIX століття» (2005) [446]. У цьому контексті **ставили запитання** майбутнім учителям-філологам: *Чи погоджуєтесь Ви з думкою науковця, що «балада є за внутрішньою суттю «німецьким» жанром і відповідає світовідчуттю німецької нації. Адже буття сприймається німецьким духом не як безтурботне дозрівання в безпеці й безперешкодний рух вперед за власним планом, а як таке, що сповнене постійної небезпеки й боротьби із силами фатуму»* [446, с. 86].

Вивчення ґрунтовних праць присвячених проблемі жанру балади в українській літературі дозволило студентам узагальнити, що українська літературна балада мала органічний зв'язок із піснями, народнопісенною творчістю, легендами, усними переказами, фольклорними традиціями і народно-патріотичними ідеалами. Це пояснює національну особливість балади, зокрема її фінал, адже здебільшого твір завершується смертю героя або його перевтіленням у міфічну істоту чи рослину. Крім цього, в українській баладі превалює ліричний стержень.

З метою ефективного проведення жанрового аналізу балад «Вільшаний король» Й. Ґете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки рекомендували майбутнім учителям зарубіжної літератури ознайомитися зі розвідкою І. Приліпко «Ідейно-естетична суголосність у парадигмі романтизму: Тарас Шевченко і Йоганн Вольфганг Ґете» (2017) [416]. Студіювання цієї праці сприяло увиразненню спільних і відмінних ознак романтичного типу творчості українського й німецького митців, адже «ідейно-естетична суголосність виразно простежується в аспекті звернення до історіософських мотивів, народної творчості, у контексті героїзації минулого, поетизації внутрішніх почуттів, концептів свободи, творчості» [416, с. 152].

Крім цього, послуговуючись аргументами І. Приліпко, студенти змогли чітко окреслити провідні риси творчої манери українського і німецького письменників. Так, для творчості Й.-В. Ґете пріоритетними були «народнопоетичні мотиви, філософська заглибленість у чуттєвий світ людини,

емоційність, мотив єднання людини й природи, легендарно-фантастичні сюжети, концепти свободи, бунтарства» [416, с. 152]. Вагомим для студентів був акцент І. Приліпко, що Т. Шевченко власне «крізь призму соціальних та національних проблем» [416, с. 152] інтерпретував складне філософське питання співвідношення людини й світу. Цей факт пояснював тематику балад: розкриття соціально-побутових проблем, питання національної самосвідомості народу, прагнення волі.

Поза увагою студентів не можна було залишити важливе питання про художні можливості жанру балади у творчій спадщині Т. Шевченка і Й. Ґете. Так, у статті І. Приліпко студенти зачитували, що «У Т. Шевченка важливе значення мають соціально-побутові чинники («Лілея», «Русалка», «Тополя»), то Й.-В. Ґете, як й інші німецькі романтики, акцентував на містичному змісті, тривожно-таємничому настрої («Шукач скарбів», «Коринфська наречена», «Вільшаний король», «Бог і баядера»)» [416, с. 151].

Отже, **на цьому етапі вивчення балади жанровим шляхом студенти дійшли висновків:**

1) балада у німецькій і українській літератури має яскраві національні елементи, які відображають світоглядно-естетичні платформи цих народів, їхній менталітет, національний колорит, традиції, звичаї, уподобання, стереотипи і моделі поведінки;

2) для німецької балади характерні філософські, внутрішньо-психологічні конфлікти, містично-міфологічні мотиви, актуалізація проблеми співвідношення розуму і почуття;

3) українська балада визначається заглибленням у парадигму соціальних проблем, осягненням питання волі, боротьби за незалежність, братолюбства, честі, патріотизму, справедливості, розкриттям трагічної долі народу.

Продуктивним завданням на цьому етапі було заповнення **таблиці «Читацька жанрова візія».**

Жанр	Цей матеріал знайомий зі шкільного курсу літератури	Сприймав цю інформацію по-іншому	Ці факти мені не відомі	Цей матеріал цікавий	Ці жанрові ознаки домінують
Німецька балада					
Українська балада					

Наступним кроком жанрового аналізу було звернення майбутніх учителів зарубіжної літератури до особливості творчої манери письменників та історико-літературного контексту виучуваних творів.

Студенти готували відповідні повідомлення. Так, Й. Ґете написав баладу «Вільшаний король» у 1782 р. (Веймарський період). Цікавим і вагомим є той факт, що у баладі можна простежити появу нової тематики, оскільки митець зосереджується на проблемі таємничості, що неосяжна розумом і свідомістю, фокусує увагу на стихії пристрастей, питанні співвідношення раціонального та ірраціонального. Поет бере за сюжетну основу данську легенду про короля ельфів, що переклав Йоганн Ґотфрід Гердер. За легендою у нічному лісі Олуф зустрічає дочку лісового царя, яка посилає на нього смертельну хворобу.

Проблема першоджерел німецької балади спрямувала науково-дослідницький пошук студентів до опрацювання відповідних історико-літературних праць. У цьому контексті вагомою була стаття О. Смольницької «Вільшаний король» Й.-В. Ґете і скандинавське першоджерело балади в українських перекладах: неокласична тяглість (Максим Рильський – Ігор Качуровський – нова генерація)» (2017) [469]. Вивчаючи питання скандинавського підґрунтя балади «Вільшаний король» Й. Ґете, науковець констатує, що «у строфі, де Олуф пояснює матері про дочку лісового царя, Гердер пише «Erlenkönigs», тобто «вільшаного короля». Це помилка перекладу

через омонімію, бо данською ellerkonge означає «король ельфів».Чи знав Ґете про цю помилку? Можливо, геніальний поет-романтик хотів використати народні забобони про вільху та вербу: ці дерева ростуть на болоті, у покинутих місцях, і пов'язуються в уяві зі злими духами» [469, с. 145].

Ця інформація дозволила студентам під іншим кутом зору подивитись на сюжет «Вільшаного короля»: батько та його син у нічний час повертаються додому через темний ліс *(«Хто пізно так мчить у час нічний? // То їде батько, з ним син малий»*) [444, с. 50]; дорогою хлопчик чує голос Вільшаного короля, останній звертається до хлопчика і вмовляє його поїхати із ним, пропонуючи прекрасні квіти і золоте вбрання (*«– Чому тремтиш ти, мій сину, щомить? // – Король вільшаний он там стоїть! // Він у короні, хвостатий пан! // – То, сину, вранішній туман!»*) [444, с. 50]. Тричі Вільшаний король зваблює маленького хлопчика, тричі батько намагається щосили заспокоїти свою дитину. Балада завершується, за усталеними ознаками жанру, смертю хлопчика. Правильним було твердження студентів, що за своїм характером балада нагадує драматичний твір, у якому на перший план виходять діалоги між батьком і сином, що є характерною жанротворчою прикметою балади: «*Насилу додому доїхав він, // В руках мертвий лежав його син*» [444, с. 51].

Зіставляючи сюжети німецької та української балади, студенти занотовували, що основа балади Т. Шевченка – фольклорний мотив, зокрема переродження людини у рослину. Тому сюжет «Лілеї» – це сповідь-монолог юної дівчини, яка перетворилася на квітку. Послуговуючись отриманими знаннями, студенти вірно зазначали, що народнопісенне підґрунтя дозволяло Т. Шевченку художньо відобразити українську реальність, розкрити соціальну несправедливість, акцентувати увагу на соціальному конфлікту. Балада Т. Шевченка – це нове явище в українській літературі, вона кардинально відрізняється від «традиційних» балад романтиків, адже митець крізь призму фантастичного змальовує реалістичні картини українського життя. Звідси, спогади про минуле, про попереднє людське життя, що викликають біль Лілеї, є сюжетотвірним компонентом, адже саме ці спомини рухають дію: «*Я була*

дитина, // Я гралася, забавлялась, // А вона все в'яла // Та нашого злого пана // Кляла-проклинала» [546, с. 213].

Доцільним був наголос студентам, що обов'язковою ознакою жанру балади є фінальна сцена смерті (як, наприклад у баладі «Вільшаний король»). З'ясовували з майбутніми вчителями зарубіжної літератури, що у баладі «Лілея» наявна зміна структури, оскільки вже з початкових строф балади у читацькій уяві постає образ дівчини, яка переродилась у чарівну квітку. Натомість, за логікою жанру, епізод метаморфози юної дівчини у прекрасну квітку мав би бути кульмінаційним.

У ході дослідного навчання на цьому аспекті спеціально фокусували увагу студентів і ставили **проблемні запитання**:

● *Чому, на Вашу думку, Т. Шевченко обирав саме таку композицію і застосував обрамлення-розмову Лілеї та Королевого Цвіту?*

● *Чи змінена структура жанру балади впливає на Ваше читацьке сприйняття?*

● *Чи можна стверджувати, що така композиція балади несе додаткове смислове навантаження?*

● *Чи правомірним є твердження, що обрана композиція балади увиразнює її реалістичне підґрунтя?*

Надані відповіді на запитання увиразнили авторські елементи і національну неповторність балади «Лілея». Так, читацька увага не сфокусована на фантастичних подіях, наслідком яких стало переродження юної дівчини, натомість читацька увага спрямована на осмислення трагічної долі дівчини-Лілеї, на оцінку дій оточуючих дівчину людей. Обрана митцем композиція балади моделює світ, де панує людська ненависть, несправедливість, жорстокість, зневага, насильство, лють: «*Тілько мої довгі коси // Остригли, накрили // Острижену ганчіркою. // Та ще й реготались. // Жиди навіть нечистії // На мене плювали*» [546, с. 213–214]. Крім цього, студенти зазначали, що Т. Шевченко крізь призму спогадів Лілеї репрезентує деталі української дійсності: «*нашого злого пана*», «*у білих палатах*», «*під тином*», «*в хату*» [546,

с. 212–214]. Окреслені елементи української картини життя, констатували студенти, викликають у читача насамперед співчуття, змушують замислитися над змальованою правдою, зазирнути у глиб власного «Я» та відповісти на філософське питання: *Чому Людина вже протягом багатьох століть принижує, знущається, вбиває … іншу Людину?*

Цей крок жанрового аналізу різнонаціональних балад дозволив студентам узагальнити, що змальовані актуальні соціальні проблеми визначили й специфіку композиції балади (ліризм, діалог між Лілею та Королевим Цвіте, наголос на соціальному конфлікті, глибока символіка).

До домінантних жанротворчих елементів української балади майбутні вчителі змогли віднести:

– внутрішній драматизм, що розкривається у риторичних запитаннях Лілеї до Королевого Цвіту: «*За що мене, як росла я, // Люде не любили? // За що мене, як виросла, // Молодую вбили?»* [546, с. 211]*; «Скажи ж мені, мій братику, // Королевий Цвіте: // Нащо мене бог поставив // Цвітом на сім світі?*» [546, с. 214];

– образ Лілеї, як мотив посередництва між реальним і фантастичними світами;

– опозиція «дівчина – квітка – люди»;

– відсутність повторюваних частин.

Аналізуючи «план структури» балад «Вільшаний король» та «Лілея», студенти побачили, що зовнішня сюжетно-композиційна канва цих літературних творів у цілому збережена, проте крапки над і розставлені по-різному: філософські роздуми пріоритетні у «Вільшаному королі», соціальні – у «Лілеї». Студенти дійшли висновку, що усталена структура жанру балади є фоном, на якому поети змогли увиразнити закони людського буття.

Наступним кроком був аналіз творів на **рівні предметної зображувальності**.

Порівняння балад дозволило виокремити авторську трансформацію жанру. Так, у «Вільшаному королі» є три дійові особи – батько хлопчика, хлопчик і

Вільшаний король. **Повторне читання балади** викликало у студентів наступні чуттєві асоціації: батько хлопчика люблячий, але й поміркований, впевнений, врівноважений, а також сильний і мужній. Чоловік, констатували студенти, щосили намагається заспокоїти свого сина: «*Годі, маля, заспокойся, маля! // То вітер колише в гаю гілля!*»; «*Не бійся, мій синку! Повір мені: // То верби сивіють в далині!*» [444, с. 50]. Власні асоціації студентів сприяли їхньому розумінню, що саме батько уособлює раціональне начало балади, навіть попри те, що відчайдушний страх сина впливає й на нього, він теж починає відчувати страх: «*Батькові страшно, батько спішить*» [444, с. 50].

Далі пропонували студентам зосередитись на образі хлопчика. **Ставили студентам наступні запитання:**

● *Який емоційний стан хлопчика?*

● *Яку роль у баладі відіграють нічні звуки?*

● *На вашу думку, якби події у баладі відбувались не в нічний час, були б страхи хлопчика настільки реалістичні?*

Свої міркування студенти вибудовували наступним чином: страхи хлопчика з кожною миттю стають усе реальнішими, крім того він занепокоєний, чому його батько теж не чує голосу лісового царя, не бачить дивний танок дочок Вільшаного короля. Саме тому хлопчик так настирно просить батька розвіяти його тривоги, заспокоїти, зруйнувати страхи. Нічні звуки відіграють важливу роль, адже є своєрідною декорацією таємничих події, вони слугують межею між реальним і фантастичним світом, відображають суб’єктивні переживання хлопчика.

Отже, мета Й. Ґете – викликати занепокоєння, страх, тривогу, певною мірою шок у читача: *Наскільки правдиві страхи хлопчика? Чому тоді Вільшаного короля не бачить батько?*

Вагомою жанровою прикметою балади Й. Ґете є поступове зростання драматичного напруження, емоційне сприйняття твору змінюється з кожним рядком, читач щиро вболіває за хлопчика, за його майбутнє: *Чи зможе хлопчик*

позбутися своїх страхів? Чи встигне батько добратись додому? Чи Вільшаний король відмовиться від мети забрати зі собою хлопчика?

На цьому етапі вагомим був **прийом виразного читання**, адже ефект драматичного напруження краще відчувається, якщо баладу повільно (за потребою кілька разів!) прочитати в особах в аудиторії.

Далі рекомендували студентам поміркувати над таким морально-філософськими питаннями:

● *Чи можна говорити про те, що раціональний світ виявляє своє безсилля перед ірраціональним світом?*

● *Чи погоджуєтесь Ви з тим, хлопчик помирає, тому що ним оволодів страх перед невідомим?*

Висновок студентів: у баладі уміщено реальний, фантастично-міфологічний і морально-філософський план; через такий синтез німецький мислитель робить спробу вирішити проблему, що була провідною для філософів-просвітителів, зокрема з'ясувати співвідношення між розумом і почуттями.

Проте смерть дівчини у баладі «Лілея» Т.Г. Шевченка пов'язана з суспільними чинниками: її матінка помирає від думки, що вона покритка, батько-пан, поїхавши далеко, зрештою забуває про свою дочку, прості люди не приймають дівчинки-байстрюка. Студенти зачитували рядки: «*Я була дитина, // Я гралася, забавлялась, // А вона все в'яла // Та нашого злого пана // Кляла-проклинала. // Та й умерла...*» [546, с. 213].

На запитання: *Який мотив стає провідним у баладі*?, студенти одноголосно відповідали, що таким мотивом у творі є мотив смерті за гріхи батька-пана, цитуючи рядки з балади: «*Я не знала, що байстря я, // Що його дитина. // Пан поїхав десь далеко, // А мене покинув. // І прокляли його люде, // Будинок спалили... // А мене, не знаю за що, // Убити – не вбили*» [546, с. 213].

Коментоване читання балади дозволило студентам вибудувати **асоціативний малюнок**, зокрема тональність балади «Лілеї» передає відчуття

трагізму, викликає почуття душевного напруження, переживання, болю за долю юної дівчини.

Зіставляючи тональність німецької та української балади, майбутні вчителі констатували, що спільними ознаками є елемент емоційної напруги, читацького хвилювання за майбутнє хлопчика та дівчини-Лілеї. Проте конфлікт у «Лілеї» є невирішеним, адже протистояння особистості та навколишнього світу й досі залишається актуальним.

Викладач зачитував міркування П. Куліша про особливість політично-національного мислення Т. Шевченка, зокрема: «*Широко він обняв Україну з її могилами кривавими, з її страшною славою, і співану народну річ обернув на живопис того, що було і що єсть на Вкраїні. Його устами увесь наш народ заспівав про свою долю*» [253, с. 258]. Рекомендували майбутнім учителям-філологам прокоментувати думку П. Куліша у контексті змальованого конфлікту балади «Лілея».

У ході дослідного навчання студенти добре усвідомили, що вивчення жанрової природи різнонаціональних художніх творів не буде повноцінним без звернення до **рівня мовної зображувальності**.

На цьому етапі дослідження жанрової специфіки виучуваних балад важливим було акцентувати увагу майбутніх учителів-філологів на ще одній жанрово-стильовій ознаці балади – символах. **З'ясуванню особливостей жанру балади передували запитання до студентів-філологів:**

● *На Вашу думу, чому поети використовують у баладах символи?*

● *Для розшифрування символів у баладах була Вам потрібна додаткова культурологічна інформація?*

● *Чи змінилось Ваше читацьке сприйняття балад після розшифрування цих символів?*

● *Які жанрові асоціації у Вас викликали символи балад?*

Аналізуючи баладу «Вільшаний король», студенти зосередили увагу на топосі ліс, що є доволі розповсюдженим у романтичних баладах. Здебільшого образ лісу викликає асоціації з «непривітним», «ворожим», «таємничим»,

«гнітючим», «недоброзичливим», «небезпечним» місцем існування потойбічних сил. **Вибудовуючи асоціативний жанровий малюнок**, студенти зробили припущення, що у «Вільшаному королю» ліс слугує межею, що відділяє простір лісового царя (фантастичний світ) і простір, де живуть люди (реальний світ). Цей факт дозволяє зрозуміти відчуття батька: він намагався залишити царство (територію) володаря лісу, шукаючи порятунок на своїй території (у рідній домівці).

Поза увагою студентів не залишився ще один жанровий авторський елемент, що сприяє увиразненню авторської трансформації. Так, балада німецького поета, у порівнянні з українською, значно динамічніша, адже з кожною строфою читач відчуває збільшення темпу, що, зрештою, переходить у шалену їзду. Прискорений ритм досягається за рахунок повторювальних звертань дитини до батька «*Мій тату, мій тату, яке страшне!*», «*Мій тату, мій тату, туди подивись!*», «*Мій тату, мій тату, він нас догнав!*», а й нагромадженням сонорних звуків «*Годі, маля, заспокойся, маля! // То вітер колише в гаю гілля!*», а також асонансних перехрещень «*Дочки мої у танку в цей час, // Дочки мої тебе прийдуть стрічать, // Вітати, співати, тебе колихать!*» [444, с. 50–51]. Органічний синтез повторювальних звертань і асонансних перехрещень віддзеркалюють інтуїтивне бажання батька якомога швидше залишити межі ворожого лісу.

Крім цього, спрямовували студентів до думки, що топос ліс доцільно розглядати й у поєднанні з топосом болото. Варто підкреслити, що мова йде про короля ельфів, а ельфи жили на болотах. Цей факт може пояснити приховане значення словосполучення «*вранішній туман*». Наступні міркування студенти вибудовували навколо найменування «*Вільшаний*», що походить від слова «*вільха*». Вільха (низинне дерево) росте біля води, на вологому ґрунті. У баладі, зазначали студенти, є символом єднання землі та води. Відтак Вільшаний король – це володар не лише потойбічних сил, що живуть у воді та на землі, але тварин, рослин, дерев. Більше того, виходячи з філософських засад митця, Вільшаний король є володарем й світу людей.

Ефективним було завдання заповнення **таблиці «Символи балади «Вільшаний король».**

Символ	Асоціації	Загальнокультурне значення	Авторська інтерпретація	Художня функція у баладі
Ніч				
Вітер				
Туман				
Верба				

Проаналізував ці символи, студенти узагальнили, що вони викликають низку чуттєвих асоціацій, які у свою чергу проєктують жанрові асоціації. Створені асоціативні ланцюжки не лише розкривають приховане автором смислове навантаження, але й моделюють читацьку рецепцію.

Після вдумливого читання балади «Лілея» студенти побачили, що поет описав український ритуал розплітання, врізання дівочих кіс та вдягання хустки. Пригадуючи відповідний теоретичний матеріал з курсів «Усна народна творчість» та «Вступ до літературознавства», студенти повідомляли, що у народних українських піснях у весільному обряді брат (або батько, мати, дружка, староста) нареченої розплітали їй косу, знімаючи стрічки, стьожки та прикраси, які носили на той час лише дівчата. За народними віруваннями обряд розплітання коси символізував втрату дівоцтва, безповоротність переходу зі статусу дівчини у статус жінки. Крім цього, наголошували майбутні вчителі, люди вірили, що жіноче волосся наділене великою магічною силою, тому воно обов’язково повинно бути приховано (накрито хусткою). Важливо, що головний убір був ще й своєрідним показником соціального стану людини, яка його носить. Наведений етнокультурологічний коментар сприяв розумінню студентами прихованого семантичного значення обрізання волосся дівчини: юній дівчині не лише «остригли довгі коси» до вінчання (натяк на втрату цнотливості в її матері), але й накрили голову «ганчіркою», що яскраво підкреслює соціальний статус дівчини-байстрюка.

Виявили майбутні вчителі науково-дослідницький інтерес й до символів, що застосовує Т. Шевченко, зокрема символі Лілеї. Студенти аргументовано доводили, що у баладі Лілея символізує чисту, неяскраву, ніжну, тендітну красу. **Студенти давали відповіді на запитання:**

● *Чи життя дівчини (Лілеї) після смерті стало спокійнішим, радіснішим та щасливішим?*

● *У праці «Символічна семантика назв квітів в українській і польській мовах (на матеріалі народних пісень)» автор наголошує, що квітка лілеї також є втіленням багатства і вишуканості. Як Ви вважаєте, Лілея у баладі символізує багатство і вишуканість?*

● *Чому, на Вашу думу, з-поміж усіх інших квітів і рослин Т. Шевченко обрав саме лілею?*

Цікаві були роздуми студентів про особистісне читацьке сприйняття. Так, перші емоції – теперішнє життя Лілеї, порівняно з минулим життям, є щасливим і безтурботним, оскільки поруч із нею коханий Королевий Цвіт, який щиро співчуває дівчині, крізь своє серце пропускає біль її спогадів: «*Схилив свою головоньку // Червоно-рожеву // На білеє пониклеє // Личенько Лілеї*» [546, с. 214]. Утім, стверджували студенти, «вчитування» у текст, осягнення авторської рефлексії, розшифрування смислів, осмислення багатошаровості балади відкриває нові реалії життя Лілеї: емоційне переживання та страждання Лілеї продовжується й в іншому житті: «*Зимою люде... боже мій! // В хату не пустили. // А весною, мов на диво, // На мене дивились»* [546, с. 214]. Ймовірно, безпосередньо читачам адресоване питання філософського ґатунку: *«Нащо мене бог поставив // Цвітом на сім світі?// Щоб людей я веселила, // Тих самих, що вбили // Мене й матір?*» [546, с. 214].

У ході експериментального навчання особливу увагу студентів акцентували на звукописі української балади, оскільки у творі образ Лілеї візуалізується й на слуховому (звуковому) рівні. Давали студентам навести приклади з художнього твору. Доцільно зазначити, що майже всі студенти зачитували рядок: «*І заплакала Лілея, // А Цвіт королевий // Схилив свою головоньку // Червоно-*

рожеву // На білеє пониклеє // Личенько Лілеї» [546, с. 214], аргументуючи свою думку тим, що органічний синтез голосних «о» (10 разів), «а» (6 разів), «і» (5 разів) із приголосним «л» (12 разів) створюють ефект повільного, неквапливого, розміркованого діалогу Лілеї з Королевим Цвітом. Додаткове приховане смислове значення має форма слів «білеє пониклеє», що тяжіє до народної традиції та виступає засобом ретардації.

Отже, запропонована методика жанрового аналізу балади з урахуванням національної специфіки зорієнтована на поступове і системне формування практичних навичок аналізу балади жанровим шляхом.

При вивченні жанру поеми спирались на набутий у ході дослідного навчання літературознавчий досвід майбутніх учителів зарубіжної літератури. На момент дослідження специфіки жанрової природи поеми різнонаціональних літератур у більшості студентів експериментальних груп вже був сформований високий рівень жанрової грамотності.

Студенти-філологи зрозуміли, що жанр акумулює всі рівні художньої форми, увиразнює їхнє взаємопроникнення, розкриває крізь призму особливості композиції, розвитку сюжетної лінії, образ персонажів, художніх деталей, лаконічності та стислості висловлювання, діалогу / монологу дійових осіб, їхнє мовлення та інше багатошаровість художнього твору, національні світоглядно-естетичні концепції народу, авторську позицію. Студенти усвідомили глибинний (нерозривний) зв’язок між змістом і формою, а відтак, була сформована чітка позиція, що жанровий аналіз художнього твору відкриває нові грані його осягнення.

У порівнянні з іншими жанрами малої прози і ліро-епічними творами поема, по-перше, значно більше за обсягом, по-друге, у ній змальовані актуальні проблеми минулого, сучасного чи майбутнього, розкриті визначні характери, по-третє, яскраво простежується ліричне «Я». Тому має рацію А. Ситченко, стверджуючи, що «**вибір шляхів роботи (з поемою – Н. Г.) залежатиме від питомої ваги у творі ліричних абр епічних частин, пропорція яких у художньому творі й визначає його жанр**» [456, с. 344].

У ході експериментального навчання прагнули студентам сформувати і розвинути наступні вміння і навички жанрового аналізу поеми з урахуванням національної специфіки: виокремлювати домінантне начало поеми; на основі вдумливого читання робити коментарі до художнього твору; підготовлювати стислий / розгорнутий відгук про прочитаний художній твір; відбирати і швидко знаходити текстовий матеріал, підтверджувати свої думки уривками, епізодами з літературного твору; вибудовувати жанрові асоціації з іншими поемами різнонаціональних літератур; складати жанрову анкету, жанрову довідку, рекламу жанру поеми; увиразнювати авторські жанрові модифікації, зіставляти з іншими художніми творами; моделювати оптимальні прийоми, види роботи з вивчення поеми жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки.

Окреслені вміння передбачають ґрунтовну теоретичну базу майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Пропонували студентам насамперед опрацювати матеріал, що представлено у навчальних посібниках і підручниках для вищої школи. Студенти розподіляли матеріал у відповідній таблиці.

Визначення жанру поеми у навчальній літературі

Автор	Підручник / посібник	Визначення
П. Білоус	«Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості» (2009)	Поема – ліро-епічний жанр, що реалізується у віршовій формі і відображає певні події та характери [38, с. 327].
М. Моклиця	Вступ до літературознавства (2011)	Поема – міжродовий жанр, у бік лірики її тягне віршова природа і яскраво виражене ліричне «я», у бік епосу – досить розгалужений сюжет, система персонажів [333, с. 138–139]. Поема – ліро-епічний жанр, великий за обсягом з історією та сюжетом віршової форми [333, с. 424]
А. Ткаченко	«Мистецтво слова (вступ до літературознавства)» (2003)	Ліро-епічна поема – твір, в якому поєднується оповідь про події з ліричними їх переживаннями [485, с. 126].

О. Галич, В.Назарець, Є. Васильєв	Теорія літератури (2005)	Поема – це великий віршований твір, у якому порушуються важливі проблеми минулого, сучасного чи майбутнього. У поемі зливаються воєдино епічні (події, сюжети, характери) і ліричні елементи (авторські переживання, ліричні відступи, ліричний герой) [95, с. 332].
В. Пахаренко	«Основи теорії літератури» (2009)	Ліро-епічна поема – великий віршовий твір, у якому зображені значні події і яскраві характери, а розповіді про героїв супроводжуються розкриттям переживань і роздумів [388, с. 84].

Створення **пам'ятки «Жанр поеми»** не викликало у студентів труднощів, натомість підтвердило їхню зацікавленість цим видом навчальної роботи.

Пам'ятка «Жанр поеми»

1. Поема – художній твір середнього чи великого обсягу, здебільшого віршованої форми, у якому крізь призму ліричних переживань зосереджена увага на актуальних проблемах сьогодення.

2. Виділяють наступні жанрові різновиди поеми: епічна, ліро-епічна, драматична.

3. Для поеми притаманно змалювання подій через сприйняття та оцінку оповідача.

4. Активність авторської позиції розкривається у чисельних ліричних відступах, поетичних описах, емоційно-забарвленому мовленні.

5. У поемі увага зосереджена на внутрішньому світі ліричного героя.

Активізації науково-творчого інтересу студентів-філологів до вивчення специфіки жанру поеми в різнонаціональних літературах сприяли проблемні запитання. Наприклад:

● *Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що у ліро-епічній поемі змальовані сильні характери?*

● *Чи правомірною є думка, що у поемі протиставляються не стільки характери, а скільки різні типи світогляду?*

● *На Вашу думку, чому розквіт поеми припадає саме на розквіт романтизму?*

● *Чи можна говорити про те, що жанр поеми сприяє національному самоусвідомленню народу?*

● *Як Ви можете прокоментувати думку, що для ліро-епічної поеми на першому місце є відображення внутрішнього стану героя, його переживання, емоції та почуття?*

● *Про поему «Мазепа» Д. Байрона Д. Наливайко писав, що у ній передано «несамовитий галоп дикого коня, навальний ритм образів і картин, що проносяться перед очима героя»* [353]. *Чи погоджуєтесь Ви з такою характеристикою? Які чуттєві асоціації у Вас викликає ця поема?*

У ході дослідного навчання також **продуктивним було завдання: довести приналежність художнього твору до жанру поеми**. Наприклад, *знайдіть аргументи, які підтверджують, що «Мазепа» Д. Байрона за жанром ліро-епічна поема; за якими ознаками «Мцирі» М. Лермонтова можна віднести до жанру поеми.* Подібне завдання вчить майбутнього вчителя зарубіжної літератури логічно й послідовно мислити, обстоювати власну наукову позицію, дослуховуватись до контраргументів своїх одногрупників, виокремлювати провідні жанрові елементи художнього твору, орієнтуватись у жанрових ознаках, зіставляти жанрові ознаки, увиразнювати авторські жанрові риси.

У ході експерименту продуктивним було **зіставлення теоретичної інформації про поему в різних навчальних посібниках / підручниках** із курсу історії зарубіжної літератури для студентів філологічних факультетів закладів вищої освіти. Подібне практичне завдання сприяло цілеспрямованому формуванню ґрунтовних історико-літературних знань, компетентностей зіставляти подібні та відмінні жанрові ознаки, розвитку умінь систематизувати і узагальнювати отриману інформації, а також створенню діапазону широкої обізнаності щодо специфіки викладу навчального матеріалу у різних посібниках / підручниках. Крім цього, подібні завдання значною мірою допомагають майбутнім учителям зарубіжної літератури розібратись у складній теоретичній і історико-літературній інформації, зрозуміти жанрову специфіку

виучуваних поем, обрати власну стратегію дослідження поеми жанровим шляхом. Наведемо окремий приклад.

Жанрові ознаки «Східних поем» Д. Байрона у навчальній літературі

Назва поем	Д. Наливайко, К. Шахова «Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму» (2001)	Г. Давиденко, О. Чайка «Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX століття» (2007)
«Східні поеми» Д. Байрона	● є сюжет, оповідається, часто уривчасто і недомовками; ● дія відбувається або на Близькому Сході, або на Півдні Європи; ● місце дії зображено досить узагальнено; ● значна роль відведена картинам природи; ● пейзажні замальовки є образними знаками; ● оповідь складається з окремих епізодів найдраматичнішого характеру; ● непрояснені моменти лишають простір для читацьких домислів; ● образ головних персонажів – бунтівники, носії ідеї свободи, які заради неї руйнують на своєму шляху чужі долі, розбивають серця тих, хто їх любить, порушують суспільні закони і моральні норми [355, с. 291–292]	● наявність певного сюжету; подана історія героя, часто уривчасто, з недомовками; ● місце дії зображено досить узагальнено, хоча Байрон побував у місцевостях, котрі змальовував; ● картинам природи відведена значна роль; ● розповідь побудована з окремих епізодів найдраматичнішого характеру так, що пізніші події згадуються перед більш ранніми; ● недомовленість, пробіли в біографії центральних персонажів; ● персонажі (носії зла) гинули чи вмирали від душевного болю; ● головний герой повстав проти людей і Бога; ● більшість образів змальована автором так, що викликала подвійні почуття [148, с. 57–58]

У ході експериментального навчання з метою ефективного вивчення специфіки жанрової природи поеми різнонаціональних творів розробили **схему жанрового аналізу**.

I. Історико-літературний контекст поеми.

II. Місце поеми в національній літературній традиції та творчому доробку письменника.

III. Типологічні ознаки жанру художнього твору.

IV. Авторські жанрові ознаки на рівнях художньої форми:

1) Композиції:

– послідовність і взаємопроникнення усіх частин;

– кульмінація;

– розв’язка;

– ліричні відступи.

2) Предметної зображувальності:

– тематика;

– система персонажів;

– конфлікт;

– образ автора.

3) Мовної зображувальності:

– монолог (розповідь від 1-ої, 2-ої чи 3-ої особи) / діалог / полілог;

– стилістичні фігури (риторичні питання, звертання, вигуки, антитеза…);

– ліричні медитації;

– психологізм і внутрішня напруга.

V. Порівняння авторської жанрової модифікації поеми з іншими поемами різнонаціональних літератур.

VI. Читацька рецепція (рис. 4.19).

Запропонована схема жанрового аналізу поеми з урахуванням національної специфіки відображає обрану нами науково-методичну позицію, яка репрезентована в усіх попередніх схемах. Дослідне навчання підтвердило її універсальність, ефективність і продуктивність, а також зацікавленість майбутніх учителів вивчати поему жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки.

Рис. 4.19. Схема аналізу жанру поеми з урахуванням національної специфіки

Отже, рекомендовані шляхи і способи реалізації методики жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки (байки, балади, поеми) сприяли активізації художньо-творчого сприйняттю студентами-філологами окреслених жанрів; дозволили систематизувати та поглибити теоретичну базу майбутнього вчителя; сформувати і розвинути у студентів уміння і навички жанрового аналізу ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки; стимулювати науково-творчий вивчати ліро-епічні художні твори жанровим шляхом. Студенти навчились самостійно увиразнювати жанрові відмінності (казка / притча / романс /байка; балада / поема / романс / легенда); відбирати матеріал на жанровий диктант; проводити жанрові асоціації; вести «Щоденник жанрових спостережень»; створювали асоціативний жанровий малюнок.

Висновки до розділу IV

На основі теоретичного аналізу наукових праць обґрунтовано методичну систему вивчення жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Формування у студентів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів буде ефективним за умови впровадження в освітній процес філологічних факультетів закладів вищої освіти спеціально розробленої системи, що охоплює мету, завдання, цільовий, теоретико-методологічний, змістовно-діяльнісний, результативно-оцінювальний блоки, реалізовується через педагогічні умови і враховує сучасні вимоги до навчального процесу майбутнього вчителя.

Обґрунтовано поняття жанрова грамотність студента, яке розглядаємо як сукупність знань, умінь і навичок визначати жанр (жанровий різновид) за типологічними ознаками, увиразнювати авторські жанрові елементи, орієнтуватись у жанровому розмаїтті, тлумачити еволюцію жанру, зіставляти ознаки жанру в різнонаціональних літературах. Деталізовано структуру жанрової грамотності студентів, що розглядаємо як послідовну і динамічну цілісність у межах взаємопов’язаних компонентів, які віддзеркалюють специфіку вивчення інонаціонального художнього твору і розкривають фахове зростання студента. Інформаційний компонент визначає рівень теоретичних знань студента. Аксіологічний блок обумовлює розуміння студентами інокультурних художніх цінностей. Міжкультурний блок пов’язаний із осмисленням історико-культурного контексту виучуваного художнього твору. Комунікативно-практичний складник зорієнтований на розуміння студентами, що жанр акумулює всі рівні художньої форми.

Обґрунтовано поняття жанрова компетентність, яке тлумачимо як інтегральну багатофакторну якість особистості, яка формується і розвивається у процесі навчання у ЗВО, виявляється через сукупність знань про жанр, жанрові різновиди, жанрові модифікації, жанрове ядро, іманентні жанрові ознаки тощо, реалізується через готовність і здатність самостійно застосовувати набуті

знання, вміння і навички при вивченні специфіки жанру художнього твору, що сприяють повноцінній інтерпретації інонаціонального художнього твору. Обстоюємо позицію, що жанрова компетентність є вагомим компонент предметної (літературознавчої) компетентності студента-філолога. У жанровій компетентності вчителя-філолога виокремлюємо наступні компоненти: теоретичний, аксіологічний, мотиваційний, дієво-практичний.

Запропоновано поняття жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору. Визначено етапи формування та розвитку у студентів знань, умінь і навичок жанрового малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. Ціннісно-орієнтаційний етап зорієнтований на набуття студентами необхідних знань із теоретико-літературних курсів, що є основою для подальшої реалізації формування і розвитку умінь і навичок жанрового аналізу. Діяльнісно-практичний етап передбачає можливість застосування і закріплення студентами вмінь досліджувати жанрову природу інокультурного художнього твору. Мету діяльнісно-практичного етапу вбачаємо у вмінні реалізовувати отримані теоретичні знання. Частково-пошуковий етап характеризується удосконаленням набутих знань, умінь і навичок. Творчо-професійний етап свідчить про набуття високого рівня компетентності жанрового аналізу та готовність реалізовувати жанровий шлях аналізу інонаціонального художнього твору у майбутній професійній діяльності.

Увиразнено загальну структуру жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, що базується на таких наукових підходах: порівняльний, герменевтичний, аксіологічний, імагологічний, культурно-семантичний, полікультурний.

Доведено, що ефективність реалізації жанрового аналізу реалізується за допомогою традиційних методів (за М. Кудряшовим) і специфічних дидактичних методів (за Т. Поштарьовою). Синтез традиційних і інноваційних методів дозволяє показати студентам авторську модель жанру і зіставити цю модель з іншими. Розроблено й апробовано схеми жанрового аналізу новели, оповідання, притчі, казки, байки, балади і поеми з урахуванням національної

специфіки. Схеми аналізу жанру дозволяють крізь призму структурних компонентів рівнів художньої форми виявити авторську трансформацію жанру, зіставити з модифікаціями жанрового канону в різних національних літературах, встановити літературно-художні зв'язки й інтерпретувати авторське жанрове новаторство. Запропоновані схеми зорієнтовані на певний алгоритм навчальних дій: читання художнього твору; добір контекстуального матеріалу; проєктування жанрової моделі художнього твору; моделювання «національного жанрового поля»; читацька рецепція. Кожен етап підпорядковано розкрити специфіку існування жанру в тій чи іншій національній культурі, схарактеризувати історико-літературний контекст, продемонструвати єдність загального світового літературного процесу й унікальність кожної національної літератури, показати синтез змісту і форми, увиразнити неповторність авторської жанрової модифікації.

Доведено продуктивність застосування авторських прийомів і видів навчальної діяльності студента. На етапі добору контекстуального матеріалу ефективним є прийом «культурологічне понятійне коло художнього твору». На етапі моделювання «національного жанрового поля» доцільними є наступні прийоми: прийом «діалог жанру», прийом «полілог жанру», прийом «жанрове розслідування». На етапі читацької рецепції продуктивним є прийоми «жанрові асоціації» і «асоціативний жанровий малюнок».

Обґрунтовано застосовування на кожному окремому етапі жанрового аналізу художнього твору тих чи інших видів навчальної діяльності студента. На етапі добору контекстуального матеріалу ефективним є ведення читацького щоденника із позиції представника іншої культури, натомість на завершальному етапі жанрового аналізу доцільним є заповнення щоденника жанрових спостережень. На етапі проєктування жанрової моделі художнього твору продуктивними є створення жанрових довідок, реклам жанру, анкет жанру, пам'яток жанру; теоретичних пазлів. Заповнення таблиць «Національні жанрові ознаки», «Читацька жанрова візія», «Типологічні ознаки жанру», «Спільні та відмінні жанрові ознаки», «Визначення жанру в довідниковій літературі» й інші

сприяли не лише узагальненню знань з вивчення специфіки жанру різнонаціональних творів у діахронії, але й логічному переходу до етапу моделюванню «національного жанрового поля».

Специфіка жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів зумовила застосування інших видів навчальної діяльності студентів, продуктивність яких доведена у розділі дисертації: проведення жанрових п’ятихвилинок; написання жанрових диктантів; розповідь від імені письменника про жанр художнього твору; створення твору за типологічними ознаками жанру; створення міні-каталогу сенсорної лексики художнього твору; проведення наукової дискусії тощо.

РОЗДІЛ V
ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

5.1. Сучасний стан сформованості знань, умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у студентів-філологів

З метою з'ясування доцільності впровадження експериментальної методики навчання студентів-філологів жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів і перевірки отриманих результатів під час аналізу навчально-методичного забезпечення предметів курсу «Історія зарубіжної літератури» (за періодами) для ЗВО було проведено анкетуванні студентів 2–4 курсів факультету філології та журналістики спеціальності «Середня освіта. Українська мова і література» (170 респондентів), факультету іноземних мов спеціальностей «Середня освіта. Мова і література (англійська)», «Середня освіта. Мова і література (німецька)» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (215 студентів).

Майбутнім учителям зарубіжної літератури були запропоновані такі запитання (потрібно було поставити "+" біля одного з варіантів відповіді):

1. Чи варто розпочинати аналіз художнього твору з визначення жанру?

а) так;

б) ні;

в) аналіз твору не залежить від жанру.

2. Чи на заняттях із літератури (у школі чи університеті) Ви зіставляли ознаки певного жанру в різних національних літературах?

а) так;

б) ні;

в) окремі елементи порівняння жанрів на заняттях використовували (чи можете вказати відсоток такого зіставлення).

3. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що кожен жанр глибоко національний?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над запитанням;

г) складно визначити.

4. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що жанр не повинен мати авторських індивідуальних ознак?

а) так;

б) ні;

в) залежить від жанру;

г) не можу дати відповідь на питання.

5. Чи у жанрі відображено певний образ світу?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над запитанням;

г) складно визначити.

6. Чи впливають загальнокультурні, історичні, політичні тощо чинники на формування жанру?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над запитанням;

г) залежить від епохи та письменника.

7. Як Ви розумієте зміст поняття «жанрова грамотність»?

а) сукупність знань і умінь, що дозволяють визначити жанр художнього твору;

б) рівень теоретичної літературознавчої підготовки, що виявляє усталені типологічні та авторські ознаки жанру;

в) рівень сформованості умінь і навичок, які необхідні для глибокого осмислення тексту.

8. Чи було б Вам цікаво вивчати «запозичення», взаємовпливи, міграцію жанрів, набуття ними виразних національних типологічних ознак, а також порівнювати жанри інонаціональних літератур?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над питанням;

г) не знаю, не маю досвіду такого дослідження.

9. Чи необхідні уміння жанрового аналізу художнього твору у професійній діяльності учителя? Поясніть чому?

а) так

б) ні.

10. Чи доцільно, на Вашу думку, впроваджувати порівняльне вивчення жанрів художнього твору у фахову підготовку майбутнього учителя-словесника? Поясніть чому?

а) так;

б) ні.

Аналіз результатів анкетування продемонстрував, що на питання *«Чи варто розпочинати аналіз художнього твору з визначення жанру?»* 31% респондентів дали позитивну відповідь, 54% студентів переконані у тому, що аналіз твору не залежить від специфіки жанру і 15% обрали відповідь «ні». Відповіді на питання «*Чи на заняттях із літератури (у школі чи університеті) Ви зіставляли ознаки певного жанру в різних національних літературах?*» є яскравим підтвердженням нашого спостереження щодо неефективного формування професійних компетентностей аналізу художнього твору з урахуванням його жанрової специфіки та національних особливостей: «ні» – 95% студентів; «окремі елементи порівняння жанрів на заняттях використовували» – 5 %.

Питання «*Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що кожен жанр глибоко національний?»; «Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що жанр не повинен мати авторських індивідуальних ознак?»; «Чи у жанрі відображено певний образ світу?» та «Чи впливають загальнокультурні, історичні, політичні тощо*

чинники на формування жанру?» запропоновані майбутнім учителям із метою з'ясувати, чи студенти усвідомлюють, що жанр об'єднує всі компоненти художнього твору, розкриває їхнє взаємопроникнення і взаємопідпорядкування, увиразнює тематику і проблематику твору, авторську позицію, національну специфіку, підкреслює зв'язок із культурою, історією, суспільством та літературною традицією. Результати опитування подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Показники відповідей на питання анкети, %

Питання анкети							
Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що кожен жанр глибоко національний?		Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що жанр не повинен мати авторських індивідуальних ознак?		Чи у жанрі відображено певний образ світу?		Чи впливають загальнокультурні, історичні, політичні тощо чинники на формування жанру?	
Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%
так	14	так	59	так	14	так	23
ні	43	ні	20	ні	57	ні	45
не замислювався (лась) над запитанням;	17	залежить від жанру	5	не замислювався (лась) над запитанням	10	не замислювався (лась) над запитанням	15
складно визначити	26	не можу дати відповідь на питання	16	складно визначити	9	залежить від епохи та письменника	17

Як бачимо, більшість студентів не орієнтуються в окреслених питаннях, адже не сприймають жанр художнього твору як феномен конкретної національної літератури, який формується під впливом національної літературної традиції. Крім того, відповіді на четверте питання засвідчують не усвідомлення студентами того, що жанр видозмінюється під впливом

історичного, культурного, літературного контексту, національних еталонів і стереотипів, світоглядних і естетичних позицій автора.

Слід підкреслити, що значна кількість студентів (78%) зміст поняття «жанрова грамотність» розглядає лише як сукупність знань і умінь, що дозволяють визначити жанр художнього твору. Доцільно зазначити, що є студенти 22%, які розуміють поняття «жанрова грамотність» як рівень теоретичної літературознавчої підготовки, що виявляє усталені типологічні та авторські ознаки жанру та рівень сформованості умінь і навичок, що необхідні для глибокого осмислення тексту.

Вагомими для нас є відповіді майбутніх учителів на питання *«Чи було б Вам цікаво вивчати «запозичення», взаємовпливи, міграцію жанрів, набуття ними виразних національних типологічних ознак, а також порівнювати жанри інонаціональних літератур?»*. Так, більшість респондентів (74%) обрали позитивну відповідь, що дає нам підставити говорити про потребу впроваджувати у навчальний процес методику жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. Звернемо увагу, що лише 10% студентів висловили думку, що їм не буде цікаво проводити подібні дослідження, 11% студентів не могли визначитись із відповіддю «так чи ні», оскільки не мали досвіду такого дослідження. Відповідно, 5% студентів вказали, що не замислювались над таким питанням.

Високий відсоток позитивних відповідей студентів на питання *«Чи необхідні уміння жанрового аналізу художнього твору у професійній діяльності учителя? Поясніть чому?»* (82%) та «*Чи доцільно, на Вашу думку, впроваджувати порівняльне вивчення жанрів художнього твору у навчальний процес майбутнього вчителя-словесника? Поясніть чому?»* (79%) доводить актуальність та потребу розробки методики навчання жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Пропонуємо окремі відповіді студентів на другу частину питання: «*учитель повинен точно орієнтуватись у літературних жанрах*» (студента 2 курсу факультету філології та журналістики); «*щоб зрозуміло пояснити учням різницю*

між жанрами на прикладі конкретних творів» (студентка 2 курсу факультету іноземних мов); *«тому що жанри вивчаються у школі і для успішного пояснення матеріалу, потрібно вільно володіти умінням жанрового аналізу»* (студентка 2 курсу факультету іноземних мов); «*адже вчителеві потрібно чітко знати як аналізувати той чи інший твір, щоб доступно пояснити учням*» (студентка 3 курсу факультету іноземних мов); «*адже вчитель повинен майстерно вміти аналізувати жанр твору, а також уміти пояснити національну різницю між жанрами*» (студентка 3 курсу факультету іноземних мов); «*щоб пояснити учням суть твору, його ідею, деталі, на які варто звертати увагу; щоб учні не змогли задати незручні питання, на які учитель не зможе дати відповіді*» (студентка 3 курсу факультету філології та журналістики); «*для максимально зрозумілого та точного обґрунтування на уроці особливостей твору*» (студентка 3 курсу факультету філології та журналістики); «*щоб на прикладі порівняння жанрів максимально розкрити особливості твору для учнів*» (студентка 3 курсу факультету філології та журналістики); «*щоб навчити учнів самостійно визначати жанр твору і правильно аналізувати твір*» (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики); «*щоб навчити учнів критично мислити*» (студентка 3 курсу факультету іноземних мов); «*щоб показати розвиток спільних/відмінних рис творів»* (студентка 3 курсу факультету філології та журналістики); *«щоб пояснити учням специфіку твору, пояснити як у певному жанрі різні автори виявляють себе»* (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики); «*тому що порівняння кількох творів найкраще запам'ятовується учням, тому на прикладі жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки учні краще зрозуміють спільні/відмінні ознаки творів*» (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики); «*думаю для того, щоб при зіставленні двох або більше творів визначити ті індивідуальні риси, які виділяють твір на фоні іншого; визначити його унікальність, стиль, манеру письма автора та його вплив на розвиток літератури*» (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики); «*задля того, щоб могли правильно диференціювати жанри твору та могли пояснити це учням*» (студентка 4 курсу

факультету філології та журналістики); «*щоб вміти порівнювати твори, визначати їхні особливості, відмінності, специфіку*» (студентка 4 курсу факультету іноземних мов); «*учитель повинен вміти аналізувати художній твір різними шляхами аналізу*» (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики); «*бо як тоді можна навчити цьому учнів, якщо не володіти такими уміннями?*» (студентка 4 курсу факультету філології та журналістики).

З метою виявлення рівня жанрової грамотності студентам були запропоновані питання (поставити «+» біля одного з варіантів відповіді):

1. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що жанр – це динамічна система, яка поєднує у собі стійкі та змінні ознаки?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над запитанням;

г) складно визначити.

2. Чи погоджуєтесь Ви з тим, що вивчення жанру художнього тексту передбачає скрупульозний аналіз поетики твору?

а) так;

б) ні;

в) залежить від специфіки конкретного твору;

г) не можу дати відповідь на питання.

3. Авторські жанрові визначення – це:

а) метафорична назва художніх жанрів;

б) назва нового жанру, що створив письменник;

в) чув (-ла) цей термін, але не знаю, що означає це поняття;

г) вперше чую цей термін.

4. Чи мають наукову цінність авторські жанрові номінації?

а) так;

б) ні;

в) залежить від письменника;

г) вони складають єдність критичної чи теоретичної думки.

5. На основі запропонованого асоціативного куща визначте жанр.

а) роман;

б) оповідання;

в) нарис;

г) фейлетон;

д) новела;

е) інше (Ваш варіант).

Аналіз результатів анкетування, окрім відповідей на п'яте питання, показано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники відповідей на питання анкети, %

Питання анкети							
Чи погоджуєтесь Ви з тим, що жанр – це динамічна система, яка поєднує у собі стійкі та змінні ознаки?		Чи погоджуєтесь Ви з тим, що вивчення жанру художнього тексту передбачає скрупульозний аналіз поетики твору?		Авторські жанрові визначення – це		Чи мають наукову цінність авторські жанрові номінації?	
Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%
так	34	так	15	метафорична назва художніх жанрів	34	так	24
ні	45	ні	58	назва нового жанру, що створив письменник	25	ні	59
не замислювався (лась) над запитанням;	10	залежить від специфіки конкретного твору.	15	чув (-ла) цей термін, але не знаю, що означає це поняття	17	залежить від письменника	9
складно визначити	11	не можу дати відповідь на питання	12	вперше чую цей термін	24	вони складають єдність критичної чи теоретичної думки	8

Відповіді на питання *«На основі запропонованого асоціативного куща визначте жанр»* показали, що у студентів виникли труднощі назвати жанр за усталеними типологічними ознаками, зокрема лише 22% респондентів дали правильну відповідь – новела; 46% – оповідання; 16% – фейлетон; 7% – нарис; 2% – інше (есе); 1,5% – інше (памфлет); 3,5% – інше (байка); 2% – інше (балада).

Також із метою з'ясування рівня сформованості вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки студентам було запропоновано самостійно проаналізувати жанрову природу балади «Вільшаний король» Й. Ґете та балади «Лілея» Т. Шевченка. Розуміючи, що переважна більшість студентів уперше будуть аналізувати художній твір жанровим шляхом, рекомендували орієнтовну схему аналізу, зокрема:

1. *Повільно прочитати художній твір (за потребою прочитати кілька разів).*
2. *Охарактеризувати специфіку національно-історичного контексту створення художнього твору.*
3. *Визначити особливості функціонування жанру балади в німецькій і українській літературах.*
4. *Розкрити авторську позицію та способи її виявлення.*
5. *Проаналізувати типологічні сходження і відмінності у художніх творах.*
6. *Визначити місце художнього твору в інонаціональній літературній традиції та у творчому доробку письменника.*
7. *Зіставити читацьке сприйняття до і після аналізу художнього твору.*

Проілюструємо окремі фрагменти студентських робіт.

Низький рівень: «*В основу «Лілеї» покладено традиційний український сюжет: перетворення дівчини у квітку. Конфлікт твору соціальний. Сюжет балади розповідає про коротке та нещасливе життя дівчини-байстрюка, але уже після її смерті. Оповідь ведеться у формі монологу Лілеї, але направлена до Королевого Цвіту, що має лише одну репліку. Історія сюжету балади «Вільшаний король» бере свій початок у німецькому фольклорі. Автор у своїй баладі переосмислює народні легенди, вкладаючи у неї моральний і філософський зміст. Ґете піднімає у творі загальнолюдські проблеми, які переважають над національними особливостями*» (Катерина Ш.).

Середній рівень: «*У баладі Т. Шевченка видно національні особливості. У баладі причиною трагедії дівчини є суспільні фактори. Так, Лілея є чужою для*

своїх односельчан, тому що донька пана, також є чужою й для пана, адже він її не визнає. Але найтрагічніше, що дівчина певною мірою, є чужою й для матері. Змальована доля дівчини є відображенням психологічно-емоційного стану України часів Шевченка» (Юлія А.).

Достатній рівень: «*Аналізуючи жанр балади, ми повинні розуміти, що* кожен *народ має свою історію, свої найдраматичніші сторінки. В українських баладах оспівана боротьба з татарами й турками, розповідається про Добвуша, Кармалюка, Бондарівну, козацькі подвиги. Для балади характерно переплетіння реальності і фантастики, почуттів людей із емоціями потойбічних сил. Саме тому цей жанр зажди викликав читацький інтерес характерними жанровими ознаками. По-перше, у баладі завжди змальована неординарна подія. По-друге, балада викликає різноманітні почуття, примушує співчувати трагічній долі героїв, про вчинки яких йде мова у творі. По-третє, в баладах завжди є містичні, фантастичні події*» (Ірина Г.).

Високий рівень: «*Балада у німецькій і українській літератури має виразні національні ознаки. Німецька літературна балада характеризується наявністю оповідних елементів, яким притаманні експресивність і драматизм. Але для української літературної балади характерно домінування ліричного начала, тому що українська балада тісно пов'язана з народнопісенною творчістю, усними переказами, легендами, піснями. Також у баладі «Вільшаний король» на перший план виходить філософській конфлікт, містично-міфологічний мотив. У «Лілеї» Т. Шевченко заглиблюється у соціальний конфлікт, розкриває трагічну долю українського народу*» (Уляна К.).

Отримані результати дозволили виокремити у студентів такі рівні умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціонального художнього твору:

– **низький рівень** (характеризується невмінням орієнтуватись в різноманітті літературних жанрів, визначати за усталеними типологічними ознаками жанр, нерозуміння жанру як динамічної системи);

– **середній рівень** (притаманно виявлення домінантних структурних елементів жанру, вміння визначати за усталеними типологічними ознаками

жанр, розуміння сутності жанру як одного із ключових понять літературознавства, усвідомлення різноманітних зв'язків художнього твору з національно-культурним середовищем);

– **достатній** (визначення змісту терміну «жанр» і його структурного наповнення, вміння виокремлювати усталені й авторські ознаки жанру, зіставляти їх з іншими жанровими моделями, розуміння змін типологічних ознак жанру під впливом літературних, культурних, історичних тощо факторів, усвідомлення національної специфіки жанру, взаємозв'язку змісту і форми художнього твору);

– **високий** (розуміння того, що жанр віддзеркалює авторський наратив, залежить від естетичної інтерпретації письменника, порівняння усталених типологічних рис того чи іншого жанру з його практичним втіленням у конкретному творі, встановлення закономірності функціонування жанру в національній та інонаціональній літературі, розкриття самобутності літератури через специфіку жанру й єдності світового літературного процесу).

У діаграмі 2.6 продемонстровано кількісні показники рівнів у студентів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціонального художнього твору:

Рис. 2.6. Кількість показників рівнів умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, %

Діаграма засвідчує, що кількісно переважають ті студенти, в яких рівень володіння уміннями та навичками жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки є низьким та середнім. Утім, варто підкреслити, що в індивідуальній бесіді зі студентами, більшість із них висловили думку, що, попри усі труднощі із виконанням цього завдання, воно викликало у них дослідницький інтерес, адже вони змогли не лише перевірити свій рівень теоретичної підготовки, але й мали можливість практично реалізувати набуті уміння. Крім цього, студенти констатували, що під час виконання запропонованого завдання вони, так би мовити, вийшли за межі шаблонного підходу до вивчення інонаціонального художнього твору, що сприяло бажанню вивчати художній твір за допомогою новітніх шляхів аналізу.

Спілкування зі студентами дозволило увиразнити типові труднощі:

- *недостатній рівень теоретичної підготовки;*
- *невміння визначати домінантні структурні елементи жанру;*
- *відсутність умінь зіставляти жанри національних літератур;*
- *невміння виявляти авторські риси жанру.*

На етапі констатувального зрізу були проведені й робочі зустрічі з викладачами вищої школи та вчителями зарубіжної літератури (65 чоловік), яким було запропоновано дати відповіді на такі питання. Отримані результати подано у таблиці 2.5.

1. Чи завжди Ви розпочинаєте аналіз художнього твору з розкриття жанрової природи художнього твору?

а) так;

б) не завжди, оскільки обмаль часу;

в) залежить від специфіки конкретного твору;

г) так, якщо це передбачено програмою.

2. Чи акцентуєте Ви увагу студентів / учнів на типологічних ознаках того чи іншого літературного жанру?

а) так, завжди;

б) так, якщо це передбачено програмою;

в) переважно пропоную цей матеріал на самостійне вивчення;

г) залежить від теоретичної підготовки групи/класу.

3. Чи звертаєте Ви увагу студентів / учнів на особливості функціонування жанру в інонаціональній літературній традиції?

а) в поодиноких випадках;

б) так, завжди;

в) якщо впевнений (-на), що ця інформація буде потрібна для подальшого аналізу художнього твору;

г) ні.

4. Чи було би Вам цікаво зіставляти жанри національних літератур?

а) так;

б) ні;

в) не замислювався (лась) над питанням;

г) не знаю, не маю досвіду такого дослідження.

5. Як Ви вважаєте, чи було би цікаво студентам / учням зіставляти жанри національних літератур?

а) так, але лише студентам / учням старших курсів / класів;

б) ні, це складно для студентів / учнів;

в) так, але за умови поступового розвитку необхідних умінь і навичок та розробленої методики такого аналізу;

г) так, оскільки впроваджую вивчення жанрової природи художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Таблиця 2.5

Показники відповідей на питання анкети, %

Питання анкети									
Питання 1		Питання 2		Питання 3		Питання 4		Питання 5	
Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%	Відповідь студента	%
так	11	так, завжди	12	у поодиноких випадках	23	так	67	так, але лише студентам / учням	8

								старших курсів / класів	
не завжди, оскільки обмаль часу	44	так, якщо це передбачено програмою	45	так, завжди	5	ні	12	ні, це складно для студентів / учнів	8
залежить від специфіки конкретного твору	21	Переважно пропоную цей матеріал на самостійне вивчення	20	якщо впевнений (-на), що ця інформація буде потрібна для подальшого аналізу художнього твору	22	не замислювався (лась) над питанням	9	так, але за умови поступового розвитку необхідних умінь і навичок та розробленої методики такого аналізу	79
так, якщо це передбачено програмою	24	залежить від теоретичної підготовки групи / класу	23	ні	45	не знаю, не маю досвіду такого дослідження	12	так, оскільки впроваджую вивчення жанрової природи художнього твору з урахуванням національної специфіки	5

Як бачимо, *більшість викладачів і вчителів зарубіжної літератури не приділяють належної уваги окресленим питанням і цілеспрямовано не формують відповідних компетентностей у студентів / учнів*. Утім, значна кількість респондентів погоджується, що за умови розробленої методики вивчення жанрової природи різнонаціональних художніх творів, яка би сприяла

поступовому та системному формуванню вмінь і навичок, подібний шлях аналізу викликав би зацікавленість у студентської / учнівської аудиторії.

Отже, результати констатувального зрізу засвідчують, що виникла гостра потреба кардинальних змін у процесі навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури. Проведене анкетування, спостереження, індивідуальні бесіди зі студентами, викладачами літературознавчого циклу вищої школи та вчителями зарубіжної літератури показують, що питання формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів здебільшого не виокремлено з-поміж загального переліку професійних компетентностей майбутнього учителя зарубіжної літератури. Відтак, отримані результати підтвердили доцільність створення експериментальної методики навчання студентів-філологів жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

5.2. Організація і проведення експериментального навчання

У попередньому розділі нами було описано методику жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Із метою перевірки ефективності запропонованої методики було підготовлено, організовано і проведено методичний експеримент відповідно до вимог, що висвітлено у науково-педагогічних працях [70; 268; 392].

Педагогічний експеримент, що ми проводили, за своє сутністю був:

1) навчальним, тому що передбачав опанування студентами-філологами вміннями і навичками жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів і контроль рівня їхньої сформованості;

2) відкритий, оскільки не заперечував внесення змін у ході проведення експерименту;

3) природний, адже проводився в умовах, що типові для студентів (аудиторні заняття, чітке пояснення мети проведення методичного

експерименту, сталий склад академічної групи, відсутність спеціального добору учасників експерименту, однакова тривалість занять).

Метою дослідно-експериментального навчання була перевірка ефективності методики навчання жанрового аналізу художніх творів.

Реалізація мети передбачала виконання наступних завдань:

- проведення попереднього зрізу для визначення рівня жанрової грамотності студентів різних курсів, а також рівня вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів;
- здійснення дослідно-експериментального навчання на основі розробленої нами методики жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки;
- проведення післяекспериментального зрізу для визначення досягнутих рівнів сформованих умінь і навичок у майбутніх учителів зарубіжної літератури жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки;
- перевірка, аналіз і узагальнення отриманих результатів;
- оцінка ефективності розробленої системи вивчення жанру різнонаціональних художніх творів.

У ході дослідно-експериментального навчання ми перевіряли **гіпотезу дослідження**: формування вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів буде більш продуктивним за умови впровадження у процес навчання майбутніх учителів запропонованої нами методики, що сформована з урахуванням сучасних літературознавчих і методичних студій, розвідок із загальної філософії, естетики і культурології, психофізіологічних і ціннісно-мотиваційних ознак сучасної молоді, а також системного, послідовного й поетапного навчання, добору оптимальних принципів, методів, прийомів навчання.

Головною ідеєю дослідного навчання було створення оптимальних психолого-педагогічних умов для здійснення жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів майбутніми вчителями. Саме

тому керувались думкою, що ефективна організація і проведення дослідно-експериментального навчання залежатиме від наступних пріоритетних позицій:

- ролі викладача у процесі вивчення різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом аналізу; принциповим у цьому питанні для нас був вибір моделі особистісно-орієнтованого навчання, де викладач-фасилітатор максимально сприяє фаховому зростанню студента-філолога і розвитку його педагогічного творчого мислення;
- урахування психофізіологічних особливостей студентської молоді;
- акценту на внутрішній і зовнішній мотивації;
- спеціального науково-методичного забезпечення, що було нами репрезентовано у попередньому розділі;
- орієнтації на цілісне формування жанрової грамотності, вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, що є результатом професійного зростання студента-філолога.

Обов’язковими компонентами методичного забезпечення дослідно-експериментального навчання були:

- модель вивчення жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки;
- програма дослідно-експериментального навчання;
- система завдань і запитань, за допомогою яких визначали рівень набутих умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів;
- критерії сформованості рівня жанрової грамотності студента-філолога і рівня умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів та норми їх оцінювання.

Укладаючи програму дослідно-експериментального навчання, враховували прагнення сучасних студентів отримувати швидкий результат від набутих теоретичних знань, до самореалізації і особистого професійного зростання, творчої співпраці з викладачем. Крім цього, враховували індивідуальні особливості сприйняття й інтерпретації студентами інонаціонального

художнього твору, можливі ситуації культурного шоку, неприйняття чи нерозуміння іншого культурного коду.

Для контрольних груп (КГ) і експериментальних груп (ЕГ) з метою успішної реалізації дослідного навчання нами було визначено незмінні і змінні умови. До незмінних умов експерименту відносяться: кількість академічних груп; вихідний рівень сформованих у учасників експерименту умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки; однаковий навчальний матеріал для студентів ЕГ у межах одного курсу. Змінною умовою експерименту є рівень жанрової грамотності студентів і рівень умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, що підвищувався у ході проведення дослідного навчання.

Експериментальною базою дослідного навчання були такі заклади вищої освіти: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Криворізький державний педагогічний університет, Запорізький національний університет, ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Затверджено учасників КГ і ЕГ 525 студентів-філологів I–IV курсів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література), 014.021 Середня освіта (Мова і література (англійська)), 014.022 Середня освіта (Мова і література (німецька)), 014.023 Середня освіта (Мова і література (французька)), 19 викладачів літературознавчого циклу закладів вищої освіти.

Експериментальна робота щодо формування у студента-філолога вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів охоплювали три етапи: констатувальний, формувальний і підсумковий.

На першому етапі (констатувальному) окреслено коло проблем і мету дослідного навчання, розроблено науковий інструментарій і програму експерименту, сформульовано концептуальні підходи і позиції у вирішенні досліджуваної проблеми. Було здійснено спостереження й узагальнення досвіду формування жанрової компетентності у закладах вищої освіти, проведено робочі

зустрічі з викладачами літературознавчого циклу з проблеми дослідження, вивчено стан розробленої проблеми в науково-педагогічній і методичній літературі. Зібраний інформативний матеріал підтвердив необхідність формування і розвитку у майбутніх учителів вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, адже у більшості студентів було виявлено низький рівень жанрової грамотності, недостатній рівень умінь і навичок знаходження спільних і відмінних жанрових ознак, увиразнення типологічних і авторських жанрових елементів, поєднання жанрового, компаративного, культурологічного, етнокультрологічного і контекстуального видів літературного аналізу. Крім цього, на основі отриманих результатів розроблено й уточнено зміст понять «жанрова грамотність», «жанрова компетентність», «жанровий аналіз», «жанровий шлях аналізу з урахуванням національної специфіки художнього твору». На цьому етапі було визначено компоненти структури жанрової грамотності студента, розроблено критерії сформованості жанрової грамотності студента-філолога, визначені етапи формування і розвитку умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки, уточнено експериментальну базу дослідного навчання, а також контрольні й експериментальні групи. На першому етапі для визначення стану рівня вмінь і навичок у студентів-філологів жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів були розроблені анкети, тести, контрольні запитання. Отримали результати сприяли з’ясуванню їхнього рівня інформаційного, аксіологічного, міжкультурного і комунікативно-практичного компонентів жанрової грамотності.

Другий етап передбачав упровадження в процес навчання майбутнього вчителя зарубіжної літератури систему формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, зокрема: оновлення навчально-методичного забезпечення курсів з історії зарубіжної літератури (акцент на жанровій специфіці малих епічних і ліро-епічних художніх творів, виокремлення національних особливостей жанру, зіставлення елементів жанру в різнонаціональних літературах, осягнення художнього твору жанровим шляхом,

ознайомлення із сучасними жанрологічними студіями, опрацювання праць із компаративістики), а також апробовано авторський спецкурс «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів». Спецкурс «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів» проводили у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на факультетах філології і журналістики, іноземних мов. На факультеті філології і журналістики спецкурс читався студентам III і IV курсів, на факультеті іноземних мов – студентам IV курсу.

Дослідне навчання зорієнтоване на цілісне і поетапне формування і розвиток у майбутнього вчителя вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів шляхом органічного поєднання матеріалу навчальних дисциплін «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури» і «Історія зарубіжної літератури». Програма експериментального навчання ґрунтувалась на засадах сучасних наукових підходах, зокрема: особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, полікультурного, аксіологічного, порівняльного, імагологічного, культурно-семантичного. Дослідне навчання проводилось поетапно, де зміст кожного етапу визначався з урахуванням таких факторів: рівня засвоєння теоретичних знань; ступеня оволодіння вміннями і навичками жанрового аналізу; ступеня оволодіння вміннями і навичками поєднувати різни види літературних аналізів; рівня вмінь і навичок реалізовувати жанровий аналіз на уроках зарубіжної літератури.

Перевірка набутих умінь у студентів здійснювалась на основі оцінки їхніх усних і письмових відповідей, виконаних творчих завдань, написаних жанрових довідок і реклам жанру, проведених жанрових розслідувань, заповнених анкет жанру, таблиць тощо. Отримані проміжні результати дослідного навчання систематизувались, узагальнювалась і аналізувались із метою покращення методичної системи жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів. Кінцевим контролем рівня жанрової грамотності було тестування, а практичні вміння і навички перевіряли під час аналізу художнього твору.

На підсумковому етапі було узагальнено результати дослідного навчання, здійснено їх опрацювання, сформульовано висновки щодо ефективності запропонованої методики формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, окреслено перспективи подальших досліджень із цієї проблеми.

Після завершення дослідного навчання студентам було запропоновано заповнити контрольні листи для самооцінки набутих знань, умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів:

- Що таке жанр?
- Як Ви розумієте поняття жанрова грамотність?
- Яка мета жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів?
- Чи досягнули Ви високого рівня жанрової грамотності?
- Чи задоволені Ви досягнутим рівнем знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки?
- Чи плануєте Ви поглиблювати свій рівень знань, умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів?
- Чи визначають вони професійний рівень учителя-філолога?
- Чи важливо, на Вашу думку, вивчати художній твір жанровим шляхом і чи доцільно методику порівняльного вивчення жанрів впроваджувати у навчальний процес студентів-філологів?

На етапі констатувального зрізу 78% респондентів визначили поняття жанрова грамотність лише як сукупність знань, що допомагають з’ясувати приналежність художнього твору до жанру. Натомість після проведеного дослідного навчання в ЕГ цей показник знизився до 3%. У КГ цей показник зменшився на 8% і склав 70%. Різницю в 67% можна пояснити, насамперед, різним методичним забезпеченням літературознавчих курсів, не ознайомленням із новітніми студіями з жанрології і компаративістики, відсутністю практичного досвіду жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. В ЕГ наголос робили на тому, що жанр – це «кодувальна

модель», яка крізь призму стійких структурних елементів віддзеркалює специфіку національної картини світу. Такий підхід сприяв тому, що студенти ЕГ (95%), у порівнянні з показником в КГ (29%), правильно окреслили мету жанрового аналізу художніх творів: знаходження типологічних ознак і увиразнення національних авторських компонентів, зіставлення цих рис жанру у творах інших літератур, що у ціолому допомагає пізнанню тієї чи іншої літератури й власної інтерпретації художніх творів. Проведене дослідне навчання показало, що 76% студентів ЕГ (у порівнянні з 82% на констатувальному етапі) констатували про наявність високого рівня жанрової грамотності, що є свідченням зростання рівня власної відповідальності, адекватної оцінки власних можливостей. Підтвердженням наших думок є відповіді студентів (79%), які задоволені досягнутим рівнем сформованих вмінь.

Вагомою частиною проведеного опитування були відповіді майбутніх учителів на питання про подальше бажання поглиблювати набуті компетентності (98% відповіли «так»). На початку експерименту 82% студентів стверджували про необхідність володіння вміннями жанрового аналізу в фаховій діяльності. Застосування авторських методичних прийомів і видів навчальної діяльності студента, формування позитивної мотивації, «вписування» жанрового аналізу у перебіг практичного заняття, акцент на розвитку прихованих творчих здібностей та активізації самостійної роботи, студіювання новітніх літературознавчих і методичних праць, поповнення методичної скарбнички власними розробками сприяли тому, що 99% студентів ствердили, що жанрова компетентність визначає професійний рівень учителя зарубіжної літератури і погодились (у порівнянні з 79% на констатувальному етапі) з необхідністю впровадження розробленої методики у навчальний процес студента.

Отже, отримані результати дозволили, по-перше, визначити чи досягнуті навчальні цілі, по-друге, проаналізувати недоліки. Навчальний процес в усіх ЕГ було організовано у відповідності до описаної у попередньому розділі методики жанрового аналізу.

Під час опанування теоретико-літературних курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Порівняльне літературознавство») студентам пропонували завдання, вирішення яких сприяло ґрунтовному засвоєнню складної теоретичної інформації, зокрема аналізу основних жанрових тенденцій, розумінню сутності різних (інколи неузгоджених) дефініцій жанру, усвідомленню процесу змінності й рухливості стійких жанрових ознак, розумінню залежності жанру від національно-літературної традиції, епохи, літературного напряму, естетичної концепції письменника, сюжету і фабули, теми тощо, визначенню специфіки епічних, ліричних, драматичних, ліро-епічних жанрів, увиразненню формальних ознак того чи іншого жанру.

Проілюструємо приклади різнотипних завдань, що застосовували в експериментальному навчанні у контексті вивчення теоретико-літературних курсів: зіставити визначення жанру (новели, оповідання, балади, поеми, байки, билини, есе, пафмлету…) у підручниках / посібниках для студентів, підручниках для школярів, довідниковій літературі; написати власний варіант визначення того чи іншого жанру для студентів і учнів; опрацювавши сучасні жанрологічні студії (М. Богданова «Жанрові особливості історичного оповідання-легенди в українській літературі ХХ ст.» (2005), Є. Васильєв «Жанрові модифікації фарсу в сучасній драматургії» (2017), Гр. Грабович «Функції жанру і стилю у становленні української літератури» (1997), І. Денисюк «Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст.» (1981), Н. Копистянська «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства» (2005), О. Єременко «Українська балада ХІХ століття (історія жанру) (2002), Т. Кушнірова Інтерпретація категорії «жанр» у сучасному літературознавстві (2009) й ін.), конкретизувати, систематизувати і узагальнити пріоритетні положення цих розвідок; адаптувати зміст наукової праці для школярів; укласти список джерел (друкованих і Інтернет-сайтів) із тем «Новела в українській літературі», «Новела в світовій літературі», «Роман ХХ століття», «Балада Т. Шевченка», «Байка Л. Глібова», «Творчість Мо Янь», «Драма-феєрія «Блакитний птах» Моріса Метерлінка» й ін. для студентів, учителів, учнів; прокоментувати думку вченого про ознаки того

чи іншого жанру; визначити коло дискурсу сучасної жанрології; виписати цитати вчених про жанр художнього твору; підготувати доповідь, презентацію чи інформаційний плакат про функціонування жанру в національній літературі; підготувати перелік питань до жанрового диктанту; сформулювати питання до жанрових п'ятихвилинок; написати літературознавчий коментар про специфіку жанру конкретного художнього твору; порівняти жанрові ознаки оповідання і новели, балади і поеми, романсу, легенди; створити пам'ятки жанру, жанрові довідки, реклами жанру; сформулювати проблемні запитання у контексті того чи іншого жанру; обґрунтувати авторське жанрове визначення художнього твору; переробити відомий художній твір одного жанру в інший жанр; визначити приналежність художнього твору до певного жанру; проаналізувати внесок письменника у розвиток жанру; заповнити таблиці «Національні жанрові ознаки», «Читацька жанрова візія»; описати жанротвірні елементи того чи іншого жанру; провести жанрові асоціації; підготувати доповідь, проєкт, презентацію на тему («Жанр – "серцевина літератури"», «Жанр і читач: на зустріч один одному», «Новела відкриває цілий світ», «Значення заголовків у малій прозі», «Жанрові уподобання сучасної молоді», «Новела – "сестра драми"», «Шлях письменника до жанру») тощо.

Виконання подібних завдань сприяло активізації інтересу до опанування теоретичного матеріалу, набуттю практичного досвіду систематизувати різновекторні підходи, теорії, концепції жанру, формуванню особистісної наукової позиції, виявленню власного рівня теоретичних знань, виробленню індивідуального наукового стилю у процесі дискусії складних теоретичних питань, розвитку самостійного наукового мислення, формуванню вмінь адаптовувати наукову інформацію для школярів, прагненню додатково опрацьовувати новітні розвідки з жанрології.

Під час опанування літературознавчих курсів «Історія зарубіжної літератури», «Історія української літератури» (за періодами) акцент робили на таких завданнях, виконання яких поглиблювало би пізнання жанрової неповторності художнього твору, прагнення зіставляти жанрові елементи в

різнонаціональних художніх творах, осмислення народження жанрів в різних літературах, увиразнення жанрових ознак новели, оповідання, байки…, розуміння виокремлення жанрових рідновидів, появи жанрових модифікацій малої прози, розкодування етнокультурологічних, загальнокультурних, літературних чинників, що впливають на розвиток жанру, розуміння іншого національного образу. Важливими були також завдання, що допомагали увиразнити спорідненість і відмінність національних культур, усвідомити єдність літературних процесів, розкрити специфіку жанру у контексті національної й світової літератур.

Послуговуючись напрацюваннями А. Вітченка, В. Гладишева, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, А. Мельник, Г. Островської, І. Ціка й інших методистів, розробляли такі завдання, що сприяють розвитку вмінь зіставляти літературні факти, розкривати генетико-контактні зв’язки, увиразнювати місце української літератури в світовому літературному просторі, добирати історико-культурологічну інформацію до художнього твору, відтворювати світогляд митця.

Наведемо приклади різнотипних завдань, що застосовували у процесі експерименту в контексті вивчення літературознавчих курсів: виписати цитати письменників про специфіку жанру одного художнього твору; скласти список цитат письменників про жанр (новелу, оповідання, баладу, байку, думу, поему…); проаналізувати стійкі й новаторські елементи жанру окремого письменника (наприклад, новела О. Генрі, Проспера Меріме, С. Цвейга, Гі де Мопассана, Рюнеске Акутаґава, Л. Пономаренко, В. Стефаника, Гр. Тютюника й ін.); на основі попереднього завдання зіставити жанрові елементи різних письменників; розкрити жанрові ознаки притчі у «Маленькому принці» А. де Сент-Екзюпері; увиразнити національні жанрові ознаки новели (на прикладі новели О. Генрі «Останній листок» і Л. Пономаренко «Гер переможений»); виявити національні жанрові ознаки різдвяних творів (на прикладі повістей Ч. Діккенса «Різдвяна пісня у прозі» і М. Гоголя «Ніч перед різдвом»); зіставити типові та відмінні риси образу скнари в національних

літературах (на прикладі Гобсека О. де Бальзака і Плюшкіна М. Гоголя); розкрити жанрові елементи оповідання (на прикладі оповідання Дж. Лондона «Жага до життя» і оповідання О. Довженка «Воля до життя»); зіставити жанрові ознаки народної й літературної казки; увиразнити жанрову специфіку анімалістичних казок І. Франка і Р. Кіплінга; проаналізувати проблему національної ідентичності у новелах Проспера Меріме; змоделювати асоціативні ланцюжки навколо назви художнього твору (наприклад, О. Генрі «Останній листок», Гр. Тютюнник «Три зозулі з поклоном», Дж. Олдрідж «Останній дюйм», Ф. Шіллер «Рукавичка», Р.Л. Стівенсон «Вересковий трунок», Рюнеске Акутаґаві «Павутинка» й ін.); скласти асоціативний жанровий малюнок до байки; охарактеризувати національний колорит в українських баладах; розкрити зв'язок між національним способом мислення і жанровими ознаками у баладі; підготувати список письменників, представників конкретного жанру (балади, новели, байки, пригодницького оповідання, гумористичного оповідання, поеми, роману й ін.); спробувати себе у ролі автора коміксів, національну специфіку жанру передати через малюнки коміксів; створити веб-сторінку письменника, рубрики якої повинні увиразнювати жанрову парадигму творів автора (презентації, опис, реклама, рекомендації читачам, пояснення тощо); порівняти різні переклади художнього твору і з'ясувати, чи є відмінності у відтворенні жанрових елементів; поміркувати чи назва художнього твору відповідає специфіці жанру; підготувати коментар до художнього твору, в якому описати оригінальні жанротвірні елементи; написати анотацію до книги «Зарубіжна новела», «Байки народів світу»; «Найкращі драми ХХ століття», «Улюблені детективи», «Стежками пригодницьких оповідань», «Німецька балада» тощо; написати рекламу жанру (на прикладі конкретного художнього твору); простежити специфіку жанру балади (на прикладі німецької, української, російської літератур) на рівні мовної зображувальності; проаналізувати еволюцію жанру у творчості письменника (у форматі схеми, презентації, інтелектуальної карти тощо); описати еволюцію жанру в німецькій, французькій, англійській, українській, російській літературах, вказавши передумови

виникнення, етапи розквіту, яскравих представників і назви творів; спробувати змінити жанр художнього твору (наприклад, новелу переробити в оповідання і навпаки); написати уривок зі щоденника письменника, де автор розмірковує про специфіку жанру свого художнього твору тощо.Кожний етап дослідно-експериментальної роботи характеризувався певним організаційним і методичним наповненням. Принциповим питання було дотримання логіки дослідження, що забезпечувала послідовність проведення експериментального навчання від гіпотези дослідження до формування ефективної методичної системи жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Особливий наголос у ході дослідного навчання робили на дотриманні поетапності формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки, зокрема від ціннісно-орієнтаційного етапу до творчо-професійного.

Саме тому на початкових етапах (I–II курс) студенти виконували завдання полегшеної складності; вчились бачити загальні літературні тенденції і жанрові зміни, виокремлювати авторські ознаки, зіставляти окремі елементи жанру; запропоновані завдання виконувались на аудиторних заняттях; завдання для самостійної індивідуально-дослідницької роботи попередньо обговорювались зі студентами. На цьому етапі майбутні вчителі оволодівали теоретичними знаннями, формували базові вміння проводити жанровий аналіз малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Крім цього, формували позитивну мотивацію студентів до вивчення інокультурного твору жанровим шляхом, коригували набуті у шкільному курсі літератур жанрові знання, розвивали компаративні вміння й навички. Враховуючи психологічні особливості студентів покоління Z, допомагали систематизувати складний теоретичний матеріал (таблиці, «теоретичні» пазли, презентації, схеми, пам’ятки тощо), підготовлювали джерельну базу, організовували спільний зі студентами пошук відповідних сайтів і джерел інформації з метою визначення надійності й об’єктивності (достовірності) інформації, реалізовували прагнення

швидкого застосування теоретичних знань у практичній діяльності.З метою перевірки рівня жанрової грамотності студентів проводили опитування, тестування, бесіди. Набутий студентами молодших курсів досвід жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів допоміг на старших курсах у повному обсязі реалізувати можливості цього виду літературного аналізу. Програму навчальних курсів з історії зарубіжної літератури для студентів ЕГ доповнювали питаннями про національні особливості жанру, специфіку функціонування жанру у тій чи іншій національній літературі, пошуку аналогій у розвитку жанру, схожі та відмінні ознаки жанру. Особливий наголос робили на діалозі культур, тому наповнювали навчальний матеріал інформацією про культуру різних народів. Паралельно акцентували увагу на формуванні наукового мислення і педагогічного творчого мислення, що розкривається у вміннях застосовувати різні підходи, концепції та методики до вивчення художнього твору. На III–IV курсах заохочували студентів до добору різнонаціональних художніх текстів одного жанру для аналізу; пропонували завдання, що вимагали додаткового опрацювання теоретичного, історико-літературного, біографічного, культурологічного матеріалу; рекомендували самостійно розробляти орієнтовні схеми і алгоритми жанрового аналізу, визначати ефективні прийоми і форми реалізації жанрового аналізу. Ефективним засобом формування вмінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів були творчі завдання, зокрема: реклама жанру; розповідь від імені письменника про жанр художнього твору; відомий твір в іншому жанрі; читацький щоденник із позиції читача іншої культури та інші. Експериментальна робота зі студентами IV курсу була своєрідною перевіркою й удосконаленням розробленої методики жанрового аналізу. Окреслена логіка експериментального навчання демонструє, що студенти проходили шлях від репродуктивного етапу (відтворення теоретичної інформації, знаходження окремих жанрових елементів, формування базових умінь, перші спроби створення схем, алгоритмів, добру контекстуального матеріалу й ін.) до етапу самостійної реалізації широких можливостей жанрового аналізу

різнонаціональних художніх творів (чітко вибудувана методика жанрового аналізу). Важливе значення у перевірці набутих вмінь і навичок мають педагогічні практики, які дозволяють максимально розвинути і реалізувати ці знання, вміння і навички. Саме тому під час проходження педагогічної практики скеровували майбутніх учителів на розвиток умінь вписувати жанровий аналіз у загальну структуру уроку, обирати ефективні форми, методи і прийоми організації навчання з аналізу жанру відповідно до конкретного художнього твору, мети уроку, складності навчального матеріалу, поєднувати жанровий аналіз із іншими видами літературного аналізу, знаходити потрібну культурологічну інформацію, розкривати зв'язок жанру з літературним напрямом і традицією, естетичною позицією митця, визначати жанротвірні ознаки, зіставляти жанрові елементи. Прикметно, що більшість студентів успішно справились із поставленим завданням. Відтак, педагогічна практика значною мірою сприяла визначенню рівня сформованості вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів, формування критичного самоаналізу власних теоретичних знань і практичних умінь, вдосконаленню готовності до здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що експериментальне навчання організовували так, щоб кожен студент зміг реалізувати свої можливості на всіх етапах формування і розвитку вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Саме тому створювали такі навчальні ситуації, де студенти, відчуваючи невідповідність між наявним рівнем умінь і навичок жанрового аналізу і можливим рівнем їхньої сформованості, прагнули поглибити власну професійну компетентність. На основі такої навчально-пізнавальної діяльності майбутні вчителі зарубіжної літератури виявляли посилений інтерес до вивчення інонаціонального художнього твору жанровим шляхом і під час проходження педагогічної практики намагались не лише максимально зосередити увагу учнів на специфіці того чи іншого жанру, але й наголошували на потребі вивчати твір в єдності змісту і форми. Важливим компонентом дослідно-експериментального навчання була перевірка на кожному етапі ефективності запропонованої

методики. Так, на першому етапі встановлювався вихідний рівень жанрової грамотності і вмінь і навичок жанрового аналізу. Отримані результати сприяли в подальшому коригуванню тематики лекційних і практичних занять спецкурсу, змістового наповнення матеріалу для курсів з історії зарубіжної літератури, завдань для індивідуальної роботи. На практичних заняттях спецкурсу «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів» оцінюванні і перевірка набутих умінь у студентів здійснювалась на кожному занятті, що сприяло коригуванню запропонованих завдань. Крім цього, студентам пропонувались різни види навчальної діяльності, а також майбутні вчителі мали можливість виконувати завдання різної складності.

На етапах ціннісно-орієнтаційному і діяльнісно-практичному особливу увагу зосереджували на завданнях, що сприяли систематизації й узагальненню навчального матеріалу (жанрові п’ятихвилинки, жанрові диктанти, заповнення таблиць, порівняння визначень того чи іншого жанру в навчальній і довідниковій літературі, зіставлення теоретичної інформації про жанр у посібниках / підручниках для вищої і середньої школи). Завдання подібного типу спонукали майбутніх учителів зрозуміти єдність світового літературного процесу, загальні та національні тенденції розвитку того чи іншого жанру, вплив позалітературних і літературних чинників на становлення жанру, зв’язок жанру з естетичними переконаннями письменника.

На етапі частково-пошуковому робили наголос на завданнях, що розвивали самостійне мислення, формували наукову позицію, демонстрували широкі можливості жанрового аналізу, показували зв’язок жанрового аналізу з іншими видами літературного аналізу (культурологічним, етнокультурологічним, компаративним, контекстуальним). Перевагу надавали наступним завданням: моделювання асоціативного ланцюжка навколо ключових слів художнього твору; написання жанрової довідки; ведення читацького щоденника (із позицій представників різних культур); заповнення культурологічного понятійного кола чи анкети жанру в національній літературі; розроблення пам’яток жанру тощо. На етапі творчо-професійному давали завдання, що допомагали розвинути

науково-творче мислення майбутнього вчителя зарубіжної літератури, формували інтерес до дослідницької діяльності, стимулювали особистісне професійне зростання. На цьому етапі продуктивними були завдання: написання реклами жанру і жанрової довідки у довільній формі; зіставлення жанрових ознак новели, оповідання… в різнонаціональних літературах; написання відомого художнього твору в новому жанрі; проведення жанрового розслідування; створення власних схем і алгоритмів жанрового аналізу; заповнення щоденнику жанрових спостережень тощо.

У ході дослідно-експериментального навчання апробовувалися як традиційні форми роботи (лекція, практичні), так і нові форми (лекції-дискусії, лекції з коментуванням художнього твору). Активно практикувались і довели свою ефективність бесіда-дискусія, евристична; порівняння естетичної платформи письменників; «нанизування» цих фактів на жанр. Продуктивними були наступні методи: творчого читання, евристичний, дослідницький, репродуктивний, а також крос-культурний, моделювання і реконструкції, контрасту й емпатії. Апробовувалися авторські методичні прийоми і види навчальної діяльності студента-філолога, а саме: прийом «культурологічне понятійне коло художнього твору»; «діалог жанру»; «полілог жанру»; прийом «жанрове розслідування»; «жанрові асоціації»; «асоціативний жанровий малюнок»; ведення читацького щоденника із позиції представника іншої національної культури; «щоденник жанрових спостережень»; створення жанрових довідок; реклами жанру; анкети жанру, пам’ятки жанру; проведення жанрових п’ятихвилинок; написання жанрових диктантів; моделювання асоціативних ланцюжків навколо ключових слів художнього твору; зіставляння авторських жанрових модифікацій у різнонаціональних літературах; розповідь від імені письменника про жанр художнього твору; реконструкція інокультурної панорами художнього твору; створення твору за типологічними ознаками жанру; заповнення таблиць «Національні жанрові ознаки», «Читацька жанрова візія»; доведення приналежності художнього твору до того чи іншого жанру;

зіставлення теоретичної інформації про жанр у різних навчальних посібниках / підручниках, довідковій літературі.

Досвід упровадження методики навчання жанрового аналізу продемонстрував, що у цьому процесі важливими складниками є самостійна навчально-пізнавальна діяльність і науково-творча робота майбутнього вчителя-філолога. Самостійна і науково-творча діяльність студентів у процесі вивчення різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом передбачала: опанування теоретичного матеріалу для успішної реалізації жанрового аналізу; складання бібліографічного покажчика до теми заняття; укладання переліку термінів до теми; опрацювання додаткових літературних, історичних, культурологічних джерел відповідно до конкретного художнього твору; зіставлення ознак жанру в навчальній літературі для студентів; заповнення таблиць, «теоретичних» пазлів, жанрових довідок, жанрових пам’яток, анкет жанру; добір художніх творів для жанрового аналізу з урахуванням національної специфіки. Метою індивідуальних творчих завдань було, по-перше, формування стійкого інтересу до вивчення інонаціонального художнього твору жанровим шляхом, по-друге, розвиток творчих здібностей, по-третє, наповнення цікавим і змістовним матеріалом власної методичної скарбнички. Після кожного заняття обговорювали зі студентами труднощі, що виникали у ході жанрового аналізу новели, оповідання, байки тощо; моделювали оптимальні шляхи вирішення цих труднощів; проєктували майбутні заняття (обирали художні твори для порівняння жанрових особливостей, розподіляли функціональні обов’язки, формулювали пріоритетні питання для обговорювання, пропонували нові прийоми роботи).

Акцент на самостійній навчально-пізнавальній діяльності дозволив визначити ступені вияву самостійності кожного зі студентів, зокрема в групах були студенти, які при виконанні завдань часто зверталися за допомогою до одногрупників або викладача; студенти, в яких, залежно від складності завдання, спостерігали поодиноке звернення до одногрупників чи викладача; студенти, які виявляли повну самостійність у виконанні того чи іншого завдання. На основі

отриманих результатів розробляли більш гнучкий графік термінів виконання завдань, проводили індивідуальні зустрічі зі студентами, розробляли варіанти завдань з урахуванням їхньої складності, в аудиторний час коментували розроблені студентами реклами жанру, жанрові анкети, щоденники читацьких спостережень, проблемні запитання та ін., створювали ситуації успіху, відбирали цікаву інформацію і факти, що увиразнювали національний колорит того чи іншого художнього твору з метою активізації студентського інтересу до самостійної роботи.

Зі студентами III–IV курсів організували діяльність літературної «лабораторії», мета якої – поглиблення теоретичних знань і практичних умінь і навичок майбутніх учителів зарубіжної літератури жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів через їхнє залучення до науково-творчої діяльності. Під час зустрічей спільно читали художні твори, обговорювали авторські жанрові ознаки, створювали асоціативні жанрові малюнки, зіставляли жанрові ознаки в різних творах, аналізували етнокультурологічний матеріал. Отриманий науково-дослідний досвід студенти могли використати на практичних заняттях, студентських олімпіадах і конференціях, літературознавчих турнірах і «круглих столах», а також під час написання курсових, бакалаврських і магістерських робіт, наукових статей.

В експериментальній роботі застосовували наступні методи дослідження: анкетування, бесіди, опитування, тестування, інтерв’ювання (усні і письмові), аналіз навчальних програм, вузівських підручників і посібників, матеріалів фахової періодики, нормативно-правових документів, вивчення результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів-філологів.

Отже, організація і проведення експериментального навчання було зорієнтовано на системне і послідовне становлення у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

5.2. Критерії та рівні сформованості знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки

З метою перевірки ефективності експериментального навчання розробили критерії та рівні сформованих знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки.

У ході дослідно-експериментального дослідження, послуговуючись працями щодо визначення поняття критерій у педагогіці [46; 74; 170; 255; 276; 307], критерій розуміли як об’єктивну ознаку, яка сприяє здійснювати порівняльну оцінку досліджуваного явища, ступеня його розвитку, виокремлювати якісні характеристики цього явища. У контексті тематики дослідного навчання конкретизували поняття критерій.

Критерій – це еталонна міра оцінювання (комплекс взаємопов’язаних показників), що визначають зміни у розвитку майбутнього вчителя зарубіжної літератури жанрової грамотності, вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів в результаті експериментального навчання і спеціальних педагогічних умов, які дозволяють стверджувати про відповідність чи невідповідність результатів педагогічного експерименту.

При виборі критеріїв користувались наступними вимогами:

1) критерії повинні відображати основі закономірності формування і розвитку у студентів-філологів жанрової грамотності, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів;

2) критерії мають увиразнювати зв’язки між усіма компонентами сформованих знань, умінь і навичок;

3) критерії повинні бути сформульовані чітко, точно, стисло, вимірювати саме рівень жанрової грамотності й рівень умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів;

4) критерії повинні бути обґрунтованими, адекватно і правомірно диференціювати рівні сформованих знань, умінь і навичок майбутнього вчителя зарубіжної літератури;

5) критерії мають віддзеркалювати цілісну динаміку сформованих у студентів знань, умінь і навичок жанрового аналізу художніх творів;

6) критерії розкриваються через низку кількісних і якісних показників.

Для діагностики сформованих знань, умінь і навичок жанрового аналізу було виокремлено наступні типи критерій (рис. 5.1):

- *інформаційно-когнітивний;*
- *ціннісно-орієнтаційний;*
- *емоційно-рефлексивний;*
- *оцінювально-результативний.*

Рис. 5.1. Критерії сформованості у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів

Проаналізуємо виокремленні критерії.

Визначаючи зміст **інформаційно-когнітивного критерію** враховували, що теоретичні знання безпосередньо пов’язані з практичною діяльністю, адже є

засобом реалізації професійних умінь і навичок. Інформаційно-когнітивний критерій дає змогу визначити рівень жанрової обізнаності, володіння літературознавчим тезаурусом, що є підґрунтям для жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Інформаційно-когнітивний критерій за своє сутністю відображає процес розуміння певної теоретичної інформації, цілеспрямоване активного пізнання складного літературознавчого матеріалу, процесу «навчання протягом життя».

У процесі навчання студент-філолог засвоює різноманітні теоретичні знання, з-поміж яких вагоме місце посідають знання про структуру та елементи змістової / внутрішньої організації художнього твору, роди і жанри літератури, жанровий патерн, жанрову модифікацію, авторські жанрові визначення, відмінності між новелою та оповіданням, особливості жанрових різновидів оповідання тощо. Майбутній учитель зарубіжної літератури, опрацьовуючи сучасні студії з жанрології, повинен орієнтуватись у концепціях, теоріях, судженнях про жанр як основної літературознавчої категорії.

Інформаційно-когнітивний критерій характеризує також рівень обізнаності з видами літературного аналізу (компаративним, етнокультурологічним, культурологічним, контекстуальним), ефективними методами, прийомами і формами організації жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Майбутній учитель зарубіжної літератури повинен зрозуміти, що від рівня спеціальних (жанрових) теоретичних знань залежатиме успішність практичної реалізації жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

У ході дослідно-експериментального навчання враховували, що оволодіння теоретичними знаннями стимулює фаховий інтерес майбутнього вчителя-філолога, сприяє його інтелектуальному розвитку. У цьому контексті вагомим аспектом є оцінювання майбутнім учителем зарубіжної літератури особистісного теоретичного рівня, усвідомлення потреби опрацювання новітніх теоретичних студій, осмислення власного потенціалу.

Ціннісно-орієнтаційний критерій дає змогу визначити ціннісні орієнтири студента-філолога щодо природи художніх цінностей, інокультурних цінностей з урахуванням досвіду національної культури, цілісної картини світу, національного коду, власного «Я». Ціннісно-орієнтаційний критерій відображає спрямованість студента на формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до Іншої культури, інонаціональних ціннісних домінант, прагнення до діалогу культур, пошуку спільних цінностей і світоглядних ідеалів.

Ціннісно-орієнтаційний критерій віддзеркалює також потребу студентів долати ситуацію культурного шоку, ідентифікувати себе у полікультурному просторі, знаходити елементи Іншої культури в художньому творі й адекватно їх інтерпретувати, розуміти вагомість національно-культурного контексту у процесі жанрового аналізу. Крім цього, ціннісно-орієнтаційний критерій відображає тісний зв’язок компонентів ланцюжку студент → інокультурний простір художнього твору → світогляд письменника → національні цінності → особистісний досвід → урок зарубіжної літератури → учень. Відтак, ціннісно-орієнтаційний критерій сприяє оцінці різновекторних зв’язків студента-читача і художнього твору.

Майбутній учитель, перебуваючи в активному творчому і методичному пошуку, усвідомлює, по-перше, власну причетність до надбань національної культури, по-друге, вчиться толерантно сприймати і адекватно оцінювати культурну світову спадщину, по-третє, забезпечує цілісність рецепції інокультурного художнього твору. Показники ціннісно-орієнтаційного критерію дають змогу схарактеризувати у студента вміння і навички знаходити спільні й відмінні цінності у різних типах культур, об’єктивно аналізувати фактори, що спонукали персонажа твору до певних вчинків, думок, дій, роздумів тощо, зіставляти їх з особистісними переконаннями; осмислювати підтекст художнього твору, реалізовувати творчий підхід до вивчення інонаціонального художнього твору.

Отже, за показниками ціннісно-орієнтаційного критерію можливо визначити рівень усвідомлення студентами приналежності до історично-

культурної спадщини свого народу, вміння аналізувати культурні, історичні явища та робити відповідні прогнози на майбутнє. Показники ціннісно-орієнтаційного критерію також увиразнюють готовність студента до полікультурного виховання учнів засобами художньої літератури, здатність сформувати в учнів мотивацію пізнавати інокультурний простір.

Емоційно-рефлексивний критерій характеризує прагнення студентів тлумачити авторські жанрові зміни; порівнювати ознаки жанру у різнонаціональних художніх творах на усіх рівнях художньої форми; проводити паралелі і аналогії з іншими жанрами.

Показники емоційно-рефлексивного критерію дають можливість оцінити результати рівня особистісної готовності студентів до вивчення інокультурного художнього твору жанровим шляхом, адже зіставлення жанрових ознак різнонаціональних художніх творів вимагає творчого підходу, ґрунтовних теоретичних знань, бажання заглиблюватись у національно-культурне середовище кожного твору, поєднувати різні прийоми і види навчальної діяльності. Відтак, студенти повинні вміти контролювати і коригувати хід власної літературознавчої діяльності, систематизувати знання про жанр, виокремлювати жанровизначальні чинники, проводити термінологічне розмежування жанрових модифікацій (новела, оповідання, оповідання-притча, гумористичне оповідання, антивоєнне оповідання…), зіставляти різні контексти, визначати авторські жанрові елементи.

Отже, за показниками емоційно-рефлексивного критерію окреслювали об’єктивність і адекватність ставлення майбутнього вчителя до реалізації жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів.

Показники **оцінювально-результативного критерію** визначають рівень сформованих практичних умінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. За показниками цього критерію можна засвідчити вміння увиразнювати жанрові відмінності, зіставляти жанрові ознаки художніх творів, послідовно вивчати жанр різнонаціональних художніх творів, залучати різні види літературного аналізу,

вписувати жанровий аналіз у структуру уроку, добирати оптимальні шляхи організації жанрового аналізу, розробляти оптимальні прийоми і види навчальної діяльності учнів.

Вагомим показником цього критерію є забезпечення студентами логіки, науковості і послідовності жанрового аналізу художнього твору. Окрему увагу звертали на наявність у студентів вмінь нестандартно мислити, пропонувати нетипові завдання з метою повноцінної інтерпретації різнонаціональних художніх творів жанровим шляхом. Окрім цього, оцінювально-результативний критерій виявляє здатність студента бачити труднощі у ході жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів та шукати можливі шляхи їхнього вирішення. Відтак, майбутній учитель повинен бути упевненим у правильності навчальних дій, адекватно оцінювати власний рівень сформованих умінь, здатним їх коригувати і покращувати, усвідомлювати відповідальність за результати майбутньої педагогічної діяльності.

Окреслені критерії й показники дають змогу діагностувати сформовані у майбутніх учителів зарубіжної літератури рівні знань, умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору. У ході дослідно-експериментального навчання ці рівні розглядаємо як об’єктивну оцінку ступеня опанування теоретичного матеріалу і володіння майбутнім учителем зарубіжної літератури таким комплексом умінь і навичок, що допомагають ефективно реалізувати жанровий аналіз малих епічних і ліро-епічних художніх творів, впроваджувати цей вид аналізу художнього твору у шкільну практику вивчення зарубіжної літератури, розробляти нові алгоритми навчальних дій щодо вивчення художнього твору жанровим шляхом.

Основою диференціації рівнів знань, умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору слугували психолого-педагогічні особливості здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, педагоги наголошують на поетапності засвоєння знань і вмінь, що визначається поступовим зростанням складності мисленнєвих процесів і зміною якості практичних дій [33]. Саме тому пропонують виокремлювати рівні результатів навчальних досягнень здобувачів

вищої освіти, наприклад: **початковий етап** (усвідомлене сприйняття навчального матеріалу); **другий етап** (практичне застосування практичних умінь при розв'язуванні стандартних завдань); **третій етап** (творче застосування набутих теоретичних знань і практичних умінь у процесі розв'язування складних завдань). Виходячи з такої наукової позиції, нами виокремлено наступні рівні:

- низький;
- середній;
- достатній;
- високий.

Студенти з **низьким рівнем** сформованих знань, умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів пасивно ставляться до цього виду літературного аналізу, не виявляють інтерес до вивчення жанру художнього твору, не здатні самостійно планувати літературознавчу діяльність, відчувають значні труднощі у реалізації жанрового аналізу.

Студенти зі **середнім рівнем переважно** усвідомлюють потребу вивчати твір в єдності змісту і форми, тому інтерес до цього виду літературного аналізу не активним. Майбутні вчителі хоча й демонструють прагнення до набуття теоретичних знань і практичних умінь, але не виявляють ініціативності і самостійності. Студенти не у повній мірі можуть поєднувати різні види літературного аналізу, зіставляти позалітературні чинники формування жанру, увиразнювати культурологічні контексти, зосереджуватись на окремих жанрововизначальних чинниках, коментувати авторські ознаки.

Студентам з **достатнім рівнем** характерна стійка мотивація до опанування жанрологічних студій, нових понять і визначень, які допоможуть їм увиразнити спільні та диференціальні жанрові елементи, зіставити художні явища в різних літературах, проаналізувати індивідуально-авторські атрибути жанру. Майбутні педагоги усвідомлюють потребу вивчати інокультурний художній твір жанровим шляхом, вміють самостійно формулювати визначення жанру чи адаптовувати складну теоретичну інформацію для учнів, створювати жанрові

пам’ятки / жанрові довідки / реклами жанру для учнів, органічно вписувати жанровий аналіз у перебіг уроку.

Студентам **із високим рівнем** притаманно розуміння, що жанрова грамотність і набуті практичні вміння і навички жанрового аналізу художнього твору визначають загальний рівень фахової компетентності. Для цього рівня характерно сформованість усіх складників жанрової грамотності (інформаційний, аксіологічний, міжкультурний, комунікативно-практичний) і стійкий інтерес до вивчення жанру художнього твору. Студенти виявляють прагнення поглиблювати набуті жанрологічні знання, удосконалювати практичні вміння, досліджувати жанрові модифікації сучасної української та зарубіжної літератур, розробляти схеми жанрового аналізу для ліричних, драматичних і середніх і великих епічних художніх творів, зіставляти жанрові ознаки твору в різних перекладах, планувати власну літературознавчу діяльність, об’єктивно оцінювати власний рівень знань і сформованих умінь.

Пропонуємо більш детальніше розкрити змістове наповнення кожного рівня (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Характеристики рівнів знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки

Рівні	Показники критеріїв			
	Інформаційно-когнітивний	Ціннісно-орієнтаційний	Емоційно-рефлексивний	Оцінювально-результативний
Низь-кий	• низький інтерес до опанування теоретикних відомостей; • виникає низка труднощів у тлумаченні літературних явищ; • невміння розрізняти жан-	• відсутність толерантного ставлення до інших культурних цінностей; • низький рівень усвідомлення причетності до національної	• низький інтерес до вивчення національно-культурного середовища твору; • невміння обґрунтовувати доцільність добору певної	• невміння увиразнювати жанрові відмінності; • невміння зіставляти ознаки жанру; • невміння залучати різні види літературного аналізу;

	рові різновиди оповідання; • невміння виокремлювати спільні та відмінні ознаки між новелою і оповіданням; • невміння увиразнювати міжродову специфіку байки, балади; • тлумачення жанрових ознак позбавлено науковості; наявність логічних помилок у тлумаченні національних ознак жанру;	культурної спадщини; • відсутність інтересу до пошуку спільних і відмінних цінностей у різних типах культур; • невміння об'єктивно і адекватно інтерпретувати інонаціональні культурні цінності;	культурологічної інформації; • невміння об'єктивно тлумачити етнокультурологічний матеріал; • невміння зіставляти різні контексти; • відсутність інтересу до пошуку додаткової культурологічної інформації;	• невміння вписувати жанровий аналіз у структуру уроку; • відсутність інтересу до розробок ефективних прийомів і видів жанрового аналізу; • невміння добирати оптимальні шляхи організації жанрового аналізу; • виникає низка труднощів у ході жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів;
Середній	• обговорюють проблеми сучасної жанрології лише під керівництвом викладача; • не виявляють значних труднощів в опануванні сучасних розвідок з жанрології; демонструють шаблонність суджень про специфіку того чи іншого жанру;	• не виявляють інтересу до історично-культурної спадщини; • усвідомлюють можливість ситуації культурного шоку; • адекватно інтерпретують культурні цінності; поява інтересу до пошуку спільних і відмінних цінностей у різних типах культур;	• наявність поверхневих знань з особивостей культурного середовища твору; • не здатні обґрунтувати доцільність вивчення контексту інонаціонального художнього твору; не виявляють ініціативу при вивченні контексту художнього твору;	• здійснюють жанровий аналіз малих епічних і ліро-епічних художніх творів під керівництвом викладача; • реалізація жанрового аналізу є непослідовною і системною; розуміють, що жанровий аналіз потребує ґрунтовних теоретичних знань;
Достатній	• наявність достатнього рівня володіння	• виявляють адекватність у сприйнятті	• уміння знаходити необхідну культурологічну	• уміння конкретизувати мету і завдання

	літературознавчими знаннями; • уміння легко оперувати літературознавчими поняттями; • активно обговорюють проблеми сучасної жанрології; • відчувають потребу у підвищенні рівня теоретичної обізнаності;	культурних цінностей; • спроможні об'єктивно коментувати інонаціональні цінності, ставлення до них; • прагнуть усвідомити національну самобутність, ідентифікувати себе у полікультурному соціумі;	інформацію; • ґрунтовний аналіз позалітературних чинників, що сформували національну специфіку жанру; • розуміння важливості етнокультурологічного, культурологічного, контекстуального літературних аналізів; прагнуть зіставляти різні контексти;	жанрового аналізу художнього твору; • стійкий інтерес до зіставлення жанру різнонаціональних художніх творів; • успішно вписують жанровий аналіз у структуру уроку;
Високий	• уміння логічно і правильно тлумачати жанрові явища; • уміння виявляти авторські жанрові ознаки; • уміння зіставляти ознаки жанру на всіх рівнях художньої форми; • уміння самостійно формулювати визначення жанру твору; • стійке переконання, що художній твір треба досліджувати в єдності змісту і форми; • стійкий інте-	• демонструють високий рівень толерантності до інокультурних цінностей; • зорієнтова-ні на поглиб-лене осмислен-ня інокуль-турних цін-ностей; • уміння вписувати інонаціональні цінності в жанровий аналіз малих епічних і ліро-епічних творів; • уміння інтегрувати знання про національні та загальнолюдські цінності при реалізації жан-	• чітко усвідомлюють мету і завдання вивчення інокультурного середовища; • добре розуміють взаємозв'язок між позалітературними чинниками, світоглядом письменника і жанром художнім твором; • усвідомлюють важливість усіх видів літературних аналізів;	• уміння реалізовувати жанровий аналіз; • посилений інтерес до пошуку ефективних шляхів організації жанрового аналізу; • прагнення самостійно досліджувати жанр твору; • виявляти творчий підхід до вивчення твору жанровим шляхом; • уміння покращувати і корегувати організацію жанрового аналізу; уміння синтезувати куль-

	рес до опрацювання студій з жанрології; • добре орієнтуються у сучасних концепт-ціях, теоріях, судженнях про жанр;	рового аналізу;		турологічний, етнокультуро-логічний, кон-текстуальний і компаративний літературні аналізи при жанровому;

Означені критерії загалом відображають формування жанрової компетентності студента, адже в єдності показують сукупний результат навчальних досягнень студента, зокрема знаннєвий, мотиваційний, ціннісно-світоглядний і практичний складники: (рис. 5.2).

Рис. 5.2. Критерії знань, умінь і навичок і компоненти жанрової компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури

Отже, окреслені показники, критерії та рівні дозволили комплексно оцінити сформованість у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навички жанрового малих епічних і ліро-епічних художніх творів; визначити динаміку їх формування; експериментально перевірити запропоновану методику.

5.3. Аналіз результатів експериментального навчання

Мета експериментального навчання полягала у перевірці результативності розробленої системи формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів. Тому позитивну динаміку становлення окреслених умінь у студентів-філологів визначали через порівняння отриманих результатів сформованості низького, середнього, достатнього і високого рівнів.

Теоретичну рівень студентів (жанрову грамотність), що відображає інформаційно-когнітивний критерій, визначали за успішністю виконання тестових завдань, які містили питання про жанр, жанрові різновиди, жанрові ознаки, жанрову приналежність художнього твору тощо (див. додаток …). Рівень практичних умінь і навичок, що віддзеркалюють ціннісно-орінтаційний, емоційно-рефлексивний і оцінювально-результативний критерії, встановлювали за успішністю здійснення жанрового аналізу на прикладі тих чи інших художніх творів (див. додаток …).

У ході експериментального навчання вагомим показником був ступінь *надійності* тесту, що дає змогу говорити про точність вимірювання отриманих результатів. Саме тому для діагностування рівня навчальних досягнень майбутніх учителів-філологів застосовували метод розщеплювання тесту, що передбачає поділ результатів на парні і непарні завдання, а також коефіцієнт кореляції Пірсона за формулою [213, с. 119]:

$$r_{XY} = \frac{N\sum_{i=1}^{N} X_i Y_i - \left(\sum_{i=1}^{N} X_i\right)\cdot\left(\sum_{i=1}^{N} Y_i\right)}{\sqrt{\left(N\sum_{i=1}^{N} X_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N} X_i\right)^2\right)\cdot\left(N\sum_{i=1}^{N} Y_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N} Y_i\right)^2\right)}}$$

де r_{xy} – коефіцієнт надійності тесту;

X_i та Y_i – бали студента за виконання тесту (парного – X_i; непарного – Y_i завдань);

N – кількість студентів, які брали участь в тесті; N = 109 .

У ході експериментального навчання надійність розщепленого тесту (коефіцієнт кореляції Пірсона) був 0,74 (див. додаток…).

Коефіцієнт надійності всього тесту розраховували за формулою Спірмена-Брауна [213, с. 124]:

$$r_H = \frac{2 \cdot r_{XY}}{1 + r_{XY}}$$

Отже, коефіцієнт надійності тесту був r>0,85, що, на думку В. Кіма, є свідченням точності й надійності вимірювання навчальних результатів здобувачів вищої освіти (див. додаток…).

У ході перевірки результатів експериментального навчання вагомим також був показник *валідності* тесту, зокрема *критеріальна валідність*, що дає змогу відобразити зв'язок результатів тесту з певним зовнішнім критерієм: поточним станом теоретичних знань студентів-філологів (середнє значення успішності з предметів «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури») [213, с. 130]. Критеріальна валідність тесту визначалась за формулою і дорівнює 0,65:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^{N}((X_i - \bar{X}) \cdot (Y_i - \bar{Y}))}{N \cdot \sqrt{S_X^2 \cdot S_Y^2}}$$

де X – кількість балів студента за тестування;

Y – кількість балів студента з теоретичних предметів;

$\bar{X}$ та $\bar{Y}$ – середні значення результатів тестування й успішності студентів із теоретичних курсів;

N – загальна кількість студентів, що брали участь у перевірці ефективності тесту; N =109 (див. додаток…).

Для з'ясування у студентів рівня володіння літературознавчим матеріалом пропонували розв'язати 40 тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді, де кожне завдання оцінювалось у 2,5 бали (максимальна кількість балів – 100). Рівень практичних умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки

встановлювали за результатами реалізації цього виду літературного аналізу на прикладі конкретних художніх творів. Так, до кожного художнього твору було запропоновано три завдання різного рівня складності, які дали змогу визначити рівень набутих жанрових умінь і навичок. Кожне зі завдань оцінювалося з урахуванням наступних чинників: правильність, логічність, аргументованість у тлумаченні жанрових ознак (увиразнення типологічних і авторських елементів) із застосуванням сучасних концепцій і теорій про жанр; аналіз жанрових компонентів на всіх рівнях художньої форми; звернення до позалітературних чинників, що сформували національну специфіку жанру цього художнього твору, адекватність тлумачення; синтез культурологічного, етнокультурологічного, контекстуального і компаративного аналізів під час здійснення жанрового аналізу; оригінальність і самостійність мислення.

Максимальна кількість балів за виконання жанрового аналізу художнього твору складала 100 балів (1 завдання – 27 балів; 2 – 33 бали; 3 – 40 балів). Відтак, отримані результати дали змогу визначити у студентів рівень сформованих умінь і навичок жанрового аналізу. На початку експериментального навчання ми провели діагностику вихідних рівнів знань, умінь і навичок жанрового аналізу у студентів КГ і ЕГ. У таблицях 5.2 і 5.3 продемонстровано результати вихідного тестування (жанрова грамотність) і практичної реалізації жанрового аналізу художніх творів студентів КГ і ЕГ.

Таблиця 5.2

Вихідні результати тестування рівня жанрової грамотності студентів КГ і ЕГ на початку дослідного навчання

Рівень теоретичних знань	Кількість студентів				Відсоток різниці між результатами тестування студентів ЕГ і КГ
	ЕГ		КГ		
Низький	133	51,2 %	136	51,3 %	0,2 %
Середній	60	23,1 %	62	23,4 %	0,3 %
Достатній	49	18,8 %	49	18,5 %	0,3 %
Високий	18	6,9 %	18	6,8	0,1 %

Таблиця 5.3

Вихідні результати рівня вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору студентів КГ і ЕГ на початку дослідного навчання

Рівень умінь і навичок жанрового аналізу	Кількість студентів				Відсоток різниці між результатами практичної діяльності студентів ЕГ і КГ
	ЕГ		КГ		
Низький	128	49,2 %	131	49,4 %	0,2 %
Середній	65	25,0 %	67	25,3 %	0,3 %
Достатній	52	20,0 %	52	19,6 %	0,4 %
Високий	15	5,8 %	15	5,7 %	0,1 %

Отже, отримані результати показали малий відсоток (1,2 %) розбіжності у показниках сформованих знань, умінь і навичок між студентами експериментальної і контрольної груп, що засвідчило однаковий рівень сформованих у учасників експерименту вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки, а також об’єктивність даних на завершальному етапі дослідного навчання. У таблиці 5.4 наведено узагальнені результати проведеного діагностування на початку експериментального навчання.

Таблиця 5.4

Узагальнені результати рівня знань, умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору студентів КГ і ЕГ на початку дослідного навчання

Рівень знань, умінь і навичок жанрового аналізу	Кількість студентів				Відсоток різниці між результатами тестування і практичної діяльності студентів ЕГ і КГ
	ЕГ		КГ		
Низький	131	50,4%	134	50,6%	0,3%
Середній	62	23,8%	64	24,1%	0,3%
Достатній	51	19,6%	51	19,2%	0,4%
Високий	16	6,2%	16	6,0%	0,2%

Аналіз результатів проведеного діагностування підтвердив припущення про низький рівень у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів студентів ЕГ (50,4 %) і КГ (50,6 %). Відповідно, середній рівень сформованих знань, умінь і навичок показали 23,8 % студентів ЕГ і 24,1 % студентів КГ, а достатнім рівнем володіють 19,6 студентів ЕГ і 19,2 % студентів КГ. Зазначимо, що високий рівень окреслених компетентностей притаманно найменшому відсотку студентів, зокрема: 6,2 % студентів ЕГ і 6,0 % студентів КГ. Графічно узагальнені результати продемонстровано на рисунку 5.1.

Рис. 5.1. Узагальнені результати рівня знань, умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору студентів КГ і ЕГ на початку дослідного навчання

Упродовж експерименту формування знань, умінь і навичок жанрового аналізу студентів ЕГ здійснювалось на основі запропонованої методики. Натомість формування відповідних компетентностей студентів КГ відбувалось за традиційною системою. На цьому етапі педагогічного експерименту виявляли, зіставляли і аналізували сформований рівень жанрової грамотності й набутих практичних умінь і навичок жанрового аналізу студентів ЕГ і КГ. Результати підсумкового діагностування, що у цілому віддзеркалює рівень

жанрової грамотності (тестування) і практичного здійснення жанрового аналізу художнього твору студентів ЕГ і КГ, продемонстровано у таблицях 5.5 і 5.6.

Таблиця 5.5

Результати тестування (рівень жанрової грамотності) студентів ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Рівень жанрової грамотності	Кількість студентів				Розбіжність між результатами тестування студентів ЕГ і КГ у відсотках
	ЕГ		КГ		
Низький	70	26,9 %	128	48,3 %	–21,4 %
Середній	73	28,1 %	67	25,3 %	+2,8 %
Достатній	74	28,5 %	51	19.2 %	+9,2 %
Високий	43	16,5 %	19	7,2 %	+9,4 %

Таблиця 5.6

Результати практичної реалізації жанрового аналізу художнього твору студентів ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Рівень практичних умінь і навичок	Кількість студентів				Розбіжність між результатами студентів ЕГ і КГ у відсотках
	ЕГ		КГ		
Низький	67	25,8 %	120	45,3 %	–19,5 %
Середній	77	29,6 %	75	28,3 %	+1,3 %
Достатній	72	27,7 %	52	19,6 %	+8,1 %
Високий	44	16,9 %	18	6,8 %	+10,1 %

Порівняння узагальнених результатів (табл. 5.7) дає змогу стверджувати про наявність позитивної динаміки у формуванні студентів-філологів знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів. З-поміж студентів ЕГ 29,2 % виявляє середній рівень за всіма показниками критеріїв, 27,7% – достатній рівень, високий – 16,9 %, 26,2 % – низький.

Таблиця 5.7

Узагальнені результати рівня знань, умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору студентів ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Рівень знань, умінь і навичок	Кількість студентів				Розбіжність між результатами студентів ЕГ і КГ у відсотках
	ЕГ		КГ		
Низький	68	26,2 %	125	47,2 %	–21 %
Середній	76	29,2 %	70	26,4 %	+2,8 %
Достатній	72	27,7 %	52	19,6 %	+8,1 %
Високий	44	16,9 %	18	6,8 %	+10,1 %

На рисунку 5.2 графічно показано зіставлення результатів діагностування рівня набутих знань, умінь і навичок студентів ЕГ і КГ наприкінці дослідного навчання.

Рис. 5.2. Зіставлення результатів діагностування рівня набутих знань, умінь і навичок студентів ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Важливо, що результати студентів КГ не показують позитивної динами, що засвідчує продуктивність й ефективність розробленої методики. Водночас, варто констатувати, що з-поміж студентів КГ спостерігаємо незначні позитивні зміни

в опануванні теоретичного матеріалу, а також оволодінні уміннями жанрового аналізу художніх творів (табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Динаміка змін рівня сформованих знань і вмінь студентів КГ упродовж експерименту

Рівень знань, умінь і навичок	Кількість студентів				Динаміка змін у відсотках
	На початку дослідного навчання		Наприкінці дослідного навчання		
Низький	134	50,6 %	125	47,2 %	–3,4 %
Середній	64	24,1 %	70	26,4 %	+2,3 %
Достатній	51	19,2 %	52	19,6 %	+0,4 %
Високий	16	6,0 %	18	6,8 %	+0,8 %

На рисунку 5.3 графічно продемонстровано зміни набутих знань і умінь студентів КГ.

Рис. 5.3. Динаміка змін рівня сформованих знань і вмінь студентів КГ упродовж експерименту

Позитивна динаміка рівня сформованих знань, умінь і навичок жанрового аналізу художніх творів студентів ЕГ упродовж експериментального навчання представлена у таблиці 4.9. ЕГ показали якісні зміні, адже спостерігаємо значне зростання чисельності студентів із високим рівнем жанрової грамотності й умінь і навичок жанрового аналізу художніх творів: на початку експериментального навчання кількість студентів була 6,2 %, наприкінці – 16,9 %.

Таблиця 5.9

Динаміка змін рівня сформованих знань і вмінь студентів ЕГ упродовж експерименту

Рівень знань, умінь і навичок	Кількість студентів				Динаміка змін у відсотках
	На початку дослідного навчання		Наприкінці дослідного навчання		
Низький	131	50,4%	68	26,2 %	–24,2 %
Середній	62	23,8%	76	29,2 %	+5,4 %
Достатній	51	19,6%	72	27,7 %	+8,1 %
Високий	16	6,2%	44	16,9 %	+10,7 %

На рисунку 5.4 графічно показано зміни набутих знань і умінь студентів ЕГ.

Рис. 5.4. Динаміка змін рівня сформованих знань і вмінь студентів ЕГ упродовж експерименту

Отримані результати підтвердили ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів, яку доцільно впроваджувати і застосовувати на філологічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти.

Висновки до розділу V

У розділі розглянуто процес підготовки, організації й проведення педагогічного експерименту, мета якого полягала в перевірці ефективності розробленої методики формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. Визначення рівнів сформованих умінь і об’єктивної характеристики навчальних досягнень студентів-філологів передбачало увиразнення відповідних критеріїв та їхніх показників:

1) інформаційно-когнітивний (відображає формування і розвиток жанрової грамотності студента);

2) ціннісно-орієнтаційний;

3) емоційно-рефлексивний;

4) оцінювально-результативний (у сукупності виявляють рівень сформованих практичних умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки).

У ході експерименту обґрун товано, що ефективність формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів залежить від опанування майбутніми вчителями зарубіжної літератури теоретико-літературних курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», «Порівняльне літературознавство»). Методичне забезпечення цих навчальних дисциплін доповнювали темами (питаннями, завданнями тощо), що сприяли глибокому вивченню проблем жанрології, формуванню самостійного наукового

мислення, прагненню формувати власний науковий стиль, розширювати горизонт наукових досліджень.

Програма навчальних предметів з історії зарубіжної літератури (за періодами) була доповнена питаннями, що давали змогу цілісно розглядати жанрові елементи, знаходити схожі та відмінні ознаки жанру, увиразнювати специфіку функціонування жанру у тій чи іншій національній літературі. Продуктивність навчання жанрового аналізу майбутніх учителів зарубіжної літератури залежить від умотивованого добору традиційних і специфічних дидактичних методів навчання.

Доведено, що вагомим складником формування вмінь і навичок жанрового аналізу художнього твору є самостійна навчально-пізнавальна діяльність і науково-творча робота майбутнього вчителя зарубіжної літератури. Організація самостійної й наукової роботи передбачала орієнтацію на особистість студента-філолога, його індивідуально-психологічні особливості, мотиви та інтереси.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було здійснено розподіл студентів на експериментальні (навчались на розробленою методикою) і контрольні (навчались за традиційною методикою) групи; методичне доповнення змісту теоретичних та історико-літературних курсів; встановлення вихідного рівня жанрової грамотності і вмінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків і узагальнення. Ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів підтверджено динамікою якісних змін упродовж кожного з етапів.

Аналіз результатів діагностування вихідного рівня жанрової грамотності і вмінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів, що проводили на початку дослідного навчання, показав: майбутні вчителі зарубіжної літератури здебільшого володіють низьким рівнем окреслених знань і умінь (50,4 % студентів ЕГ, 50,6 % – КГ); середній рівень мали 23,8 % студентів ЕГ і 24,1 % студентів КГ; достатній рівень показали

19,6 % студентів ЕГ і 19,2 % студентів КГ; високий рівень був лише у 6,2 % студентів ЕГ і 6,0 % студентів КГ. Діагностування рівня жанрової грамотності і вмінь жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів наприкінці експериментального навчання продемонструвало якісні зміни, адже у ЕГ простежувалась значна позитивна динаміка, зокрема високим рівнем володіють 16,9 % студентів, достатнім – 27,7 % студентів, середнім – 29,2 % студентів, низьким – 26,2 % студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено ефективність методики навчання жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури. Результати дослідження підтвердили розв'язання поставлених завдань, досягнення мети й дали підстави для таких висновків:

1. Процес навчання жанровому аналізу художнього твору майбутніх учителів зарубіжної літератури повинен відбуватись у тісному взаємозв'язку зі вступом до літературознавства, теорією літератури, компаративістикою, історією української і зарубіжної літератур, з фокусуванням уваги на питаннях національної самобутності, єдності світового літературного процесу, жанровій неповторності кожного художнього твору; з урахуванням психофізіологічних особливостей студента покоління Z; з опертям на мотиваційно-цільові, суб'єктно-орієнтовані і організаційно-технологічні психолого-педагогічні умови. Аналіз змістового наповнення базових дефініцій дослідження («національна ідентичність», «національний образ», «загальнолюдські і національні цінності», «ситуація культурного шоку», «картина світу», «діалог культур», «жанр», «жанрові модифікації», «теоретична модель жанру», «жанрове ядро», «порівняльна поетика», «компаративістична компетентність», «компаративний аналіз», «етнокультурологічний аналіз», «контекстуальний аналіз») уможливило обґрунтування термінологічного інструментарію дослідження, а також уточнення змісту понять «жанровий аналіз художнього твору», «жанрова грамотність студента» і формулювання визначень «структура жанрової грамотності», «жанровий шлях аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки», «жанрова компетентність студента-філолога».

2. Ефективність навчання жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів забезпечує взаємодія апробованих сучасних підходів до пізнання інокультурного твору. Визначено, що пріоритетними підходами у процесі навчання жанровому аналізу доцільно обрати

контекстуальний, етнокультурологічний, компаративний. Доведено, що комплексна реалізація увиразнених напрямів вивчення інокультурного художнього твору сприяє продуктивному опануванню жанровим аналізом різнонаціональних художніх творів, ефективному осягненню твору жанровим шляхом, стимулюванню позитивної мотивації студентів до творчо-дослідницької діяльності.

3. У методиці навчання літератури частково порушувалась проблема вивчення жанру художнього твору. Попри те, що вивчення жанрової природи художнього твору є обов'язковим компонентом пообразного, «услід за автором», проблемно-тематичного, комбінованого літературного аналізу, не розроблено способів і шляхів вивчення специфіки жанру інонаціонального твору, а також ефективних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, які б сприяли осмисленню жанрової природи інокультурного тексту. З'ясовано, що питання про самодостатність й універсальність жанрового виду літературного аналізу висвітлюється епізодично. Дослідження ґенези проблеми продемонструвало, що розкрито лише окремі аспекти навчання студентів-філологів жанровому аналізу на прикладі творів української літератури, однак цілісне дослідження проблеми навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів з обґрунтуванням теоретичних засад і розробкою методичної системи здійснюється вперше.

4. Аналіз навчально-методичного забезпечення, з'ясування змісту навчальної літератури з курсу «Історія зарубіжної літератури» (за періодами) для студентів філологічних факультетів закладів вищої освіти засвідчив, що здебільшого акцент зосереджено на проблемі формування предметної літературознавчої компетентності. Виявлено, що у більшості підручників / посібників питання зіставлення жанрів художніх творів висвітлено у малій кількості й опосередковано, що демонструє безсистемність і відсутність єдиного підходу до впровадження у навчальний процес ЗВО ідей порівняльної поетики. Також з'ясовано, що у робочих програмах викладачів літературознавчого циклу

відсутні або у недостатній кількості презентовано теми, що присвячені вивченню національної специфіки жанрів, розкриттю спільних і відмінних типологічних рис того чи іншого жанру, увиразненню національних ознак жанру, визначенню авторських жанрових елементів, осмисленню художнього твору жанровим шляхом. Сформульовано висновок, що навчально-методичне забезпечення не сприяє ефективному навчанню студентів жанровому аналізу різнонаціональних художніх творів. Проведений констатувальний зріз підтвердив наявність у здобувачів вищої освіти низького рівня володіння жанровим аналізом різнонаціональних художніх творів. Доведено, що низький рівень умінь і навичок жанрового аналізу негативно впливає на формування літературознавчої й методичної компетентностей майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

5. У дослідженні визначено та обґрунтовано критерії (інформаційно-когнітивний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-рефлексивний, оцінювально-результативний) діагностування рівнів сформованих знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури. Виокремлений комплекс показників критеріїв показує одержані результати про стан і рівні (низький, середній, достатній, високий) сформованих знань, умінь і навичок студентів-філологів проводити жанровий аналіз.

6. Розроблена й теоретично обґрунтована методична система формування знань, умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури, що відображає цілісність процесу навчання і деталізується цільовим, теоретико-методологічним, змістовно-діяльнісним, результативно-оцінювальним блоками. Реалізація створеної методичної системи ґрунтується на ключових положення наукових підходів і принципів і забезпечує врахування відповідних психолого-педагогічних умов: формування у студентів позитивної мотивації до навчання і професійного зростання, забезпечення активної пізнавальної діяльності, розвитку педагогічного творчого мислення, створення атмосфери

конструктивного діалогу між викладачем і студентом, формування полікультурного мислення.

У дослідженні охарактеризовано поетапний процес навчання студентів жанровому аналізу художнього твору, що охоплює ціннісно-орієнтаційний, діяльнісно-практичний, частково-пошуковий, творчо-професійний етапи.

Розроблена модель методичної системи вивчення жанру малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки орієнтована на застосування традиційних методів – творчого читання, евристичного, дослідницького і репродуктивного (за М. Кудряшовим) і специфічних дидактичних методів – крос-культурного, моделювання і реконструкції, контрасту, емпатії (за Т. Поштарьовою).

Розроблено і апробовано схеми жанрового аналізу новели, оповідання, притчі, казки, байки, балади і поеми з урахуванням національної специфіки, а також авторські прийоми і види навчальної діяльності студента-філолога: прийом «культурологічне понятійне коло художнього твору»; «діалог жанру»; «полілог жанру»; прийом «жанрове розслідування»; «жанрові асоціації»; «асоціативний жанровий малюнок»; ведення читацького щоденника із позиції представника іншої національної культури; «щоденник жанрових спостережень»; створення жанрових довідок; реклами жанру; анкети жанру, пам’ятки жанру; проведення жанрових п’ятихвилинок; написання жанрових диктантів; моделювання асоціативних ланцюжків навколо ключових слів художнього твору; розповідь від імені письменника про жанр художнього твору; створення твору за типологічними ознаками жанру; заповнення таблиць «Національні жанрові ознаки», «Читацька жанрова візія»; доведення приналежності художнього твору до того чи іншого жанру; зіставлення теоретичної інформації про жанр у різних навчальних посібниках / підручниках; створення міні-каталогу сенсорної лексики художнього твору.

Увиразнено етапи реалізації жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів: читання художнього твору; добір

контекстуального матеріалу; проєктування жанрової моделі художнього твору; моделювання «національного жанрового поля»; читацька рецепція.

7. Аналіз результатів формувального експерименту та контрольного зрізу проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої авторської методики навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх та доцільність її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти. Формувальний етап педагогічного експерименту дав змогу з'ясувати, що рівень жанрової грамотності і сформованих умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів порівняно вищий у студентів-філологів, які навчались в експериментальній групі за розробленою методичною системою. Доведено, що запропонована методика навчання жанровому аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів студентів-філологів є раціональною і перспективною, стимулює майбутніх учителів до вивчення творів жанровим шляхом і порівняння їхніх ознак в різних літературах.

Здійснене дослідження не претендує на вичерпність усіх можливих шляхів і способів реалізації методики жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Перспективним напрямом подальших науково-дослідницьких пошуків є розробка відповідних навчальних курсів, оновлення навчально-методичного інструментарію, схем жанрового аналізу різнонаціональних середніх і великих епічних, драматичних художніх творів. Отже, запропонована авторська методична система жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки відкриває нові перспективи вивчення інокультурного художнього твору.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С.С. Категории поэтики в смене литературных епох. Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. Сб.статей. Москва: Наследие, 1994. С. 3–38.

2. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України*. 2004. № 3. С. 18–29.

3. Александров Г.Н., Иванкова Н.И., Чшиева Т.Л. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании. *Образовательные технологии и общество*. 2000. Вып. 2. Том 3. С. 134−149.

4. Александрова Г.А. Глобалізація і нові стратегії в компаративістиці. *Українознавчий альманах*. 2013. Вип. 11. С. 77–79.

5. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для аспірантів та молод. викладачів вищ. навч. закл. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

6. Алієва З.К. Образ «Я» / Інший як проблема імагології. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. 2013. № 13. С. 697–700.

7. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму. Київ: Критика, 2001. 272 с.

8. Андрєєва Я.Ф. Соціально-психологічний аспект читацької діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць*. 2010. Т. 2. С. 27–32.

9. Андрєєва Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього твору: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститу психології імені Г.С. Костюка, 2002. 20 с.

10. Андрусів С.М. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років XX ст.: монографія. Тернопіль: Джура; Львів: ЛНУ імені І.Франка, 2000. 340 с.

11.Артюшина М.В. Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 3. С. 25–32.

12.Астрахан Н.І. Особливості структури оповіді в новелі Е.Т.А. Гофмана «Дон Жуан». *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. Вип. 11. С. 151–153.

13.Астрахан Н.І. Поліфонія літературного твору: теоретичний аспект. *Житомирські літературознавчі студії*. 2013. Вип. 7. С. 175–183.

14.Бабенко В.М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВЦ КДПУ імені В. Винниченка, 2001. Вип. 36. С. 3–7.

15.Бабенко В.М. Методичні рекомендації щодо компаративного дослідження образу скупого у світовій літературі. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2003. Вип. 2. С. 45–49.

16.Бабенко І.Д. Жанрова диференціація і поетика українського історичного оповідання XIX – початку XX століття: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.01.01. Дніпропетровськ: Дніпропетровський національний університет, 2005. 20 с.

17.Балюк В.Є. Формування читацької культури старшокласників на уроках української літератури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 57–61.

18.Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 4–7 класах: посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1981. 129 с.

19.Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 9–11 класах: посібник для вчителів. Київ: Радянська школа, 1989. 160 с.

20.Бандура О.М. Міжпредметні зв’язки в процесі вивчення української літератури: Посібник для вчителя. Київ: Радянська школа, 1984. 167 с.

21.Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 500 с.

22.Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Советская Россия, 1979. 320 с.

23.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е издание. Москва: Искусство, 1986. 445 с.

24.Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 6. Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970 гг. Москва: Языки славянских культур, 2002. 800 с.

25.Бедзір Н.П. Компаративістика на зламі тисячоліть: традиція та оновлення в українському та російському літературознавстві. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія.* 2015. Вип. 2 (34). С. 48–51.

26.Беленькая Л.И. Дети – читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства. Москва: РШБА, 2010. 208 с.

27.Беленькая Л.И. Социально-психологические проблемы чтения. Москва: Книга, 1974. 122 с.

28.Беллер М. Сприйняття, образ, імагологія. *Літературна компаративістика.* Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. ІІ. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 376–382.

29.Березін А.М. Психологічні чинники ґенези національної самосвідомості особистості: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2002. 19 с.

30.Березовська Л.І. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: теорія і практика. Збірник наукових праць*. 2018. Вип. 1 (1). С. 20–26. DOI:10.31339/2617-9598-2018-1(1)-20-26

31.Бернадська Н.І. Український роман: Теоретичні проблеми і жанрова еволюція: монографія. Київ: Академвидав, 2004. 368 с.

32.Бернадська Н.І. Новітній український роман: жанрові модифікації і їх вивчення. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта. Серія: Філологічна*. 2016. Вип. 13. С. 18–23.

33.Беспалько В.П. Слагаемые педагогыческой технологи. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

34.Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.

35.Библер В.С. Культура. Диалог культур. На гранях культуры. Книга избранных очерков. Москва: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.

36.Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин или Поэтика культуры. Москва: Гнозис, 1991. 176 с.

37.Біблер В.С. Діалог культур. Філософія. *Психологія і суспільство*. 2015. № 3. С. 117–118.

38.Білоус П.В. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: Лекції. Житомир: Рута, 2009. 336 с.

39.Білоус П.В. Вступ до літературознавства: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 336 с.

40.Близнюк Т.П. Поколінська культура покоління X та Y в Україні: ціннісний аналіз. *Вісник Одеського національного університету. Економіка*. 2017. Т. 22. Вип. 7 (60). С. 52–56.

41.Бовсунівська Т.В. Жанрові модифікації сучасного роману. Харків: Діса плюс, 2015. 368 с.

42.Бовсунівська Т.В. Когнітивна жанрологія та поетика: монографія. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2010. 180 с.

43.Бовсунівська Т.В. Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману: Підручник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2009. 519 с.

44.Богданова М.М. Жанрові особливості історичного оповідання-легенди в українській літературі XX ст. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки.* 2005. Вип. 76. С. 77–85.

45.Богданова М.М. Жанрово-стильові особливості української історичної малої прози XX століття: автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.01.01. Херсон: Херсонський державний університет, 2007. 18 с.

46.Бондар Н.О., Євтушенко В.Ю. Поняття та критерії інновації у сучасній освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 153. С. 12–15.

47.Бондаренко Л.Г. Вивчення ліричних творів на уроках української літератури у взаємозв'язку із зарубіжною (9–11 класи): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2001. 19 с.

48.Бондаренко Ю.І. Концептуально-образний аналіз літературного твору в школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 11. С. 11–14.

49.Бондаренко Ю.І. Предметоцентризм у викладанні літератури. *Дивослово (Українська мова й література в навчальних закладах)*. 2017. № 4. С. 15–18.

50.Бондаренко Ю.І. Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі. VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 271–276.

51.Бондарєва Т.Г. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої совіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.1. С. 83–85.

52.Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. Український центр політичного менеджменту. Київ, 2003. С. 138–144.

53.Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ: Беркут, 2000. 63 с.

54.Братко В.О. Культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 114–117.

55.Бровко О.О. Новела в структурі української прози: модифікації та функції: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 400 с.

56.Бровко О.О. Основи компаративістики: навч.-метод. посіб. для орг. самостійної роботи й підготов. до модульної роботи студ. спец. «Українська мова і література», «Українська мова і література. Мова і література

(англійська)», «Українська мова і література Мова і література (російська)». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 214 с.

57.Брудный А.А. Понимание и текст. Загадка человеческого понимания. Москва: Политиздат, 1991. С. 114–128.

58.Брюханова Н.О., Корольова Н.В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 3. С. 64–71.

59.Бубер М. Два образы веры. Москва: Республика, 1995. 464 с.

60.Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. Київ: Радянська школа, 1973. 176 с.

61.Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ: Радянська школа, 1962. 392 с.

62.Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1–18.

63.Будний В.В. Розгадка чарів Цірцеї: національні образи та стереотипи в освітленні літературної етноімагології. *Слово і Час*. 2007. № 3. С. 52–63.

64.Будний В.В., Ільницький М.М. Порівняльне літературознавство: підручник для студ. вищих навч. закл. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.

65.Буркут І.С. Художня специфіка різдвяного тексту доби романтизму *Літературознавчі студії*. 2013. Вип. 39(1). С. 168–177.

66.Бурлакова І.В. Поетика новели в рецепції сучасного літературознавства. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во Європейського університету, 2010. Вип. 20. С. 129–148.

67.Буяшенко В.В. Ментальність як парадигма співбуття: автореф. … канд. філософ. наук: 09.00.03. Київ: Київський університет імені Тараса Шевченка, 1997. 26 с.

68.Буяшенко В.В. Національна самосвідомість українців: проблема самоідентифікації. *Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства*. 2005. С. 144–151.

69.Буяшенко В.В., Капелюшний В.П. Ментальність і національний характер: спорідненість і відмінність. *Наукові записки з історії України*. 1997. Т 6. С. 90–95.

70.Важинський С.Е., Щербак Т.І. Методика та організація наук. досліджень: Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2016. 260 с.

71.Вайло К.М. Філософсько-антропологічні проблеми у антивоєнних творах Генріха Белля. *Вісник Черкаського університету. Серія Філологічні науки*. 2008. № 138. С. 135–143.

72.Васильєв Є.М. Жанрові модифікації фарсу в сучасній драматургії. *Питання літературознавства*. 2017. № 95. С. 62–77.

73.Васильєв Є.М. Сучасна драматургія: жанрові трансформації, модифікації, новації: монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2017. 532 с.

74.Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 9–33.

75.Васьків М.І. Формування теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури в ЗОШ. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Філологічні науки*. 2008. № 2. С. 27–33.

76.Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.

77.Веретенко Т.Г. Полікультурна освіта – актуальна проблема вищої школи. Ucrainica. 2012. № V. С. 233–236.

78.Вертій О.І. Народні джерела національної самобутності української літератури 70–90-х років XIX століття. Суми: Собор, 2005. 486 с.

79.Вертій О.І. Народні джерела національної самобутності української літератури 70–90-х років XIX століття: автореф. дис. … д-ра філол. наук: 10.01.07. Львів: Львівський національний університет імені І. Франка. 2011. 27 с.

80.Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Москва: Высшая школа, 1989. 405 с.

81.Вітченко А.О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: монографія. Луганськ: Шико, 2007. 326 с.

82.Вознюк О.М. Біля джерел імагології: погляд Івана Франка у контексті українсько-польських взаємин. Іван Франко: дух, наука, думка, воля: Матеріали Міжнародного наукового конгресу, присвяченого 150-річчю від дня народження Івана Франка (Львів, 27 вересня – 1 жовтня 2006 р.). Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2010. Т. 2. С. 590–597.

83.Вознюк О.М. Візія України в польській еміграційній літературі (на прикладі творчості Єжи Стемповського та Юзефа Лободовського): автореф. … канд. філол. наук: 10.01.05. Київ: НАН України, Інститут літератури імені Т.Г. Шевченка, 2010. 20 с.

84.Вознюк О.М. Стереотип як чинник формування візії Іншого. *Studia Methodologica: альманах*. Тернопіль: ТНПУ, 2008. Вип. 25. С. 62–66.

85.Волинський П.К. Вивчення творчості П.Г. Тичини в середній школі. 2-е вид., доп. і перероб. Київ: Радянська школа, 1947. 84 с.

86.Волкова Н.П., Степанова А.А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні наук*. 2018. № 1 (15). С. 228–234.

87.Волкова Н.П., Тарнопольський Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

88.Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Київ: Радянська школа, 1985. 102 с.

89.Волошина Н.Й. Проблеми літературної освіти й поради Валерія Шевчука в програмотворенні. *Волинь – Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем.* 2010. № 20. С. 324–334.

90.Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання в старших класах. Київ: Радянська школа, 1988. 173 с.

91.Воропай Т.С. В поисках себя. Идентичность и дискурс. Харьков: ХГПУ, 1999. 418 с.

92.Воропай Т.С. Ідентичність соціального суб’єкта в дискурсі постмодернізму: автореф. дис. … д-ра філос. наук: 09.00.03. Харків: Університет внутрішніх справ, 2000. 36 с.

93.Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1996. 414 с.

94.Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. Москва: Искусство, 1991. 368 с.

95.Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: Підручник. Київ: Либідь, 2005. 488 с.

96.Галіцан О.А. Передумови формування фасилітаційної спрямованості майбутніх учителів в освітньому просторі вишу. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 69–76.

97.Гальчук О.В. Антична література: навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Київ: Вид-во Київського славістичного університету, 2008. 210 с.

98.Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: национальные образы мира. Москва: Академический проект, 2007. 511 с.

99.Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. Москва: Институт ДИДИК, 1999. 368 с.

100. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: Общие вопросы. Русский. Болгарский. Киргизский. Грузинский. Армянский. Москва: Сов. писатель, 1988. 448 с.

101. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4-т. Москва: Искусство, 1971. Т. 3. 623 с.

102. Гетьманець М.Ф. Сучасний словник літературознавчих термінів. Харків: Ранок, Веста. 2003. 157 с.

103. Гетьманець М.Ф., Михайлин І.Л. Сучасний словник літератури і журналістики: А–Я. Харків: Прапор, 2009. 384 с.

104. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. Москва: Проспект, 2015. 256 с.

105. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). Москва: Лабиринт, 1995. 201 с.

106. Гич Г.М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог? *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могли комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка*. 2016. Т. 269. Вип. 257. С. 38–42.

107. Гладишев В.В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Миколаїв: Миколаївський державний університет імені В.О.Сухомлинського, 2008. 426 с.

108. Гладишев В.В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Миколаїв: Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського, 2008. 39 с.

109. Гладишев В.В. «Нотатки про можливе осмислення школярами концепції життя й творчості Генріха Белля (стаття Василя Стуса «Очима гуманіста»)». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 41. С. 21–24.

110. Глібов Л.І. Твори у двох томах. Київ: Наукова думка, 1974. Т. 1. 511 с.

111. Гнатенко П.І., Павленко В.М. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ: АРТ-ПРЕСС, 1999. 466 с.

112. Гнатюк О. Прощання з імперією: Українські дискусії про ідентичність. Київ, 2005. 528 с.

113. Гнатюк О.Р. Жанр новели в українському та американському історико-літературному процесі к. XIX – п. XX ст. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2017. № 31. Т. 3. С. 7–9.

114. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.

115. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Москва: Просвещение, 1962. 496 с.

116. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

117. Гордієнко О.А. Методика вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язках з українською на уроках у 8–11 класах: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2006. 22 с.

118. Горлач Д. Феномен «кліпового мислення» в контексті радикалізації перетворень інформаційного середовища. *Вісник Книжкової палати.* 2016. № 5. С. 45–46.

119. Горлова В.М. Українська національна ідентичність: компаративний аналіз націоналістичних дискурсів: автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.12. Харків, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2005. 21 с.

120. Горський В.С. Історія української філософії: навч.посіб. 4 вид., доп. Київ: Наукова думка, 2001. 376 с.

121. Горський В.С. Філософія в українській культурі: (методологія та історія): філософські аспекти. Київ: Центр практичної філософії, 2001. 235 с.

122. Гофман Э.Т.А. Приключение в ночь под Новый год. Собрание сочинений: в 6-ти т. Москва: Худож. лит., 1991. Т. 1. С. 263–293.

123. Грабович Гр. Функції жанру і стилю у становленні української літератури. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка. Київ: Основи, 1997. 604 с.

124. Градовський А.В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.

125. Градовський А.В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2004. 437 с.

126. Градовський А.В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2004. 44 с.

127. Гриньова М.В. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 9. С. 55–60.

128. Гриньова М.В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.

129. Гриньова М.В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 7. С. 73–77.

130. Грицик Л.В. Відкривання іншого (на матеріалі українсько-грузинських взаємин). *Літературна компаративістика*. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. П. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 201–213.

131. Гричаник Н.І. Аналіз сучасного стану сформованості вмінь студентів здійснювати розгляд епічних творів у процесі вивчення курсу «Методика викладання зарубіжної літератури». *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічна науки»*. 2018. Вип. 6. С. 38–43. URL: http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2567/2714 (дата звернення 15.10.2018 р.).

132. Гричаник Н.І. Проблема навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічних творів у процесі їх методичної підготовки. Молодий вчений. 2015. Вип. 10 (2). С. 133–137.

133. Гугнин А.А. Введение в анализ поэтического текста. Контексты мировой литературы: сборник научных статей к 70-летию професора А.А. Гугнина. Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2011. С. 22–38.

134. Гузалова О.В. Розвиток творчого мислення студентів вищих технічних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Одеса: Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Південний Науковий центр АПН України, 2008. 173 с.

135. Гузалова О.В., Курлянд З.Н. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення майбутніх фахівців. *Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр*. 2007. № 13. С. 28–39.

136. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки по методике. Москва–Ленинград: Просвещение, 1966. 266 с.

137. Гуляк Т.М. Концепція детективного жанру в українській і російській літературі ХХ століття. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки.* 2013. № 28. С. 35–39.

138. Гуляк Т.М. Жанрова своєрідність українського жіночого детективу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2018. Вип. 37. Т. 1. С. 153–158.

139. Гуменюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. Вип. 7. С. 66–72.

140. Гура Т.В. Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 3. С. 32–44.

141. Гуцан Л.А. Компетентнісно спрямована освіта – сучасний орієнтир навчально-виховного процесу. *Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 68–72.

142. Ґелнер Е. Нації та націоналізм; Націоналізм: Пер. з англ. Київ: Таксон, 2003. 300 с.

143. Ґібернау М. Ідентичність націй. Київ: Темпора, 2012. 304 с.

144. Давиденко Г.Й., Акуленко В.Л. Історія зарубіжної літератури середніх віків та доби Відродження: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 248 с.

145. Давиденко Г.Й., Величко М.О. Історія зарубіжної літератури XVII – XVIII століття: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид, перероб. і допов. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 292 с.

146. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

147. Давиденко Г.Й., Стрельчук Г.М., Гричаник Н.І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття: навчальний посібник. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.

148. Давиденко Г.Й., Чайка О.М. Історія зарубіжної літератури ХІХ – початку ХХ століття: навч. посібник для студ. вищ. нав. закл. 2-е вид. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 400 с.

149. Давиденко Г.Й., Чайка О.М., Гричаник Н.І., Кушнєрьова М.О. Історія новітньої зарубіжної літератури: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 274 с.

150. Данилюк С.С. Психолого-педагогічні умови організації навчальної діяльності студентів у процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 116–123.

151. Даренська В.М. Історичні типи рефлексії національної ідентичності. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*. 2008. № 2. С. 121–126.

152. Даренська В.М. Історіософські виміри феномену національної ідентичності. *Практична філософія*. 2009. № 2. С. 84–91.

153. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы.* 2010. № 1(3). Т. 2. С. 11–20.

154. Дей О.І. Українська народна балада. Київ: Наук, думка, 1986. 263 с.

155. Дем’яненко О.О. Активізація «читацьких реакцій» учнів у процесі вивчення світової літератури як чинник формування цілісного уявлення про художній твір. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 29. С. 64–68.

156. Демчук Р.В. Ментальність як ідентифікаційне поняття у матриці української культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2017. № 1. С. 28–33.

157. Денисова Т.Н. Біфокальна оптика Аскольда Мельничука (Образ України в романістиці американського письменника). *Літературна*

компаративістика. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. П. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 214–257.

158. Денисюк І.О. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. Київ: Вища школа, 1981. 215 с.

159. Денисюк І.О. Українська новелістика кінця XIX – поч. XX ст.: Оповідання. Новели. Фрагментарні форми (ескізи, етюди, нариси, образки, поезії в прозі). Київ: Наук. думка, 1989. С. 5–27.

160. Денисюк І.О. Літературознавчі та фольклористичні праці: У 3 т., 4 кн. Львів, 2005. Т.1: Літературознавчі дослідження. Кн.1. 2005. 432 с.

161. Денисюк І.О. Актуальні проблеми вивчення генології. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с. *Слово і час*. 2006. № 7. С. 68–71.

162. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. 2011. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011 (дата звернення 10.10.2018 р.).

163. Дизерінк Х. Імагологія та питання етнічної ідентичності // *Літературна компаративістика*. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. П. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 382–395.

164. Динцельбахер И. История ментальности в Европе. Очерки по основным темам. История ментальностей. Историческая антропология. Москва: РАН. РГГУ, Ин-т Всеобщий истории, 1996. 345 с.

165. Додонов Р.А. К проблеме определения понятия ментальность. *Придніпровський науковий вісник*. 1997. № 14 (25). С. 11–14.

166. Додонов Р.А. Этническая ментальность: опыт социально-философского исследования. Запорожье: РА «Тандем-У», 1998. 191 с.

167. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2008. С. 8−28.

168. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2000. 15 с.

169. Дятленко Т.І. Етнокультурознавча спрямованість вивчення української літератури в старших класах (на прикладі життя і творчості Т.Г. Шевченка). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 30–32.

170. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія. / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. Київ: КНЕУ, 2010. 248 с.

171. Єременко О.Р. Українська балада XIX століття (історія жанру): автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.01.01. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 19 с.

172. Єрмоленко А.Б. Актуалізація концепції Нової української школи в контексті надбань теорії поколінь. *Методист*. 2018. Т. 6. С.72–79.

173. Єрмоленко А.Б. Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 3. С. 82–87.

174. Єхалов В.В., Гайдук О.І., Кузьміна А.П. Клінічне та «кліпове» мислення на різних етапах навчання за фахом «Загальна практика-сімейна медицина». *Медичні перспективи*. 2018. Т. 23. С. 76–79.

175. Жанри і жанрові процеси в історико-літературній перспективі: колективна монографія / за ред. проф. О.В. Кеби. Кам’янець-Подільський: Аксіома. 2012. 224 с.

176. Жарик А.О. Методика компаративного вивчення творів сонетного жанру на уроках української і зарубіжної літератури. *Актуальні проблеми викладання літератури в середній та вищій школі. Султанівські читання. Збірник статей*. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2012. Вип. ІІ. С. 44–53.

177. Жигайло Н.І. Психологія духовного становлення майбутнього фахівця: монографія. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. 336 с.

178. Жила С.О. Вивчення української літератури у взаємозв’язках з образотворчим мистецтвом. Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2000. 176 с.

179. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2004. 360 с.

180. Жила С.О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2005. 40 с.

181. Жулинська О.В. Формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді в психолого-педагогічних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти.* 2011. № 32–33. С. 293–298.

182. Забіяка І.В. Імагологічний аспект вивчення сучасної чеської та української літератур. *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*. 2013. Вип. 21. С. 213–219.

183. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. Учебное пособие для институтов иностранных языков и филологических факультетов университетов. Москва: Высшая школа, 1984. 152 с.

184. Задорожна І.П. Саморегуляція навчальної діяльності студентів як психологічний чинник індивідуалізації самостійної роботи з іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Збірник наукових праць*. 2008. Вип. 13. С. 47–54.

185. Закон України. Про вищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004) (Із змінами, внесеними згідно із Законами № 2745-VIII від 06.06.2019) URL: https://zakon.help/law/1556-VII (дата звернення 02.02.2019 р.).

186. Закон України. Про загальну середню освіту (Із змінами, внесеними згідно із Законами № 2745-VIII від 06.06.2019). URL: https://zakon.help/law/651-XIV/ (дата звернення 02.02.2019 р.).

187. Занюк С.С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2004. 20 с.

188. Зарубіжна література. 11 клас. Посібник-хрестоматія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 704 с.

189. Зарубіжна література. 6 клас. Хрестоматія і твори для позакласного читання. Харків: ПЕТ, 2018. 720 с.

190. Засєкіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2000. 14 с.

191. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2000. 384 с.

192. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2005. 144 с.

193. Иванов А.Н. Развитие идеи диалога в западноевропейской философии. *Знание. Понимание. Умение*. 2008. № 4. С. 232–236.

194. Іванишин В.П. Нариси з теорії літератури: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 253 с.

195. Іванишин В.П., Іванишин П.В. Пізнання літературного твору. Методичний посібник для студентів і вчителів. Дрогобич: Відродження, 2003. 79 с.

196. Іванишин М.В. Дискурс національної ідентичності в українському постколоніальному літературознавстві. Монографія. Дрогобич: Посвіт. 2015. 207 с.

197. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. Львів: Літопис, 1996. С. 261–276.

198. Ілійчук Л.В. Сучасні орієнтири полікультурного виховання особистості в умовах демократизації та реформування освіти України. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Педагогіка*. 2010. Вип. XXXI. С. 19–24.

199. Ільницький М.М., Будний В.В. Порівняльне літературознавство: Навчальний посібник: У 2 ч. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2007. Ч. І: Лекційний курс. 280 с.; Ч. ІІ: Практичні заняття. 144 с.

200. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2004. 40 с.

201. Ісаєва О.О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. 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. Херсон: РІПО, 2010. С. 85–90.

202. Ісаєва О.О. Формування читача-інтерпретатора в сучасній українській школі. *Дивослово: укр. мова й літ. в навч. закл*. 2016. № 2 (707). С. 25–27.

203. Ісаєва О.О. Читання художньої літератури в сучасному світі: реальність чи утопія? *Всесвітня література в школах України: щомісяч. наук.-метод. журнал*. 2015. № 9 (411). С. 2–6.

204. Ісаєва О.О. Особливості вивчення літератури в цифрову епоху. *Зарубіжна література*. 2016. № 1(761). С. 5–10.

205. Ісаєва О.О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі: зб. ст.* Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37.

206. Ісаєнко К.П. Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури: проблеми і перспективи розвитку. *Література та культура Полісся: зб. наук. пр. Серія: Філологічні науки*. 2013. Вип. 74 (1). С. 162–166.

207. Історія європейської ментальності / за ред. Петера Дінцельбахера. Львів: Літопис, 2004. 720 с.

208. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Ленинград: ЛГУ, 1991. 384 с.

209. Каніболоцька О.А. Формування читацької культури старшокласників у процесі аналізу художніх текстів. *Культура народов Причерноморья*. 2006. № 82. Т. 1. С. 192–195.

210. Карнаухова А.В. Формування читацької культури сучасного вихователя. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2. (43.2). С. 76–79.

211. Кендзьор П.І. Основні засади організації полікультурного виховання в педагогічній системі школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 1. С. 213–221.

212. Кендзьор П.І. Перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні у європейському вимірі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2016. Вип. 20(1). С. 221–233.

213. Ким В.С. Тестирование учебных дострижений. Монография. Уссурийск: УГПИ, 2007. 214 с.

214. Кирвас В.А. Формирование информационно-коммуникационной компетентности современных студентов с учетом особенностей поколения. *Системи обробки інформації*. 2014. № 2(118). С. 288–292.

215. Кириченко Р.В. Формування читацької компетентності у студентів. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2011. Вип. 2. С. 121–134.

216. Клименко Ж.В. Взаємопов'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 1999. 190 с.

217. Клименко Ж.В. Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художніх творів. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2006. № 5. С. 13–18.

218. Клименко Ж.В. Компаративний підхід має дедалі більше визначати методику викладання літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2010. № 11–12. С. 6–9.

219. Клименко Ж.В. Науково-методичний лекторій для вчителя світової літератури «Специфіка вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи»: Лекція 15. Виразне і стереоскопічне читання творів світової літератури. *Всесвітня література в сучасній школі: наук.-метод. журн.* 2012. № 5. С. 46–48.

220. Клименко Ж.В. Специфіка аналізу та інтерпретації перекладних творів у школі [Електронний ресурс]. Філологічний олімп. 2016. № 6. URL: https://sites.google.com/site/vpfilolimp/zurnal-filologicnij-olimp

221. Клименко Ж.В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 340 с.

222. Клименко Ж.В. Формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць / За ред. А. Корольової. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 15. С. 148–153.

223. Клименко Ж.В. Формування компаративістської компетентності учнів у процесі вивчення світової літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2011. № 6. С. 12–16.

224. Клименко О.В. Особливості композиційної побудови сучасної французької новели. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції: збірник наук. праць (філологічні науки)*. 2012. № 1. С. 23–26.

225. Коваленко С.І. Використання елементів компаративного аналізу на уроках української літератури для розвитку полікультурної компетентності учнів. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4. С. 236–244.

226. Ковалів Ю.І. Жанрово-стильові модифікації в українській літературі: монографія. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2012. 191 с.

227. Кодак М.П. Поетика як система. Київ: Дніпро, 1988. 159 с.

228. Кожинов В.В. Жанр литературный. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. Т. 2: Гаврилюк – Зюльфигар Ширвани. Москва: Советская Энциклопедия, 1964. 1056 с.

229. Козир М.В. Інтеграція інформаційної педагогіки в освітній процес: теорія поколінь. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 36–40.

230. Козицька Н.І. Психологічні особливості самореалізації студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 27–31.

231. Козлик І.В. Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика): навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Івано-Франківськ: Сімфонія форте, 2011. 344 с.

232. Козловець М.А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 558 с.

233. Козловець М.А. Ідентичність: поняття, структура і типи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2011. Вип. 57. С. 3–9.

234. Козловець М.А. Національна ідентичність як соціокультурний феномен. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2011. Вип. 60. С. 3–11.

235. Колінько О.П. «Цілий світ у краплі води …»: компаративний дискурс української і російської новели кінця XIX – початку XX ст.: монографія. Бердянськ: БДПУ, 2012. 326 с.

236. Колінько О.П. Новела і музика: до проблеми художнього синтезу в малій прозі порубіжжя XIX–XX ст. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки.* 2013. № 2. С. 148–154.

237. Колісник О.В. Філософські виміри самоідентифікації людини. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2011. № 2. С. 210–218.

238. Колісник О.В. До проблеми ідентичності в соціології. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2015. Вип. 4. С. 84–88.

239. Колісник О.В. До проблеми визначення соціокультурних контекстів понять ідентичність та самоідентифікація. Соціологічний аналіз сучасних соціокультурних процесів: колективна монографія / за наук. ред. В.В. Танчера. Київ: КНУКіМ, 2017. С. 118–132.

240. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы: Пособие для учителя. Київ: Радянська школа, 1991. 208 с.

241. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.

242. Коростіль Л.А. Покоління Z: пошук способів педагогічної взаємодії. *Електронне фахове видання «Народна освіта»*. 2018. Вип. 1. С. 82–88.

243. Костюк Г.М. Українська балада 20–80-х рр.. ХХ ст. (еволюція жанру): автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.01.01. Чернівці: Чернівецький університет імені Ю. Федьковича, 1993. 20 с.

244. Костюченко К.Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 107–111.

245. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч.посіб. Харків: Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського, 2011. 40 с.

246. Крилов І.А. Лебідь, Щука і Рак. Серія «Мої перші книжечки». Київ: Молодь, 1956. 33 с.

247. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 367 с.

248. Крутій К., Зданевич Л. Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 20. С. 115–122.

249. Кубрак С.В. Педагогічні умови проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2011. Вип. 14. С. 235– 241.

250. Кубрак С.В. Педагогічні умови проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2012. 20 с.

251. Кудряшов Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1981. 190 с.

252. Кузьмичев И.К. Введение в теорию классификации литературных жанров. Жанры советской литературы: вопросы теории и истории. *Ученые записки горьковского университета*. Горький, 1968. Т. 79. С. 12.

253. Куліш П.О. Листи з хутора. Лист ІІІ. Чого стоїть Шевченко яко поет народний. Київ: Дніпро, 1989. Т. 2. С. 256–262.

254. Культура України: тезаурус і персоналії / за ред. Л.В. Анучиної, А.О. Стасевської, О.В. Уманець. Харків: Право, 2014. 273 с.

255. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

256. Курлянд З.Н. Педагогічна підтримка формування творчого мислення майбутніх учителів іноземної мови. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2011. № 7. С. 57–61.

257. Куца О.П. Система жанрів як «жива література» (рецензія на монографію: Чик Денис. Longo sed proximus intervallo: жанрові системи української та англійської прози кінця XVIII – середини XIX ст. / наук. ред. В.А. Зарва. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2017. 356 с.) (Електронний ресурс). *Синопсис: текст, контекст, медіа*. 2018. № 1. С. 47–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/stkm_2018_1_7 (дата звернення 02.08.2018 р.).

258. Куцевол О.М. Як навчити дітей читати? Виховання кваліфікованого читача. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 2–7.

259. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія. Винниця: Глобус-прес, 2006. 348 с.

260. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2007. 52 с.

261. Куцевол О.М. Креативний підхід до організації позааудиторної роботи студентів у системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів

української мови і літератури. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 85–90.

262. Куцевол О.М. Позакласне читання як творча діяльність учнів. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2008. № 3. С. 70–82.

263. Куцевол О.М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Освіта України, 2009. 464 с.

264. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград: Видав. центр КДПУ, 2001. 338 с.

265. Кушнірова Т.В. Взаємозв'язок категорій «жанр» і «стиль» у структурі літературного твору. *Філологічні науки: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*. 2009. Вип. 3. С. 6–13.

266. Кушнірова Т.В. Інтерпретація категорії «жанр» у сучасному літературознавстві. *Рідний край: науковий публіцистичний художньо-літературний альманах*. 2009. № 1 (20). С. 108–111.

267. Кушнірова Т.В. Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. *Наукові записки ХНПУ імені Г.С.Сковороди.* 2010. Вип. 1 (61). Ч. 2. С. 168–175.

268. Лаврентьєва Г.П., Шишкіна М.П. Методичні рекомендації з організації та проведення науково-педагогічного експерименту. Київ: ІІТЗН, 2007. 74 с.

269. Левидов А.М. Автор – образ – читатель. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1983. 370 с.

270. Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра. Жанровые закономерности развития советской прозы в 60–70-е годы. Свердловск: Средне-Уральское книжное изд., 1982. 256 с.

271. Лейдерман Н.Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Статьи. Тюмень: ТюмГУ, 2006. 328 с.

272. Лейдерман Н.Л. Теория жанра: Научное издание. Екатеринбург: Институт филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник» УрО РАО; Уральский гос.пед.ун-т, 2010. 904 с.

273. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / Наук.ред. Волков А.Р. та ін. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.

274. Ленська С.В. Генетичні та структурні аспекти жанру в літературознавстві ХХ століття. *Рідний край: науковий публіцистичний художньо-літературний альманах.* 2012. Вип. 1 (26). С. 109–114.

275. Ленська С.В. Українська мала проза 1920–1960-х років: ідейно-тематичні домінанти, жанрові моделі і стильові стратегії: дис. … д-ра філол. наук: 10.01.01. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. 470 с.

276. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва: Знание, 1978. 48 с.

277. Лесин В.М. Літературознавчі терміни. Довідник для учнів. Київ: Радянська школа, 1985. 251 с.

278. Лисак Н.С. Національна ідентичність та національні образи в літературі: розходженні і точки дотику. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Філологія. Літературознавство*. 2011. Т. 168, Вип. 156. С. 76–80.

279. Листвак Г.Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства. Серія: Соціальні комунікації*. 2015. № 2. С. 84–90.

280. Литвин А.В. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 9–28.

281. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.

282. Лихачев Д.С. Письмо с добром. Москва, Санкт-Петербург: Наука, 2006. 315 с.

283. Лімборський І.В. Weltliteratur за доби глобалізації: пошуки нової посткультурної ідентичності. *Слово і час*. 2008. № 6. С. 3–10.

284. Лімборський І.В. Межі національної ідентичності: зустріч «свого» і «чужого» в художній свідомості як проблема художнього перекладу. *Літературна компаративістика*. Вип. IV.: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії і парадигми. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 71–90.

285. Лімборський І.В. Парадигматика західноєвропейського та українського просвітництва: проблеми типології та національної ідентичності: автореф. дис. … д-ра філол. наук: 10.01.05, 10.01.01. Київ: НАН України, Інститут літератури імені Т.Г. Шевченка, 2006. 40 с.

286. Лімборський І.В. Світова література і глобалізація. Черкаси: Брама-Україна, 2011. 192 с.

287. Ліпницька І.М. Експресіоністична модель світу в антивоєнному циклі Сергія Пилипенка «З військового щоденника 1916–1917 рр.». *Філологічні науки*. 2015. Вип. 21. С. 12–17. [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fil_Nauk_2015_21_4 (дата звернення 09.02.2019 р.).

288. Лірсен Дж. Імагологія: історія і метод. *Літературна компаративістика*. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. П. Київ: ВД «Стилос», 2011. С. 362–375.

289. Лісовий О.В. Соціокультурна самоідентифікація особистості: автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.04. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 21 с.

290. Літературна компаративістика. Вип. І. Київ: ПЦ «Фоліант», 2005. 363 с.

291. Літературна компаративістика. Вип. IV.: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії і парадигми. Ч. І. Київ: ВД «Стилос», 2011. 296 с.

292. Літературна компаративістика. Вип. IV.: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії і парадигми. Ч. ІІ. Київ: ВД «Стилос», 2011. 448 с.

293. Літературна компаративістика. Вип. ІІ. Київ: ПЦ «Фоліант», 2005. 362 с.

294. Літературна компаративістика. Вип. ІІІ. Ч. І–ІІ. Київ: ВД «Стилос», 2008. 408 с.

295. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1: А (аба) – Л (лямент). 608 с.

296. Літературознавча компаративістика. Навчальний посібник / Ред. Р.Т. Гром'як., упоряд.: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. 331 с.

297. Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс / Редактори: Р.Т. Гром'як, І.В. Папуша. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 378 с.

298. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

299. Лодатко Є.О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

300. Лодатко Є.О. Структурне моделювання педагогічного експерименту. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2014. Вип. 2. С. 5–9.

301. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид., доп. Харків: ОВС, 2000. 164 с.

302. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

303. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2004. 42 с.

304. Лунячек В.Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155–162.

305. Мазур Л.І. Самоідентичність особистості як метаантропологічна проблема. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология*. 2012. Том 24 (65). № 1–2. С. 303–309.

306. Мазур Л.І. Самоідентичність особистості як філософсько-антропологічна проблема: монографія. Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2012. 432 с.

307. Макарова Г.Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 113. С. 178–183.

308. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. Москва: Академический проект, 2005. 496 с.

309. Мала літературна енциклопедія / авт.-уклад. Богацький П. Sydney, Australia. 2002. 244 с.

310. Малютіна Н.П. Польська та українська модерна драма: перехрестя традицій: монографія. Одеса: ОНУ імені І.І. Мечнікова, 2013. 186 с.

311. Малютіна Н.П. Тип театрального бачення: зближення та віддалення української та польської модерної драми. *Слов'янський збірник*. 2013. Вип. 17. С. 257–271.

312. Мануйлова Н.А. Реалізація компаративної змістової лінії на уроках української і світової літератур. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 182–186.

313. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1974. 176 с.

314. Мариненко Ю.В. Місія: проблеми національної ідентичності в українській прозі 40–50-х років ХХ століття: Монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2004. 328 с.

315. Мариненко Ю.В. Проблеми національної ідентичності в українській прозі 40–50-х років ХХ ст.: автореф. дис. … канд. д-ра наук: 10.01.01. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2007. 32 с.

316. Маріно А. Компаративістська «поетика». Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. / за заг. ред. Д. Наливайка. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 220–240.

317. Марко В.П. Аналіз художнього твору: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2013. 280 с.

318. Мартинець А.М. До питання про ґенезу поняття «національний образ». *Султанівські читання*. 2014. Вип. 3. С. 37–44.

319. Мацевко-Бекерська Л.В. Методика викладання світової літератури: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 320 с.

320. Мацевко-Бекерська Л.В. Українська мала проза кінця ХІХ – початку ХХ століть у дзеркалі наратології. Львів: Сплайн, 2008. 408 с.

321. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. Минск: ХАРВЕСТ, 2000. 432 с.

322. Мельник А.О. Вивчення художніх творів світової літератури в культурологічному контексті. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2011. № 6. С. 104–109.

323. Мельник А.О. Модель изучения зарубежной литературы в культурологическом контексте. Проблеми вивчення і викладання російської мови та літератури в полікультурному просторі XXI століття (до 190-річчя від дня народження Ф.М. Достоєвського). Матеріали III Міжнародного науково-методичного семінару. Луцьк. 2012. С. 315–322.

324. Мельник А.О. Презентация культурологичеческой линии в школьных учебниках по литературе для старших классов. *Горизонти освіти*. 2013. № 3. С. 199–203.

325. Мельник А.О. Широкий культурологічний контекст як необхідна умова поглибленого вивчення художнього твору (теорія і практика такого вивчення). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2010. №. 6. С. 31–35.

326. Міжнаціональні горизонти і компаративістичний дискурс сучасних літературознавчих студій: монографія. / за ред. Р.Т. Гром'яка. Тернопіль: ТНПУ, 2005. 320 с.

327. Мірошниченко Л.Ф. Роль книги в розвитку творчих можливостей дітей. Актуальні проблеми розвитку творчих можливостей учнів: Тези доп. Всеукраїнської наукової конференції. Київ: УДПУ, 1994. С. 129–131.

328. Мірошниченко Л.Ф. Шлях до книги. Вивчення світової літератури в школі: Збірник наук.-метод. мат. Вип. 6. Київ–Полтава, 1995. С. 4–21.

329. Мірошниченко Л.Ф. Формування професійної готовності студентів-філологів до викладання світової літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2000. 35 с.

330. Мірошниченко Л.Ф. Актуальні проблеми методики викладання світової літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 6. С. 5–9.

331. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ: ВД «Слово», 2010. 432 с.

332. Міщенко О.В. Удосконалення читацьких умінь старшокласників у контексті вивчення позасюжетних елементів прозового твору. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 203–207.

333. Моклиця М.В. Вступ до літературознавства: навч.посіб. для студ. ВНЗ. Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2011. 468 с.

334. Моклиця М.В. Полемічні зауваги про новий посібник із зарубіжної літератури (Рец. на кн.: Козлик І.В. Світова література доби Середньовіччя та епохи Відродження («Картина світу». Естетика. Поетика): навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Івано-Франківськ: Сімфонія форте, 2011. 344 с.). *Studia Methodologica*. Тернопіль: ТНПУ, 2011. Вип. 33. С. 144–146.

335. Мопассан Гі де Коштовності. URL: https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=909 (дата звернення 12.06.2019 р.).

336. Моренець В.П. Національні шляхи поетичного модерну першої половини XX ст.: Україна і Польща. Київ: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. 327 с.

337. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Формування й оцінювання ІК-компетентностей науково-педагогічних працівників в умовах впровадження дистанційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 6 (32). [Електронний ресурс]. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/758-2513-1-PB.pdf (дата звернення 21.11.2017 р.).

338. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 134–140.

339. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.

340. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. Москва: Когито-Центр, 2004. 44 с.

341. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. Москва: Наука, 2010. 518 с.

342. Мочернюк Н.Д. Особливості художнього викладу сновидінь у поетиці романтизму (на прикладі творів Е.Т.А. Гофмана). *Питання літературознавства.* 2004. Вип. 11. С. 107–111.

343. Нагорна А.Ю. Вивчення літературного твору у філософському контексті (Урок-евристична бесіда за новелою Ф. Кафки «Перевтілення). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 7. С. 57–61.

344. Нагорна Л.П. Національна ідентичність в Україні. Київ: НАНУ. Ін-т політехнічних і етнонаціональних досліджень, 2002. 272 с.

345. Нагорна Л.П. Національна ідентичність: український феномен в історичній ретроспективі. *Розбудова держави*. 1997. № 7–8 С. 47–55.

346. Нагорна Л.П. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі. *Політичний менеджмент*. 2003. № 2. С. 14–30.

347. Назаренко М.М. Трагікомізм як характерна риса новел О. Генрі. *Мова і культура*. 2011. Вип.14, т. 2. С. 318–320.

348. Наливайко Д.С. Актуальні проблеми структури і стратегії літературної імагології. *Літературна компаративістика*. Вип. 4. Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Київ: ВД «Стилос», 2011. 458 с.

349. Наливайко Д.С. Література в системі мистецтв як галузь компаративістики. Теорія літератури й компаративістика. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 9–37.

350. Наливайко Д.С. Літературна імагологія: предмет і стратегії. Теорія літератури й компаративістика. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 91–103.

351. Наливайко Д.С. Літературна компаративістика вчора і сьогодні (передмова). Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 5–42.

352. Наливайко Д.С. Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI–XVIII ст. Київ: Основи, 1999. 578 с.

353. Наливайко Д.С. Поема «Мазепа» у контексті творчості Байрона і європейського романтизму. *Зарубіжна література у навчальних закладах.* 2004. № 4. С. 2–9.

354. Наливайко Д.С. Французька літературна компаративістика в європейському континуумі. Національні варіанти літературної компаративістики: колективна монографія. Київ: ВД «Стилос», 2009. С. 19–80.

355. Наливайко Д.С., Шахова К.О. Зарубіжна література XIX сторіччя. Доба романтизму: Підручник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 416 с.

356. Наукові основи методики літератури: посібник для студ. вузів / за ред. Н.Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.

357. Національна стратегія розвитку освіти в України на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення 02.02.2019 р.).

358. Національні варіанти літературної компаративістики: колективна монографія. Київ: ВД «Стилос», 2009. 750 с.

359. Нестеренко В.В. Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб’єктів самостійної навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.* 2014. Вип. 65. С. 248–254.

360. Нестеренко С.В. Формування етнокультурної компетентності учнів старшої школи у процесі вивчення громадянської лірики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2018. 20 с.

361. Нікітіна Н.П. До проблеми полікультурної освіти студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 192–198.

362. Ніколенко О.М. Компаративний підхід у вивченні світової літератури у старших класах загальноосвітньої школи. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 16–23.

363. Ніколенко О.М., Орлова О.В., Фісак І.В. Книжка для вчителя. Зарубіжна література. 7 клас: посібник. Київ: Грамота, 2015. 248 с.

364. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. [Електронний ресурс]. URL: https://www.kmu.gov. ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 02.02.2019 р.).

365. Нудьга Г.А. Українська балада: (з теорії та історії жанру). Київ: Дніпро, 1970. 257 с.

366. О. Генрі. Дари волхвів. Останній листок. Переклад з анг. О. Гончар. Київ: Знання, 2017. 190 с.

367. Овсієнко Л.М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2.

368. Олексієнко О. Мистецтво бути людиною: урок за новелою О. Генрі «Останній листок». *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 2. С. 30–32.

369. Олексюк О.Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2005. 24 с.

370. Олефір В.О. Інтелектуально-особистісні передумови саморегуляції навчальної діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. № 4. С. 36–46.

371. Оліфіренко С.М., Оліфіренко В.В. Універсальний літературний словник-довідник. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 432 с.

372. Оляндер Л.К. Форми вияву імагологічних процесів у суспільстві й у літературі та способи їх відображення у творах письменників. *Волинь філологічна: текст і контекст.* 2011. Том 12 (№ 2): Імагологічні виміри національної літератури. С. 175–182.

373. Омельченко О.А. Етнопсихологічні та соціокультурні особливості населення Франції (політичний і педагогічний аспекти). *Панорама політологічних студій: науковий вісник Рівненського державного гуманітарного*. 2013. Вип. 11. С. 220–227.

374. Омельченко О.А. Етнопсихологічні аспекти взаємодії українців і французів. *Наукові праці МАУП. Політичні науки*. 2015. Вип. 44 (1). С. 49–54.

375. Оржеховська В. Про безпеку дітей у всесвітній мережі Інтернет. *Рідна школа.* 2011. № 6 (червень). С. 43–45.

376. Ортега и Гассет Х. Избранные труды. Москва: Весь Мир, 1997. 704 с.

377. Осадчий В.В., Осадча К.П. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2015. Т. 48. Вип. 4. С. 47–57.

378. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления. *Вопросы психологии*. 1987. № 7. С. 144–147.

379. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. Москва: Знание, 1986. 78 с.

380. Островська Г.О. Від притчі до параболи. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. Вип. 10. С. 6–9.

381. Островська Г.О. Методика вивчення епічного твору параболічного типу в шкільному курсі зарубіжної літератури (11 клас): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2004. 20 с.

382. Островська Г.О. Формування професійної готовності майбутніх учителів зарубіжної літератури до вивчення біографії письменників у загальноосвітній школі: монографія. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. 472 с.

383. Павлишин М. Чорнобильська тема і проблематика жанру. *Слово і час*. 1991. № 4. С. 27–32.

384. Паламар С.П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 267–278.

385. Паламар С.П. Навчання української літератури в 5 класі на засадах компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник. Київ: ВД «Сам», 2017. С. 29–38.

386. Партико Т. Саморегуляція навчальної діяльності у студентів з різною схильністю до самоактуалізації. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2012. № 3. С. 221–226.

387. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

388. Пахаренко В.І. Основи теорії літератури. Київ: Генеза, 2009. 296 с.

389. Пащенко В.І., Пащенко Н.І. Антична література: Підручник. Київ: Либідь, 2001. 718 с.

390. Пащенко М.В. Метафорічна природа новели: (структура, рецепція, концептуалізація): монографія. Одеса: Астропринт, 2009. 296 с.

391. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

392. Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. / Укладач О.Е. Жосан. Кіровоград: Вид-во КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

393. Першина А.В. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання ВНЗ. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. С. 124–135.

394. Петриченко Н.Г. Українська, польська та російська проза першої половини XIX ст. (діалогізм, конвергенція, оповідність). Київ: Університет «Україна», 2009. 416 с.

395. Петрухіна Л.Е. Поетична топографія слов’янської романтичної балади. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2009. Вип. 48. С. 129–135.

396. Петрухіна Л.Е. Слов'янська балада епохи романтизму: ґенеза і проблема жанру. *Проблеми слов'янознавства*. 2005. Вип. 55. С. 79–90.

397. Петухова Л.Є., Бальоха А.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктної дидактики. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: XI Міжнародна науково-практична конференція. Київ: Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 37, Т. II (70). С. 453–462.

398. Пилипенко С.В. Вибрані твори. Київ: Смолоскип, 2007. 887 с.

399. Пиралова О.Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза: монография. Москва: Академия Естествознания, 2011. 195 с.

400. Піонтковська Д.В. Основні теоретичні підходи до визначення поняття «національної ідентифікації». *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: зб. за підсумками звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів.* 2010. Вип. 9. Т. 4. С. 44–45.

401. Піонтковська Д.В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Острог: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 21 с.

402. Піонтковська Д.В. Психолого-педагогічні умови гармонізації національної ідентичності студентської молоді. *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: зб. наук. статей*. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. С. 293–297.

403. Покатілова О.О. Культурологічний контекст вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку учнів: З досвіду роботи східноукраїнського ЦДЛМВНЗ. *Зарубіжна література в школах України.* 2007. № 1. С. 10–11.

404. Покатілова О.О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури. *Освіта та педагогічна наука.* 2013. № 4. С. 11–17.

405. Покатілова О.О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (2). С. 150–156.

406. Покатілова О.О. Культурологічний підхід у навчанні зарубіжної літератури в школі. *Султанівські читання*. 2015. Вип. IV. С. 171–181.

407. Покоління Z. Як технології заганяють сучасних дітей у депресію (Електронний ресурс). URL: https://espreso.tv/article/2016/12/23/bebi_bumery_millenialy_i_pokolinnya_x_yakymy_staly_suchasni_dity (дата звернення 23.10.2017 р.).

408. Поліщук І.А. Формування читацької компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури засобами інтерактивного навчання. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4. С. 146–153.

409. Пономарьова Г.Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. №45. С. 25–36.

410. Попова О.В. Сучасна українська ідентичність: дилема соборності та індивідуації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Культурологія.* 2010. Вип. 5. С. 235–241.

411. Попова О.В. Темпоральний вимір ідентичності в умовах міжцивілізаційного конфлікту. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2015. Вип. 6. С. 128–131.

412. Поспелов Г.Н. К вопросу о поэтических жанрах. *Доклады и сообщения филологического факультета МГУ*. 1948. Вып. 5. С. 58.

413. Поспелов Г.Н. Типология литературных родов и жанров. *Вестник МГУ. Серия XIX. Филология*. 1978. № 4. С. 12–19.

414. Почепцов Г. Люди Интернета не могут читать более двух страниц. Интервью. *Обозреватель*. 2012. (Електронний ресурс). URL: http://obozrevatel.com/interview/57960-georgij-pocheptsov-vliyanie-intemetabudet-tolko-rasti.htm (дата звернення 27.10.2017 р.).

415. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Владикавказ: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный университет», 2009. 40 с.

416. Приліпко І.Л. Ідейно-естетична суголосність у парадигмі романтизму: Тарас Шевченко і Йоганн Вольфганг Ґете. *Літературознавчі студії.* 2017. Вип. 1(2). С. 142–153.

417. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. Київ: Освіта, 1995. 63 с.

418. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. Київ: Перун, 1998. 62 с.

419. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи. / за ред. Д.В. Затонського, К.О. Шахової, Є.В. Волощук; авт: Б.Б. Шалагінов, Л.Ф. Мірошниченко, О.О. Ісаєва, Ж.В. Клименко, О.О. Корнієнко, Н.І. Доровеєва, С.В. Рудаківська. Київ: Шкільний світ, 2001. 79 с.

420. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Зарубіжна література. 5–11 класи / авт: Б.Б. Шалагінов, Л.Ф. Мірошниченко, О.О. Ісаєва, Ж.В. Клименко та ін. Київ: Перун, 2001. 112 с.

421. Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10–11 класи / Авт: Б.Б. Шалагінов, Л.Ф. Мірошниченко, О.О. Ісаєва, Ж.В. Клименко, О.О. Корнієнко, Н.І. Доровеєва. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України: наук.-метод. журнал.* 2003. № 7/8. С. 96–112.

422. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5–12 класи. Київ., Ірпинь: Перун, 2005. 112 с.

423. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2015. Вип. 4. С. 7–12.

424. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.

425. Пушкар Т.М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 11. С. 273–278.

426. Результати загальнонаціонального опитування. Українське покоління Z: цінності та орієнтири. Київ, 2017. 136 с.

427. Рецептивні моделі творчості Івана Франка. Збірник наукових праць на пошану професора Романа Гром'яка з нагоди його 70-ліття. Тернопіль: ТНПУ, 2007. 395 с.

428. Рікер П. Сам як інший. Пер. з фр. В. Андрушко та О. Сирцова. Київ: Дух і літера, 2002. 216 с.

429. Романишина Н.В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: монографія. Рівне: ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.

430. Романюк Н.Й. Загальнолюдські і національні духовні цінності – серцевина освіти і виховання. *Вісник ДААУ*. 2001. № 1. С. 343–348.

431. Румянцева Э.М. Анализ художественного произведения в аспекте жанра. Пути анализа литературного произведения: Пособие для учителя. / Под ред. Б.Ф. Егорова. Москва: Просвещение, 1981. С. 168–188.

432. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. 4-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1985. 287 с.

433. Сабатовська І.С., Кайдалова Л.Г. Моделювання діяльності фахівця: навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2014. 180 с.

434. Саприкіна Н.В. Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 342–348.

435. Сафарян С.І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2003. 20 с.

436. Сафарян С.І. Проблеми формування читацької компетенції школярів у світлі сучасного змісту літературної освіти. *Всесвітня література*. 2008. № 10. С. 14–19.

437. Сафарян С.І. Роль фонових знань у шкільній літературній освіті. *Султанівські читання*. 2015. Вип. IV. С. 188–196.

438. Сафарян С.І. Компаративний аналіз творів української та зарубіжної класики як засіб формування національних і загальнолюдських духовних цінностей учнів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 402–406.

439. Сафонова Н.М. Виховання навичок аналізу прозового твору. Київ: Радянська школа, 1967. 156 с.

440. Свербілова Т.Г. Іміджі та міражі радянського літературного проекту: (випадок Миколи Куліша в світлі мета-іміджів). Літературна компаративістика. Київ: ВД «Стилос», 2011. Вип. IV: Імагологічний аспект сучасної компаративістики: стратегії та парадигми. Ч. І. С. 184–213.

441. Свербілова Т.Г. Такі близькі, такі далекі … (Жанрові моделі української та російської драми в аспекті порівняльної поетики): монографія. Черкаси: ТОВ «Маклаут», 2011. 556 с.

442. Свербілова Т.Г. Канон модерної драматургії у дзеркалі українсько-польських компаративних студій (Малютіна Н.П. Польська та українська модерна драма: перехрестя традицій: Монографія. Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2013. 186 с.). *Слово і час.* 2014. № 12. С. 110–114.

443. Свиридюк О.В. Полікультурне виховання в сучасній шкільній освіті України. *Studies in Management and Finance*. Poznan, 2016. № 11. pp. 87–94.

444. Світленко О.І. Зарубіжна література. 9 клас. Хрестоматія-посібник. Тернопіль: Підручники і посібники. 2018. 640 с.

445. Секомб М. Базові цінності та загальнолюдські цінності у міжкультурному просторі. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. Київ: Вид-но НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 11. С. 5–19.

446. Семаньків В.В. Генезис німецької літературної балади в контексті соціально-історичних умов кінця XVIII – початку XIX століття. *Питання літературознавства.* 2005. Вип. 13. С. 82–87.

447. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія–1» ТОВ, 2005. 404 с.

448. Семків Р.А. Як читати класиків. Київ: Пабулум, 2018. 288 с.

449. Сеник В. «Друга світова війна у дзеркалі літератури: високий антивоєнний і гуманістичний пафос творів Г. Белля “Подорожній, коли ти прийдеш у Спа…” та Л. Пономаренко “Гер переможений”». *Зарубіжна література. Шкільний світ*. 2012. № 17–18. С. 31–35.

450. Сеник Л.Т. Роман опору: Український роман 20-х років: проблема національної ідентичності. Львів: Академічний експрес, 2002. 239 с.

451. Сеньовська Н.Л. Характеристика професійної саморегуляції вчителя-словесника. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 12. С. 81–85.

452. Сеньовська Н.Л. Професійна саморегуляція вчителя: проблеми і шляхи розвитку: монографія. Тернопіль: КІЦ «ПРІНТ-ОФІС», 2014. 260 с.

453. Сидоренко Ю.О. Специфіка жанрового і стильового аналізу літературного твору з міфологічними структурами у школі. Молодий вчений. 2019. № 9(1). С. 95–98.

454. Силантьєва В.І. Обрії та шляхи сучасної української компаративістики. *Слово і час.* 2013. № 2. С. 99–106.

455. Ситченко А.Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2005. 43 с.

456. Ситченко А.Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2005. 396 с.

457. Ситченко А.Л. Формувати читацьку компетентність: про науково-педагогічні засади цієї роботи. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 10. С. 49–53.

458. Сікора Я.Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. Вип. 2. С. 236–239.

459. Сірук В.Г. Наративні структури в українській новелістиці 80–90-х років XX ст. (типологія та внутрішньо текстові моделі). Луцьк: РВВ «Вежа», 2006. 224 с.

460. Скорина Л.В. Аналіз художнього твору: Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 424 с.

461. Скорина Л.В. Формування умінь і навичок аналізу малої прози у вищих навчальних закладах (на матеріалі оповідання Валер'яна Підмогильного «Гайдамака»). *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. 2015. № 25. С. 101–118.

462. Скорина Л.В. Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика (на матеріалі оповідання Валер'яна Підмогильного «Ваня») *Дивослово (Українська мова й література в навчальних закладах).* 2017. № 5. С. 45–50.

463. Слижук О.А. Методика організації читання діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2003. 20 с.

464. Слижук О.А. Особливості читацьких інтересів сучасних підлітків. Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. 2016. Вип. VI. С. 139–144.

465. Слижук О.А. Розвиток читацьких інтересів підлітків у процесі вивчення світової та української літератури в школі. Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. 2013. № 4. С. 259–261.

466. Смірнова І. «Керуючись любов'ю до ближнього: урок компаративного аналізу за новелами О. Генрі «Останній листок» та Л. Пономаренко «Гер переможений». *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2009. № 9. С. 28–32.

467. Сміт Е.Д. Націоналізм: теорія, ідеологія, історія. Київ: К.І.С., 2004. 170 с.

468. Сміт Е.Д. Національна ідентичність. Київ: Основи, 1994. 223 с.

469. Смольницька О.О. «Вільшаний король» Й.-В. Ґете і скандинавське першоджерело балади в українських перекладах: неокласична тяглість (Максим Рильський – Ігор Качуровський – нова генерація). *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 144–150.

470. Снєгірьова В.В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною в 5–11 класах загальноосвітньої школи (на матеріалі творів малої літературної форми): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2001. 18 с.

471. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, 2009. 20 с.

472. Співак Л.М. Динаміка розвитку національної самосвідомості юнацтва в умовах психологічного супроводу. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Серія: Психологія*. 2015. Т. 20. Вип. 4 (38). С. 131–140.

473. Співак Л.М. Концепція національної самототожності особистості в юності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (36), Issue: 74. С. 91–95.

474. Співак Л.М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності: монографія. Кам'янець-Подільський: Рута, 2015. 299 с.

475. Співак Л.М., Піонтковська Д.В. Стан вивчення проблеми національної ідентичності студентської молоді у вітчизняній психологічній науці. *Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць РДГУ*. 2011. Вип. 1. С. 115–117.

476. Степико М.Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування: монографія. Київ: НІСД, 2011. 336 с.

477. Столяренко О.В., Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

478. Столярчук Л.Б. Формування полікультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 95–99.

479. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. 487 с.

480. Теплицька А.О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181–191.

481. Терещенко Л.В. Топоніми у байках Леоніда Глібова. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2018. Вип. 14. С. 202–210.

482. Тесленко М.М., Юдіна Н.О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 91–95.

483. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Просвещение, 1976. 448 с.

484. Тихолоз Н.Б. Казкотворчість Івана Франка (генологічні аспекти): монографія. Львів: Львівське відділення Інституту літератури імені Т.Г. Шевченка НАН України, 2005. 314 с.

485. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: підручник. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 448 с.

486. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр. і доповн. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.

487. Ткаченко А.О. Генологія в оптиці структуралізму: парадигматика / синтагматика. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. 2013. № 2. С. 83–89.

488. Ткачук М.А. Соціокультурна рецепція наукової спадщини Т. і Ф. Бугайко і О. Мазуркевич. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2016. Вип. 1. С. 277–288.

489. Товкач І.Є. Психологічний портрет студента-першокурсника. *Молодий вчений*. 2018. № 8.1 (60.1). С. 94–98.

490. Тодоров Цв. Введение в фантастическую літературу. Перев. с франц. Б. Нарумова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 1999. 144 с.

491. Тодоров Цв. Поняття літератури та інші есе. Перекл. з франц. Є. Марічева. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. 162 с.

492. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2003. 42 с.

493. Токмань Г.Л. Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 5. С. 2–7.

494. Токмань Г.Л. Екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту: Вибрані студії. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 336 с.

495. Токмань Г.Л. Методика навчання української та зарубіжної літератури: самостійна робота студента. Київ: Міленіум, 2019. 110 с.

496. Тоффлер Е. Третя хвиля. Київ: ВД «Всесвіт», 2000. 452 с.

497. Тригуб І.А. Компаративний аналіз художнього твору на заняттях літературних курсів за вибором. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 140. С. 272–275.

498. Тынянов Ю.М. Архаисты и новаторы. Ленинград: Прибой, 1929. 598 с.

499. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. Москва: Наука, 1977. 574 с.

500. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб.пособие для студ.филол.фак.высш.учеб.заведений. 3-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.

501. Тюпа В.И. Аналитика художественного: Введение в литературный анализ. Москва: Лабиринт: РГТУ, 2001. 192 с.

502. Удовицька Т.А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки). Вища освіта Україна: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта Україна у контексті інтеграції до європейського простору. Київ: Інститут вищої освіти НАПУ України, 2013. Т. VIII (50). С. 407–416.

503. Українська Літературна Енциклопедія: В 5 т. Київ: «Українська енциклопедія» імені М.П. Бажана. 1995. Т. 3: К–Н. 496 с.

504. Уліщенко В.В. Особливості організації навчання літератури учнів – представників покоління Z. *Обрії*. 2017. Вип. 2. С. 112–114.

505. Уліщенко В.В. Формування етнокультурної компетентності на уроках української літератури. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 161–166.

506. Урись Т.Ю. Модус національної ідентичності в сучасній українській поезії (на матеріалі творчості І. Андрусяка, П. Вольвача та І. Павлюка): дис. … канд. філол. наук (доктора філософії): 10.01.01, 03. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2017. 209 с.

507. Урись Т.Ю. Мотив як маркер модусу національної ідентичності в сучасній українській поезії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. 2016. Вип. 2. С. 253–256.

508. Урись Т.Ю. Топоніми як маркери національної специфіки творів сучасних поетів. *Мова і культура*. 2016. Вип. 18. Т. V (180). С. 361–367.

509. Фальова О.Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2006. 20 с.

510. Фасоля А.М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, зуни. Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі: посібник. Київ: ВД «Сам», 2017. С. 8–29.

511. Фасоля А.М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9 (726). С. 8–15.

512. Фащенко В.В. Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання. Київ: Радянська школа, 1971. 213 с.

513. Фащенко В.В. Новела і новелісти. Київ: Радянський письменник, 1968. 264 с.

514. Фащенко В.В. У глибинах людського буття: Літературознавчі студії Одеса: «Маяк», 2005. 640 с.

515. Федів Ю.О., Мозгова Н.Г. Історія української філософії: Навчальний посібник. Київ: Україна, 2001. 512 с.

516. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.

517. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. *Мир психологии*. 2010. № 2 (62). С. 206–216.

518. Ференц Н.С. Основи літературознавства: підручник. Київ: Знання, 2011. 431 с.

519. Ференц Н.С. Теорія літератури і основи естетики: навчальний посібник. Київ: Знання, 2014. 511 с.

520. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я»: сборник: пер. с нем. Санкт-Петурбург: Азбука-класика, 2009. 190 с.

521. Фрідман О. Психологія кліпового мислення. Що це таке? (Електронний ресурс). ІТ-ТЕХНОЛОГІЇ. URL: http://itstechnology. ru/page/klipovogo-mislennja-shho-ce-take

522. Фрумкин К.Г. Откуда исходит угроза книге. *Знамя*. 2010. № 9. URL: http://znamlit.ru/publication.php?id=4377

523. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. Пер. с нем.; комм. В.В. Бибихина. Москва: Республика, 1993. 447 с.

524. Хорев В.А. О живучести стереотипов. Россия-Польша. Образы и стереотипы в литературе и культуре. Москва: Индрик, 2002. С. 17–26.

525. Ціко І.Г. Медіадидактичний аспект формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури. *Науковий огляд*. 2015. № 5. С. 109–119.

526. Ціко І.Г. Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2016. 22 с.

527. Ціко І.Г. Формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури в контексті становлення автентичної моделі літературної освіти. *Всесвітня література в школах України*. 2016. № 10. С. 2–7.

528. Чайка В.М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

529. Чепелєва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. Київ: Либідь, 1990. 100 с.

530. Чепелєва Н.В. Технології читання. Київ: Главник, 2004. 91 с.

531. Червінська О.В. Рецептивна поетика (історико-методологічні та теоретичні засади): Навчальний посібник. Чернівці: Рута, 2001. 56 с.

532. Червінська О.В., Зварич І.М., Сажина А.М. Психологічні аспекти актуальної рецепції тексту: теоретико-методологічний погляд на сучасну практику сучасної словесної культури. Чернівці: Книги – XXI, 2009. 284 с.

533. Чередник Т.П. Виконання методично спрямованих завдань як етап підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури для формування читацької діяльності учнів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2007. № 2. С. 233–238.

534. Чернец Л.В. Литературные жанры (проблемы типологии и поэтики). Москва: Московский университет, 1982. 192 с.

535. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 3: Рассказы. Юморески. «Драма на охоте», 1884–1885. Москва: Наука, 1975. 624 с.

536. Чик Д.Б. Longo sed proximus intervallo: жанрові системи української та англійської прози кінця XVIII – середини XIX ст.: монографія / наук. ред. В.А. Зарва. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2017. 356 с.

537. Чик Д.Б. Жанрові системи української та англійської прози кінця XVIII – середини XIX ст.: проблеми типології та поетики: дис. … д-ра філол. наук: 10.01.05. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2018. 501 с.

538. Чик Д.Ч. Поняття жанрової системи у сучасній літературознавчій теорії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені*

В.О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство): зб.наук.праць. 2014. № 1 (15). Квітень 2015. С. 230–235.

539. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: від античності до початку XIX сторіччя: історико-естетичний нарис: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Києво-Могилян. акад., 2004. 360 с.

540. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: від античності до початку XIX сторіччя: історико-естетичний нарис: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. Київ: ВД «Києво-Могилян. акад.», 2007. 355 с.

541. Шалагінов Б.Б. Зарубіжна література: від античності до початку XIX ст.: історико-естетичний нарис: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 3-тє вид., виправл. Київ: ВД «КиєвоМогилян. акад.», 2013. 366 с.

542. Шалагінов Б.Б. Літературна компаративістика в школі: можливості й труднощі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 2–5.

543. Шалагінов Б.Б. Компаративістика як складова шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 2. С. 7–11.

544. Шаповалова М.С., Рубанова Г.Л., Моторний В.А. Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження. Львів: Світ, 1993. 312 с.

545. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005. 20 с.

546. Шевченко Т.Г. Кобзар. Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2009. 480 с.

547. Шепеленко Т.Л. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності і самостійності студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 109–115.

548. Шеффер Ж.-М. Что такое литературный жанр? Москва: УРСС, 2010. 190 с.

549. Шкільна програма (редакція 2017 р.) URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення 12.02.2019 р.).

550. Шпенглер О. Закат Европы. Образ и действительность. Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1993. 592 с.

551. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. Санкт-Петурбург: Алетейя, 1996. 160 с.

552. Шрагіна Л.І. Технологія розвитку креативності. Київ: Шкільний світ, 2010. 160 с.

553. Шроль Т.С. Особливості трансформації ролі суб’єктів при переході від традиційної до змішаної моделі навчання. Ukrainian Journal of Education Studies and Information Technology. 2017. Т. 5. № 2. С. 41–45.

554. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2007. 316 с.

555. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та уточн. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 280 с.

556. Шуляков І.М. Тексти культури в діалоговій концепції М. Бахтіна та В. Біблера. *Культура України. Серія: Культурологія*. 2018. Вип. 60. С. 142–149.

557. Шульгун М.Е. Жанрова динаміка: методика вивчення (на матеріалі роману Д. Данилова «Опис міста»). Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Vol. 2. Psychology. Pedagogy and Education. Edizioni Magi – Roma, Italy. 2016. P. 262–265.

558. Шумська О.М. Рецептивна естетика як парадигма літературознавства у теоретичних дослідженнях Райнера Варнінга. *Новітня філологія.* Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили. 2006. № 4. С. 94–100.

559. Щетініна Л.В., Рудакова С.Г., Даниляк М.І. Управління персоналом з урахуванням положень теорії поколінь. *Проблеми економіки*. 2017. № 1. С. 277–283.

560. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пединститутов. Москва: Просвещение, 1979. 160 с.

561. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 344 с.

562. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер с англ. Москва: Флинта, 2006. 342 с.

563. Эсалнек А.Я. Внутрижанровая типология и пути ее изучения. Москва: МГУ, 1985. 182 с.

564. Эсалнек А.Я. Типология романа. Москва: МГУ, 1991. 159 с.

565. Юдіна Н.О., Тесленко М.М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 2. Т. 2. С. 90–94.

566. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Москва: Академический проект, 2007. 280 с.

567. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА*. 2007. Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3–8.

568. Яківчук Г. Актуалізація полікультурного виховання школярів засобами українських традицій та фольклору. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 147–151.

569. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения. *Новое литературное обозрение*. 1995. № 12. С. 34–84.

570. Яусс Г.Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика (фрагменти). Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів, 1996. С. 278–300.

571. Яценко Т.О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 194–202.

572. Яценко Т.О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

573. Яцук Н.Є. Українська ментальність як феномен етногенетичного та соціокультурного буття народу: автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.03. Запоріжжя, Запорізький державний університет, 2003. 16 с.

574. Bennett S., Maton K. Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences *Journal of Computer Assisted Learning,* 2010. VOL. 26, P. 321–331.

575. Emanuel J. Digital Native Academic Librarians, Technology Skills, and Their Relationship with Technology *Information Technology and Libraries.* 2013. VOL. 32 № 3. P. 20–33. URL: https://ejournals.bc.edu/index.php/ital/article/view/3811 (дата звернення 27.10.2018 р.).

576. Hampton D., Keys Y. Generation Z students: Will they change our nursingclassrooms? *Journal of Nursing Education and Practice*, 2017. № 7 (4). P. 111–115.

577. Kluckhohn F., Strodtbeck F. Variations in Value Orientations. New York: Row, Peterson and Co., USA, 1961, 187 p.

578. Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2017. Vol. 1: Iss. Article 9.

579. Oberg K. Culture shock: adjustment do new cultural environments. *Practical Anthropology*. 1960. № 7. P. 177–182.

580. Selwyn N. The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*. 2009. Vol. 61 № 4. P. 364–379.

581. Smith E.E. The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2012. Vol. 38 (3). URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ999218.pdf (дата звернення 27.10.2018 р.).

582. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. New York: Broadway Books, 1991. 367 p.

Додатки

Додаток 1

Програма вибіркової навчальної дисципліни (спецкурс)
«Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів»
для студентів спеціальності 014 Середня освіта. Освітньо-професійної програми
«Середня освіта (Українська мова і література)» освітнього ступені «бакалавр»

1. Пояснювальна записка

Мета курсу: сформувати вміння і навички визначати жанр за іманентними ознаками, орієнтуватись у жанровому розмаїтті, виявляти жанрові зміні, зіставляти жанрові елементи в різнонаціональних літературах, увиразнювати авторські жанрові модифікації, зіставляти авторські жанрові елементи різнонаціональних художніх творів; визначати літературні й позалітературні фактори формування жанру, добирати контекстуальний матеріал до вивчення жанру конкретного твору; поєднувати різні види літературного аналізу.

Завдання:

- ознайомлення студентів із сучасними жанрологічними студіями, що дають змогу майбутньому вчителю орієнтуватись у концепціях, теоріях, судженнях про жанр як основної літературознавчої категорії;
- формування вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів;
- формування вмінь і навичок поєднувати різні види літературного аналізу (жанровий, компаративний, етнокультурологічний, культурологічний, контекстуальний);
- стимулювання інтересу до реалізації жанрового аналізу;
- виховання особистості, що усвідомлює власну причетність до надбань національної культури, вміє толерантно сприймати і адекватно оцінювати культурну світову спадщину.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні:

знати:

- пріоритетні напрями сучасної компаративістики;
- основні проблеми української генології; дефініції жанру та його структурне наповнення;
- основні теорії жанру західного літературознавства;
- основні принципи диференціації, ідентифікації і структуралізації жанрів;
- особливості жанрового аналізу різнонаціональних жанрів, поєднувати етнокультурологічний, компаративний і жанровий види аналізу.

вміти:

- знаходити типологічні ознаки новели й увиразнювати національні жанрові елементи;
- визначати жанровий різновид, зіставляти жанрові ознаки оповідання в різних національних літературах;
- здійснювати жанровий аналіз ліро-епічного твору, увиразнювати етнокультурологічний контекст;
- аналізувати поему в єдності змісту і форми, моделювати оптимальні прийоми, види роботи з вивчення поеми жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки;
- зіставляти жанрові ознаки народної й літературної казки, визначати жанровий різновид, увиразнювати національні ознаки на всіх рівнях художньої форми.

3 кредити 24 /20, 18/16.

2. Зміст програми

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І.

Порівняльна поетика у контексті сучасних компаративних досліджень

Тема 1. Мета і завдання спецкурсу «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів».

Місце навчальної дисципліни у процесі навчання вчителя зарубіжної літератури. Вміння жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів і фахове зростання майбутнього вчителя. Зв'язок спецкурсу з навчальними курсами «Вступ до літературознавства», «Історія зарубіжної літератури (за періодами)», «Історія української літератури (за періодами)». Поняття жанровий аналіз художнього твору, жанровий аналіз художнього твору з урахуванням національної специфіки, жанрова грамотність, жанрова компетентність студента.

Тема 2. Поняття жанр у сучасному літературознавстві.

Місце жанру у системі основних літературознавчих категорій. Теоретична модель жанру. Жанрові модифікації. Авторські жанрові визначення.

Тема 3. Актуальні жанрові концепції в радянському / пострадянському та західному літературознавстві.

Еволюція жанрових теорій у XX ст. Концепція жанру Г. Поспєлова. Жанрова теорія М. Бахтіна. Теорія жанру Н. Лейдермана. Поняття жанру у працях Ц. Тодорова.

Тема 4. Основні жанрові теорії в сучасному українському літературознавстві.

Провідні тенденції жанру в українському літературознавстві. Жанрова теорія І. Денисюка. Концепція чотирьох сфер спіралі жанру Н. Копистянської. Жанрова теорія Т. Бовсунівської.

Тема 5. Порівняльна поетика – один із провідних напрямів сучасної компаративістики.

Порівняльна поетика: мета і завдання. Праці Т. Свербілової, Н. Малютіної, О. Колінько, Д. Чика у руслі порівняльної поетики.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ ІІ.
Жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів

Тема 6. Жанровий аналіз різнонаціональних новел.

Проблема дефініції жанру новели. О. Бровко, І. Денисюк, В. Фащенко та інші науковці про новелу. Основні тенденції функціонування жанру новели у світовій і національній літературі. Реалізація жанрових ознак на рівнях художньої форми. Орієнтовна схема жанрового аналізу новели з урахуванням національної специфіки. Ефективні шляхи організації жанрового аналізу новели.

Тема 7. Жанровий аналіз оповідання.

Особливості жанру оповідання. Спільні та відмінні ознаки між новелою і оповіданням. Жанрові різновиди оповідання. Орієнтовна схема жанрового аналізу оповідання з урахуванням національної специфіки. Методичні прийоми жанрового аналізу оповідання.

Тема 8. Жанровий аналіз байки з урахуванням національної специфіки.

Зв'язок байки з народнопоетичною традицією. Міжродова особливість байки. Відмінності байки від притчі та казки. Тип байки. Специфіка аналізу байки у шкільних курсах літератури. Орієнтовна схема жанрового аналізу різнонаціональних байок.

Тема 9. Жанровий аналіз балади з урахуванням національної специфіки.

Особливості жанру балади. Г. Нудьга, О. Дей, О. Єременко й інші науковці про жанр балади. Місце балади з-поміж ліро-епічних жанрів. Спільні й відмінні риси балади, поеми, романсу і легенди. Значення історико-літературного контексту балади для проведення жанрового аналізу. Орієнтовна схема жанрового аналізу балади з урахуванням національної специфіки.

Тема 10. Жанровий аналіз поеми з урахуванням національної специфіки.

Особливості жанру поеми. Типологічні різновиди поеми. Паралелізм ліричного і епічного сюжетів. Проблема вибору оптимальних шляхів роботи з поемою. Орієнтовна схема жанрового аналізу поеми з урахуванням національної специфіки.

Тема 11. Жанровий аналіз різнонаціональних літературних казок.

Казка – віддзеркалення національного коду народу. Проблема класифікації казок. Питання традиційності жанрової структури казки. Специфіка жанрових ознак казки на рівнях

художньої форми. Орієнтовна схема жанрового аналізу казки з урахуванням національної специфіки. Продуктивні методичні прийоми жанрового аналізу різнонаціональної казки.

3. Структура навчальної дисципліни

№	Назви змістових модулів і тем	Обсяг навчальних годин		
		лек.	практ.	с.р.
	ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ І. Порівняльна поетика у контексті сучасних компаративних досліджень			
1.	Мета і завдання спецкурсу «Теорія і практика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів».	2	–	6
2.	Поняття жанр у сучасному літературознавстві	2	2	4
3.	Актуальні жанрові концепції в радянському / пострадянському та західному літературознавстві.	2	2	6
4.	Основні жанрові теорії в сучасному українському літературознавстві.	2	2	6
5.	Порівняльна поетика – один із провідних напрямів сучасної компаративістики.		2	6
	ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ ІІ. Жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів			
6.	Жанровий аналіз різнонаціональних новел.	2	4	4
7.	Жанровий аналіз оповідання.	2	4	4
8.	Жанровий аналіз байки з урахуванням національної специфіки.	2	2	4
9.	Жанровий аналіз балади з урахуванням національної специфіки.	2	2	4
10.	Жанровий аналіз поеми з урахуванням національної специфіки.	2	2	4
11.	Жанровий аналіз різнонаціональних літературних казок.	2	2	4
Усього годин:		20	24	46

4. Теми практичних занять

Тема 1. Поняття жанр у сучасному літературознавстві.

Тема 2. Актуальні жанрові концепції в радянському / пострадянському та західному літературознавстві.

Тема 3. Основні жанрові теорії в сучасному українському літературознавстві.

Тема 4. Порівняльна поетика – один із провідних напрямів сучасної компаративістики.

Тема 5. Жанровий аналіз різнонаціональних новел.

Тема 6. Жанровий аналіз оповідання.

Тема 7. Жанровий аналіз байки з урахуванням національної специфіки.

Тема 8. Жанровий аналіз балади з урахуванням національної специфіки.

Тема 9. Жанровий аналіз поеми з урахуванням національної специфіки.

Тема 10. Жанровий аналіз різнонаціональних літературних казок.

5. Рекомендована література

Основна

1. Білоус П.В. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості: Лекції. Житомир: Рута, 2009. 336 с.

2. Бовсунівська Т.В. Теорія літературних жанрів: Жанрова парадигма сучасного зарубіжного роману: Підручник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2009. 519 с.

3. Бондаренко Ю.І. Універсальність жанрово-родового аналізу літературного твору в школі. VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференцій. Київ, 2019. С. 271–276.

4. Бровко О.О. Новела в структурі української прози: модифікації та функції: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 400 с.

5. Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: Підручник. Київ: Либідь, 2005. 488 с.

6. Грицак Н.Р. Методика вивчення студентами-словесниками жанрової природи оповідання з урахуванням національної специфіки. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць серія «Педагогічні науки».* 2020. Вип. 11 (40). С. 53–69. DOI: https://doi.org/10.32405/2218‑7650‑2020‑11(40)‑53‑69

7. Грицак Н.Р. Методика жанрового аналізу балад «Вільшаний король» Й. Ґете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 1 (39). С. 147–155. DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-147-155

8. Дей О.І. Українська народна балада. Київ: Наук, думка, 1986. 263 с.

9. Денисюк І.О. Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. Київ: Вища школа, 1981. 215 с.

10. Денисюк І.О. Українська новелістика кінця XIX – поч. XX ст.: Оповідання. Новели. Фрагментарні форми (ескізи, етюди, нариси, образки, поезії в прозі). Київ: Наук. думка, 1989. С. 5–27.

11. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія. Львів: ПАІС, 2005. 368 с.

12. Кушнірова Т.В. Жанр як структурована категорія сучасного літературознавства. *Наукові записки ХНПУ імені Г.С.Сковороди.* 2010. Вип. 1 (61). Ч. 2. С. 168–175.

13. Кушнірова Т.В. Інтерпретація категорії «жанр» у сучасному літературознавстві. *Рідний край: науковий публіцистичний художньо-літературний альманах.* 2009. № 1 (20). С. 108–111.

14. Ленська С.В. Генетичні та структурні аспекти жанру в літературознавстві XX століття. *Рідний край: науковий публіцистичний художньо-літературний альманах*. 2012. Вип. 1 (26). С. 109–114.

15. Маріно А. Компаративістська «поетика». Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія. / за заг. ред. Д. Наливайка. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 220–240.

16. Марко В.П. Аналіз художнього твору. Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2-ге вид. 2015. 256 с.

17. Мацевко-Бекерська Л.В. Українська мала проза кінця XIX – початку XX століть у дзеркалі наратології. Львів: Сплайн, 2008. 408 с.

18. Наливайко Д.С. Літературна компаративістика вчора і сьогодні (передмова). Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за заг. ред. Д. Наливайка. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 5–42.

19. Нудьга Г.А. Українська балада: (з теорії та історії жанру). Київ: Дніпро, 1970. 257 с.

20. Романишина Н.В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: монографія. Рівне: ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.

21. Свербілова Т.Г. Такі близькі, такі далекі … (Жанрові моделі української та російської драми в аспекті порівняльної поетики): монографія. Черкаси: ТОВ «Маклаут», 2011. 556 с.

22. Скорина Л.В. Аналіз художнього твору: Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей (філологія, літературна творчість, журналістика). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 424 с.

23. Ткаченко А.О. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства: підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр. і доповн. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2003. 448 с.

24. Тодоров Цв. Поняття літератури та інші есе. Перекл. з франц. Є. Марічева. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. 162 с.

25. Фащенко В.В. Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання. Київ: Радянська школа, 1971. 213 с.

26. Чик Д.Ч. Поняття жанрової системи у сучасній літературознавчій теорії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Філологічні науки (літературознавство): зб.наук.праць*. 2014. № 1 (15). Квітень 2015. С. 230–235.

Допоміжна

1. Бондаренко Ю.І. Концептуально-образний аналіз літературного твору в школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 11. С. 11–14.

2. Бурлакова І.В. Поетика новели в рецепції сучасного літературознавства. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во Європейського університету, 2010. Вип. 20. С. 129–148.

3. Гнатюк О.Р. Жанр новели в українському та американському історико-літературному процесі к. XIX – п. XX ст. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2017. № 31. Т. 3. С. 7–9.

4. Жанри і жанрові процеси в історико-літературній перспективі: колективна монографія / за ред. проф. О.В. Кеби. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2012. 224 с.

27. Клименко Ж.В. Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художніх творів. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.* 2006. № 5. С. 13–18.

28. Клименко О.В. Особливості композиційної побудови сучасної французької новели. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції: збірник наук. праць (філологічні науки)*. 2012. № 1. С. 23–26.

29. Колінько О.П. Новела і музика: до проблеми художнього синтезу в малій прозі порубіжжя XIX–XX ст. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Філологічні науки.* 2013. № 2. С. 148–154.

30. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

31. Мельник А.О. Модель изучения зарубежной литературы в культурологическом контексте. Проблеми вивчення і викладання російської мови та літератури в полікультурному просторі XXI століття (до 190-річчя від дня народження Ф.М. Достоєвського). Матеріали III Міжнародного науково-методичного семінару. Луцьк. 2012. С. 315–322.

32. Покатілова О.О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (2). С. 150–156.

33. Семаньків В.В. Генезис німецької літературної балади в контексті соціально-історичних умов кінця XVIII – початку XIX століття. *Питання літературознавства.* 2005. Вип. 13. С. 82–87.

Додаток 2

Анкета
на виявлення рівня жанрової грамотності у студентів-філологів

Спеціальність_____

Курс_____ Група _____

Шановний студенте! Просимо дати відповіді на визначені питання, що дозволить удосконалити методику жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів для студентів-філологів. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі. Ваша думка для нас важлива! Прохання поставити “+” біля одного з варіантів відповіді. Дякуємо за співпрацю!

1. До системи епічних жанрів не входить:
а) повість;
б) нарис;
в) есе;
г) дифірамб.

2. До системи ліричних жанрів не входить:
а) мадригал;
б) сонет;
в) гімн;
г) водевіль.

3. До жанрів драматичного роду не входить:
а) інтермедія;
б) комедія;
в) містерія;
г) медитація.

4. До системи ліро-епічних жанрів найчастіше відносять:
а) інтермедія, новелу, баладу, байку, водевіль, поему;
б) оповідання, поему, казку, оду, билину, думу;
в) роман, притчу, гімн, сонет, думу, баладу;
г) баладу, думу, билину, байку, поему.

5. Назвіть жанр, про який йде мова у запропонованому визначенні: «Ліро-епічний жанр, що реалізується у віршовій формі і відображає певні події та характери»:
а) балада;
б) поема;
в) новела;
г) сонет.

6. Назвіть жанр, про який йде мова у запропонованому визначенні: «Невеликий сюжетний віршований твір з фантастичними чи легендарними елементами, за основу якого взято незвичайну пригоду»:
а) балада;
б) оповідання;
в) казка;
г) водевіль.

7. Назвіть жанр, про який йде мова у запропонованому визначенні: «*Короткий епічний твір, в якому здійснюється композиційно стисле відкриття цілого світу в «зосереджуючій миті» життя, тобто в невеликому колі зв’язків, які в певному вузлі утворюють один*»:
а) новела;
б) оповідання;
в) есе;
г) притча.

8. Назвіть жанр, про який йде мова у запропонованому визначенні: «*Демонструє порівняно мляву, неспішну оповідність, оскільки завжди зосереджене не стільки на зовнішньому боці подій, скільки на внутрішньому – через сприйняття героїв*»:
а) балада;
б) оповідання;
в) байка;
г) притча.

9. Алегорія є спільною жанровою ознакою для:
а) казки, притчі, байки;
б) казки, балади, притчі;
в) байка, притчі;
г) казки, байки, легенди.

10. Про який жанр І. Денисюк говорив: «*ловить героїв «на гарячому вчинку», показує їх «на перевалі» життєвих доріг*»:
а) новела;
б) роман;
в) поема;
г) притча;
ґ) казка;
д) балада.

11. Про який жанр І. Франко говорив, що у ньому розкриваються «найбільші таємниці людського життя»:

а) новела;
б) балада;
в) поема;
г) притча;
ґ) легенда;
д) казка.

12. На думку І. Денисюка, цей жанр є «сестрою драми». Про який жанр розмірковував науковець:

а) казка;
б) роман;
в) притча;
г) поема;
ґ) новела;
д) балада.

13. У першій половині XIX століття в різнонаціональних літературах домінував жанр:

а) балада;
б) новела;
в) казка;
г) роман.

14. Проміжною ланкою між романом і оповіданням є:

а) новела;
б) есе;
в) епопея;
г) повість.

15. Новелу з оповіданням і повістю поєднують такі жанрові ознаки:

а) психологізм, одноподійність, чітка окресленість фабули;
б) невеликий обсяг, виразність деталей, несподіваний фінал;
в) несподіваний фінал, одноконфліктність, зосередженість на деталях;
г) одноконфліктність, настанова на достовірність, одноподійність.

16. До малих епічних жанрів належать:

а) новела, повість, оповідання, фейлетон, легенда, казка, балада;
б) есе, нарис, міф, легенда, роман, новела, сонет, містерія;
в) повість, оповідання, казка, фейлетон, водевіль, гімн, ода;
г) новела, оповідання, нарис, фейлетон, памфлет, легенда, притча, казка.

17. До формотворчих елементів жанру належать:

а) колізія, обсяг твору, пафос, емоційна тональність;
б) об’єкт зображення, тема, мотив, композиційні засоби;
в) стиль, композиційні засоби, образотворчі засоби, обсяг твору;
г) пафос, емоційна тональність, мотив, тема.

18. До змістотворчих елементів жанру належать:

а) колізія, пафос, емоційна тональність, композиційні засоби;
б) об’єкт зображення, тема, мотив, колізія, пафос, емоційна тональність;
в) стиль, композиційні засоби, обсяг твору, образотворчі засоби;
г) стиль, пафос, емоційна тональність, мотив, тема.

19. Для цього жанру притаманно двоплановість зображення:

а) балада;
б) есе;
в) ода;
г) байка.

20. Цей жанр тісно пов’язаний з загадкою, байкою, прислів’ям:

а) гімн;
б) нарис;
в) фейлетон;
г) притча.

21. Для цього жанру притаманно «алегорична універсалізація»:

а) новела;
б) роман;
в) притча;
г) легенда.

22. Наявність трикомпонентної структури (експозиція, розвиток дії, розв’язка), неочікувана розв’язка, комічне вирішення проблеми є жанровими ознаками:

а) водевіля;
б) байки;
в) анекдоту;
г) казки.

23. «Закон новелістичної концентрації» (за І. Денисюком) передбачає:

а) зв’язок початку і кінцівки;
в) лаконічність;

б) поліфункціональність художньої деталі; г) несподівану кінцівку.

24. Порівняльна поетика досліджує:

а) стилі і жанри у різні періоди розвитку національних літератур; в) образ України в різнонаціональних літературах;

б) вплив на українську літературу різних явищ зарубіжних літератур; г) взаємозв'язки письменників різних національних літератур.

25. Теорію «перехресної» класифікації літературної генерики було розроблено:

а) Л. Мацевко-Бекерською; в) А. Ткаченко;

б) О. Бровко; г) Т. Бовсунівською.

26. Методологію дослідження жанрової системи як чотирисферної структури було запропоновано:

а) Н. Копистянською; в) Д. Наливайко;

б) І. Дентисюком; г) Є. Васильєвим.

27. Теоретична жанрова модель, за Н. Лейдерманом, включає:

а) план форми і план сприйняття; в) план змісту, план форми;

б) план змісту, план форми, план сприйняття; г) план змісту і план сприйняття.

28. Поняття жанрова модифікація означає:

а) авторський варіант жанрового ядра; в) типологічні ознаки жанру;

б) авторське визначення жанру; г) жанротворчі процесм у літературі.

29. Поняття жанровий патерн у науковому обігу застосовує:

а) Б. Бахтін; в) Р. Гром'як;

б) Т. Бовсунівська; г) С. Ленська.

30. Жанр поєднує у собі константні й змінні ознаки:

а) так; б) ;

31. Автором праці «Українська народна балада» є:

а) Д. Наливайко; в) В. Будний;

б) О. Дей; г) І. Денисюк.

32. Автором праці «Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст.» є:

а) І. Денисюк; в) Л. Мацевко-Бекерська;

б) Є. Васильєв; г) Г. Нудьга.

33. Автором праці «Із студій про новелу: Жанрово-стильові питання» є:

а) В. Фащенко; в) А. Ткаченко;

б) Д. Наливайко; г) О. Дей.

34. Автором праці «Новела в структурі української прози: модифікації та функції» є:

а) Н. Копистянська; в) О. Бровко;

б) Т. Бовсунівська; г) Л. Мацевко-Бекерська.

35. Автором праці «Жанрові модифікації сучасного роману» є:

а) М. Бахтін; в) О. Бровко;

б)) Т. Бовсунівська; г) Н. Копистянська.

36. «Українським Мопассаном» називають:

а) М. Хвильового; в) Гр. Тютюнника;

б) М. Коцюбинського; г) В. Стефаника.

37. Чи у жанрі відображено певний образ світу?

а) так; б) ні.

38. Чи можна за змістом і формою художнього твору визначити національну приналежність жанру?

а) так; б) ні.

39. Аналіз художнього твору треба здійснювати в єдності змісту і форми:

а) так; б) ні.

40. У жанрі письменник відтворює своє ставлення до зображуваного й орієнтацію на певну літературну традицію:

а) так; б) ні.

Довідка
про впровадження результатів докторської дисертації
Грицак Наталії Русланівни
з теми «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

У 2017 році Грицак Н.Р. здійснила аналіз навчальних програм з курсу «Історія зарубіжної літератури» (за періодами) для підготовки майбутніх учителів-словесників за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Зі студентами I–IV курсів докторантка провела опитування, анкетування, зустрічі, результати яких засвідчили низький рівень сформованих у студентів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

Упродовж 2018–2019 рр. проводилось дослідне навчання студентів із метою покращення рівня жанрової грамотності і формування компетентності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Під час педагогічного експерименту впроваджувалась авторська система формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів, що передбачала методичне оновлення теоретико-літературних курсів («Вступ до літературознавства», «Теорія літератури») і літературознавчих курсів «Історія зарубіжної літератури», «Історія української літератури» (за періодами). Під час експериментального навчання були апробовано авторські методичні прийоми («культурологічне понятійне коло художнього твору»; «діалог жанру»; «полілог жанру»; «жанрове розслідування»; «жанрові асоціації»; «асоціативний жанровий малюнок») і види навчальної діяльності студентів (створення жанрових довідок; реклами жанру; анкети жанру, пам'ятки жанру; проведення жанрових п'ятихвилинок; написання жанрових диктантів, зіставляння авторських жанрових модифікацій у різнонаціональних літературах та ін.).

Отримані результати засвідчили доцільність й ефективність запропонованої методичної системи формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Впровадження цієї системи показало професійний ріст студента, підвищення інтересу до вивчення художнього твору жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки, прагнення застосовувати цей вид літературного аналізу у фаховій діяльності.

Довідка про впровадження результатів докторської дисертації «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» Грицак Н.Р. заслухана і затверджена на засіданні кафедри методики викладання світової літератури (протокол № 10 від 25 травня 2020 р.).

Завідувач кафедри методики
викладання світової літератури,
професор, доктор педагогічних наук Ісаєва О.О.

Проректор з наукової роботи Торбін Г.М.

УКРАЇНА
ДОНЕЦЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ДОНЕЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Василя Стуса, буд. 47, м. Краматорськ, Донецька обл., 84301
e-mail: donoippo@gmail.com Код ЄДРПОУ 02135804

Від 06.03.2020 № 242/01
На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів докторської дисертації

Грицак Наталії Русланівни

з теми «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

Упродовж 2017-2019 рр. Грицак Н.Р. проводила анкетування, робочі зустрічі з молодими учителями (до 5 років педагогічного стажу), а також учителями-філологами (педагогічний стаж понад 5 років) щодо питання вивчення художнього твору жанровим шляхом з урахуванням національної специфіки. Проведене анкетування вчителів дало підстави стверджувати, що більшість з них не приділяють належної уваги вивченню художнього твору в єдності змісту та форми. Автором була запропонована авторська методична система жанрового аналізу малих епічних та ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки.

Дистанційно були проведені лекційно-практичні заняття за спецкурсом «Жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів». Учителі-словесники були ознайомлені із методами, прийомами і формами організації жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. Були апробовані авторські схеми, алгоритми вивчення специфіки жанру новели, оповідання, балади, поеми в різних національних літературах.

Під час проведених занять упроваджувалась система авторських завдань з формування умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки.

Упровадження авторської методики вивчення жанру художнього твору з урахуванням національної специфіки сприяло підвищенню вмотивованості учителів-філологів до вивчення художнього твору жанровим шляхом, поступовому та системному формуванню умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору, зростанню фахового рівня теоретичної та практичної підготовки учителів. Отримані результати засвідчують доцільність впровадження авторської методичної системи жанрового аналізу малих епічних та ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки.

Довідка про впровадження результатів докторської дисертації «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» Грицак Н.Р. заслухана і затверджена на засіданні кафедри суспільно-гуманітарної освіти (протокол №1 від 15.01.2020 р.).

Завідувач кафедри суспільно-гуманітарної освіти Ігор ЦІКО

В.о. ректора Юлія БУРЦЕВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

27 ЛЮТ 2020 № 09/1-97/3

На №

ДОВІДКА
про впровадження результатів докторської дисертації
Грицак Наталії Русланівни
з теми «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури»
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

Упродовж 2017–2019 рр. результати докторської дисертації Грицак Наталії Русланівни «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» були апробовані у навчальному процесі факультету української філології Криворізького державного педагогічного університету.

Пропонована авторська методика передбачала формування у студентів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу художнього твору з урахуванням національної специфіки. З цією метою були застосовані різноманітні форми дослідної роботи, зокрема пасивні (анкетування студентів, консультації студентів і викладачів, методичні рекомендації тощо), активні (лекції-дискусії, лекції з коментуванням художнього твору; бесіда-дискусія, частково-пошукова, евристична; індивідуально-творча робота тощо).

№ 0 3 1

У курсах зарубіжної літератури були використані окремі теми («Жанровий аналіз новели з урахуванням національної специфіки»; «Жанровий аналіз оповідання з урахуванням національної специфіки») авторського спецкурсу «Жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів». Зі студентами I–IV курсів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) були апробовані авторські схеми, алгоритми, творчі завдання з вивчення жанром природи творів малої прози з урахуванням національної специфіки.

Впровадження авторської методичної системи жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів сприяло поглибленню рівня науково-теоретичної обізнаності майбутнього вчителя-філолога, стимулюванню його інтересу до пізнання інонаціонального художнього твору, усвідомленню потреби вивчати інонаціональний художній твір у єдності змісту і форми. Отримані результати експерименту демонструють доцільність упровадження запропонованої методичної системи жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Довідка про впровадження результатів докторської дисертації Грицак Наталії Русланівни затверджена на засіданні кафедри української та світової літератур (протокол № 11 від 20.02.2020 р.).

РЕКТОР Я. В. ШРАМКО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ • КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ • Код ЄДРПОУ 40787802

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, МСП-41, 69600, Україна
тел.: (061) 764-45-46, факс: (061) 228-75-08, e-mail: znu@znu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125243

17.09.2020 № 123/01.01-13 На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів докторської дисертації
Грицак Наталії Русланівни
з теми «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

У 2017 році Грицак Н.Р. проаналізувала навчальні програми з курсів історії зарубіжної літератури (за періодами) для підготовки майбутніх учителів-філологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» і провела констатувальну діагностику рівня формування у студентів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Грицак Н.Р. також провела робочі зустрічі з викладачами літературознавчого циклу, що загалом підтвердили необхідність змістового оновлення методичної підготовки студента-філолога, зокрема рекомендували зосередити увагу на проблемі формування жанрової грамотності здобувачів вищої освіти.

Упродовж 2018–2019 рр. у навчальний процес філологічного факультету Запорізького національного університету Грицак Н.Р. впроваджувала авторську методичну систему жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Методичне забезпечення курсів «Історія зарубіжної літератури» (за періодами) було поповнено завданнями, що сприяли осмисленню жанрової неповторності художнього твору, розумінню єдності літературних процесів, розкриттю специфіки жанру у контексті національної й світової літератур, формуванню вмінь зіставляти жанрові елементи в різнонаціональних художніх творах. Апробовано авторські методичні прийоми й види навчальної діяльності студентів, що допомагали сформувати у студентів уміння й навички жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів.

Результати експериментального навчання показали підвищення інтересу студентів до вивчення інокультурного художнього твору жанровим шляхом, набуття високого рівня жанрової грамотності, формування компетентності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів, що свідчить про доцільність впровадження авторської методики у практику навчального процесу закладів вищої освіти.

Довідка про впровадження результатів докторської дисертації «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» Грицак Н.Р. заслухана і затверджена на засіданні кафедри слов'янської філології Запорізького національного університету (протокол № 1 від 28 серпня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи Г.М. Васильчук

Завідувач кафедри слов'янської філології
доктор філологічних наук, професор І.Я. Павленко

Лякун 289 12 75

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

22.06.2020 № 1/515

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
ГРИЦАК НАТАЛІЇ РУСЛАНІВНИ
„Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури",
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

У 2018 р. Грицак Н. Р. проаналізувала навчальні програми з курсів „Історія зарубіжної літератури (Античність. Середні віки. Відродження)" (укладачі В .І. Дмитренко, С. А. Шпетна, О. О. Вєрнік), „Історія зарубіжної літератури XIX ст." (укладачі В. І. Дмитренко, С. А. Шпетна), „Історія зарубіжної літератури XX ст." (укладачі В. І. Дмитренко, Т. Б. Недайнова) для підготовки майбутніх учителів-філологів за освітнім рівнем бакалавра. Докторант провела робочі зустрічі з викладачами літературознавчого циклу з метою з'ясування питання формування у студентів умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів.

Упродовж 2018 – 2019 рр. Грицак Н. Р. у навчальний процес студентів I–III курсів денної форми навчання спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська), 014.02 Середня освіта. Мова і література (німецька, англійська), 014.02 Середня освіта. Мова і література (французька, англійська) упроваджувала авторську методичну систему жанрового аналізу малих епічних та ліро-епічних художніх творів з урахуванням національної специфіки. Грицак Н.Р. були апробовані методи навчання, прийоми, цілісна система завдань і запитань (творчих, проблемних, групових, індивідуальних), що сприяли ефективному вивченню студентами жанрової природи різнонаціональних художніх творів.

Результати дослідного навчання показали набуття студентами-словесниками середнього і високого рівня вмінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів та готовність реалізовувати жанровий шлях аналізу інонаціонального художнього твору у майбутній педагогічній діяльності.

Довідку про впровадження результатів докторської дисертації „Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури" Грицак Н.Р. заслухано, обговорено й затверджено на засіданні кафедри світової літератури та російського мовознавства (протокол № 10 від 28.05.2020 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи
доктор педагогічних наук, професор **Леонід ВАХОВСЬКИЙ**

Карлова Надія
0502723400

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "25" 08 2020 р. № 476-33/03 На № _____ від "_____" _____ 20___ р.

Довідка
про впровадження результатів докторської дисертації
Грицак Наталії Русланівни
з теми «Теорія і методика жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів у фаховій підготовці майбутнього вчителя зарубіжної літератури» зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література)

Упродовж 2014–2019 років у навчальний процес факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впроваджувалась авторська методика вивчення жанру художнього твору з урахуванням його національної специфіки.

Зі студентами I–IV курсів було проведено анкетування, опитування, індивідуальні бесіди, результати яких підтвердили необхідність формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури компетентності жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Для студентів III і IV курсів спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) денної форми навчання був прочитаний спецкурс «Жанровий аналіз різнонаціональних художніх творів», метою якого було формування у майбутніх учителів-філологів умінь і навичок жанрового аналізу малих епічних і ліро-епічних різнонаціональних художніх творів. На лекційно-практичних заняттях зі студентами були апробовані авторські методичні прийоми і різні види навчальної діяльності.

Логіка побудови навчального матеріалу й отримані кінцеві результати засвідчують доцільність та ефективність запропонованої методичної системи формування і розвитку у майбутніх учителів зарубіжної літератури умінь і навичок жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів. Впровадження авторської методики продемонструвало фахове зростання студента-філолога, зацікавленість до вивчення інокультурного художнього твору жанровим шляхом, готовність застосовувати цей вид літературного аналізу у майбутній педагогічній діяльності.

Декан факультету філології і журналістики,
доктор філологічних наук, професор Т.П. Вільчинська

Перший проректор Г.В. Терещук