

МОВОЗНАВСТВО ТА ЛІТЕРАТУРА

УДК 371.5.016:821.161
DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-63-68

Юрій БОНДАРЕНКО,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри української літератури,
методики її навчання та журналістики
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна
ORCID: 0000-0003-0938-9588
e-mail: bondarenko_yuriy63@ukr.net

ПРИНЦИП «МИСЛИТИ І ДІЯТИ» ПАУЛО ФРЕЙРЕ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Автор статті розглядає літературну освіту як чинник, що стимулює психологічний розвиток школярів, зокрема їх мисленнєві процеси та здатність бути активною діяльною силою. У такий спосіб він зближує свої судження з принципом «мислити і діяти», висунутим бразильським педагогом Пауло Фрейре. Із цією метою окреслює мисленнєво-діяльнісну парадигму навчання літератури, а також характеризує особливості літературно-дослідницької та літературно-творчої роботи учнів. У центрі уваги дослідника – шляхи аналізу художнього твору та вивчення історико-літературних джерел з означеного питання. Саме вони є основним орієнтиром, що спрямовує опрацювання літературних матеріалів, надає роботі школярів усвідомленого характеру. Кожен шлях аналізу – це алгоритм розумової діяльності, запрограмована аналітична схема, опанування якої веде до того, що мисленнєві процеси та діяльність дітей на уроці набувають цілеспрямованості й проходять за чітко встановленими правилами. «Мислити і діяти» – це означає бути дослідником і творцем літератури. Названі в статті шляхи аналізу (подієвий, композиційний,

хронотопний, пообразний, словесно-образний, проблемно-тематичний, ідеаційно-концептуальний, філософський, жанровий та структурно-стильовий), створені методико-літературною думкою, наповнюють шкільне навчання діяльним змістом, унеможливають перетворення словесності на предмет, який учні вивчають за схемою «запам'ятав – відтворив», тобто виключно на репродуктивній основі. Вони передбачають домінування евристичного методу, застосування значної кількості різноманітних видів самостійної роботи. Автор статті відстоює думку, що шляхи аналізу літературних джерел мають входити в систему теоретичних знань і регулювати практичну (дослідницьку, творчу) діяльність учнів. Автор підкреслює, що за цієї умови принцип «мислити і діяти» на уроках літератури набуває обґрунтованого застосування, адже учні зможуть самостійно керувати власною навчальною діяльністю під час вивчення художньої літератури.

Ключові слова: принцип «мислити і діяти», шляхи аналізу, літературний матеріал, мислення, діяльність, усвідомленість.

Yuriy BONDARENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Literature, Teaching Methodology
and Journalism Department,
Nizhyn Gogol State University,
Nizhyn, Ukraine
ORCID: 0000-0003-0938-9588
e-mail: bondarenko_yuriy63@ukr.net

THE «ACT AND THINK» PRINCIPLE BY PAULO FREIRE IN THE CONTEXT OF SCHOOL LITERARY EDUCATION

Abstract. The author views literary education as a factor that stimulates students' psychological development, including their thinking processes and ability to act. He shows an affinity between this approach and the «act and

think» principle put forward by the Brazilian pedagogue Paulo Freire. He outlines the activity/thought paradigm of literature teaching and characterises the features of research literary and creative literary activities carried out

by students. The author focuses on the ways of analysing literary works and studying historical and literary sources. These provide the primary guidance for working with literary material and give students' activities a deliberate character.

Each way of analysing literary works is shown to be a thought algorithm, a programmed analytic scheme that directs students' thinking and activity according to precisely defined rules. «Thinking and acting» means being a researcher and a creator of literature. The ways of analysis the article mentions (event-based, compositional, chronotope-based, image-based, verbal image-based, problem-based/thematic, ideational / conceptual, philosophical, genre-based and structural/stylistic), developed in the scholarly literature, fill school learning with activity and discourage learning literature by rote.

The presuppose a key role of the heuristic method and a large number of independent activities. The author of the article defends the idea that ways of analysing literary sources should be part of the theoretical knowledge system and guide practical (research, creative) activities of the students. Only then is the application of «think and act» principle justified as the students will be able to independently direct their learning activity in the context of literature study.

Key words: «think and act» principle, ways of analysis, literary material, thinking, activity, deliberation.

Постановка проблеми. Видатний бразильський психолог і педагог Пауло Фрейре неодноразово критикував освітню систему, що склалася у XX столітті. Він називав її «нарративною», вказуючи на те, що словесний монолог учителя – головний спосіб педагогічної дії, спрямованої на учня як пасивний об'єкт. Фрейре не погоджувався з цим та порівнював школу з фінансовою установою: «... Освіта стає процесом вкладення, в якому учні є депозитаріями, а викладач – вкладником. Замість спілкування учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють. Це «банківська» модель освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по полицях та зберігання вкладеного» (Фрейре, с. 54).

Отже, на думку вченого, основним недоліком навчання є те, що воно не готує людину до активного способу життя. На противагу цьому він висунув педагогічний принцип, котрий можна окреслити словами «мислити і діяти», що означає: дитина має займатися продуктивною інтелектуальною діяльністю; перебувати в діалогічних взаємозв'язках з іншими учасниками освітнього процесу та навчальним матеріалом. Зважаючи на це, виникає потреба концептуалізувати названу педагогічну ідею, розкрити її зміст відповідно до особливостей літератури як шкільної дисципліни.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Діяльнісний підхід до навчання й виховання в різні часи відстоювали Ф. Дістервег, Д. Дьюї, А. Макаренко, М. Монтессорі, С. Френе та ін. У їх працях простежуємо настанову на те, що учні повинні максимально самостійно здобувати предметні компетентності, формувати власний загальний розвиток, виконувати для цього різні види діяльності.

Учені, які працюють над проблемами методики навчання літератури, теж застосовують указаний підхід. Як пише О. Слижук, «шкільне вивчення художнього твору під керівництвом учителя вимагає від останнього неабияких зусиль, щоб не передавати знання про твір, а справді розвивати в учнів навички читання й розуміння, що є довготривалим процесом» (Слижук, 2021). У зв'язку із цим наукові дослідження О. Бандури, Ю. Бондаренка, Н. Головченко, Ю. Горідько, А. Градовського, Н. Грицак, І. Данильченко, С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Міщенко, Л. Неживої, Н. Романишиної, А. Ситченка, О. Слижук, Г. Токмань, Л. Удовиченко, В. Уліщенко та ін. є актуальними, адже збагачують методику навчання розумінням розвивальної спроможності літератури як дисципліни шкільного циклу. «Сучасна гуманітарна освіта не може орієнтуватися лише на інформаційне насичення учня. Вона має збагачувати його уявлення про взаємозв'язок усіх знань, якими володіє людина, розвивати філософічність мислення, виховувати духовно багату особистість» (Данильченко, 2012).

Пропонуючи нові види роботи, зазначені вчені утверджують принцип «мислити і діяти» у процесі вивчення словесності. Як писав випускник Ніжинської вищої школи, відомий філософ і методист В. Данилов, «освіта має дві сторони: матеріальну і формальну. До першої належить здобуття інформації, засвоєння відомого матеріалу; друга зводиться до розумового розвитку учнів, створення з їх мисленневих здібностей живих і діяльнісних сил» (Данилов, 2017, с. 42). Висловлені думки науковець декларував у контексті осмислення закономірностей навчання літератури, яка, на його погляд, на початку XX століття мала переважно репродуктивний характер, що було суттєвим недоліком. Він упроваджував ідею «формальної освіти», суголосну в багатьох аспектах із поглядами П. Фрейре.

Мета статті полягає в розкритті мисленнево-діяльнісної природи навчання літератури, визначенні ролі шляхів аналізу художніх творів та історико-літературних джерел в організації роботи школярів на заходах принципу «мислити і діяти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність учнів під час вивчення мистецтва слова може бути літературно-дослідницькою або літературно-творчою. Літературно-дослідницька переважає, займаючи абсолютну більшість навчального часу. Її зміст полягає в аналізі та інтерпретації художніх та історико-літературних джерел. Крім того, вона «спонукає до розвитку наукової, критичної, художньої думки школярів, ґрунтує їхні літературні здібності, налаштовує на самостійний пошук і набуття знань» (Міхно, 2005, с. 195). Виконання різноманітних літературознавчих вправ – основне завдання для школярів від п'ятого до одинадцятого класу (із урахуванням можливостей кожної вікової групи). Усі вони пов'язані зі шляхами аналізу, що визначають характер спостереження. Кожен шлях «нагадує своєрідний маршрут, яким рухаються вчитель та учні як дослідники» (Бондаренко, 2017, с. 25) і є методико-літературним засобом, що зумовлює характер і спрямованість розумових зусиль учасників освітнього процесу. У ньому передбачені певні операційні механізми, що створюють передумови для

вивчення художніх творів, упровадження різноманітних педагогічних ідей, зокрема сформульованого в науковій праці П. Фрейре «Педагогіка пригноблених» принципу «мислити і діяти». У зв'язку з цим виникає дидактична двовимірність освітнього процесу: фахова специфіка опрацювання джерел зазнає трансформації в руслі втілення педагогічної стратегії, яка, на думку вчителя, покликана покращити навчально-виховний ефект.

Зважаючи на зазначене вище, необхідно пояснити не тільки сутність принципу «мислити і діяти», але й ті інтелектуальні здобутки, що з'являються в результаті застосування шляхів аналізу навчального матеріалу. Учитель повинен усвідомлювати особливості літературно-дослідницької діяльності школярів, знати відповідь на запитання «Що означає мислити?» та «Що означає діяти?» на уроках словесності.

Так, подієвий аналіз, що забезпечує вивчення творів на основі їх сюжету, сприяє тому, що учні навчаються ділити текст на змістові частини, виділяючи в ньому основні епізоди, а також експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, розв'язку. Школярі структурують твір, виконують різні види читання та переказування, складають плани (прості, складні, цитатні, з допомогою фразеологізмів), аналізують та зіставляють частини сюжету між собою, здійснюють їх порівняння з ілюстраціями художників. У ході навчальної діяльності здійснюються такі процеси: малювання (створення ілюстрацій) та «усне малювання» (уявний опис); визначення художньої ролі окремого сюжетного елементу; усвідомлення хронологічної чи причинно-наслідкової наступності між подіями у творі; виявлення та класифікація суперечностей, що рухають сюжет; складання сюжетних графіків (піраміди Фрейтага); інсценування; встановлення зв'язків між змальованими подіями та іншими художніми елементами тексту. Ці види роботи й забезпечують дослідницький процес під час застосування подієвого аналізу. Кожен із них – окрема мисленнєва операція, пропонуючи яку вчитель використовує сюжет як важливу ланку опрацювання літературного тексту.

Схарактеризовані види роботи є актуальними й під час композиційного (за частинами зовнішньої композиції) та хронологічного аналізу літературного джерела. Крім того, учні складають назви до композиційних частин (глав, розділів, дій, яв) художніх творів (у деяких випадках заголовки, створені школярами, виразніші, ніж авторські), «імітують зовнішню композицію» (ділять текст на композиційні частини, якщо автор їх не створив), визначають хронотопи, виокремлюють у них менші складники (місця подій, їхні особливості, часові характеристики, позасюжетні елементи, проблемно-тематичне наповнення, мовні деталі, риси стилю), класифікують та зіставляють їх між собою, окреслюють художню роль.

Пообразний аналіз (вивчення образів-персонажів) значно розширює мисленнєву діяльність на уроках літератури. Учні здійснюють як індивідуальні, так і порівняльні та групові характеристики, здатні забезпечити високий евристичний рівень роботи. Інтелектуальних зусиль потребують визначення внутрішніх якостей (індивідуальних і типових) персонажів,

художніх засобів їх утілення (дій, вчинків, мовних реплік, авторських оцінок та інших позасюжетних елементів). Опрацювання психологічних рис персонажів є проблемним вже тому, що письменники унаочнюють їх в образній формі. Розумова діяльність нагадує своєрідне «сито», через яке необхідно пропустити художній текст, щоб виокремити властивості образу-персонажу. Ще складніша ситуація під час вивчення засобів творення, адже учні мають проаналізувати їх, ураховуючи весь арсенал мистецьких прийомів, які задіяв письменник.

Використовуючи термінологію психології, учитель-словесник може надавати роботі більш наукового характеру, адже школярам необхідно оперувати поняттями, які стосуються різних сторін внутрішнього світу людини. У процесі дослідження учні оцінюють мислення персонажів, їхні пам'ять, пізнання, сприймання, розуміння, враження, переживання, мотиви, потреби, ціннісно-цільові пріоритети, темперамент, міміку, жести та ін. Так виникають додаткові стимули для активізації аналітичних зусиль учасників навчального процесу (Бондаренко, 2015).

Пообразний аналіз є варіативним, дозволяє урізноманітнити навчальні підходи. Учні виконують такі вправи: складання планів характеристик; поглиблений аналіз важливих для осмислення образу епізодів; простеження динамічних та статичних елементів (змінності або сталості характеру героя, етапів його розвитку); розгляд персонажів у контексті часопросторових вимірів літературного твору; опрацювання функціональності (жанрової, стильової, проблемно-тематичної, світоглядної) образів; аналіз у системі «виклик – відгук»; статусно-рольову характеристику; дослідження системних зв'язків між персонажами; оцінювання в аспекті феноменального; визначення зовнішніх впливів на героя та їх наслідків; виразне читання реплік персонажа; здійснення «інтерв'ювання» або розповіді від його імені («сповідь»). Використовуючи названі види робіт, словесник формує в учнів комплекс фахових компетенцій і загальнопсихологічних властивостей, які можуть з'явитися тільки в результаті засвоєння інтелектуально-операційних схем, що існують у межах пообразного аналізу літературного твору.

Вивчення словесної структури тексту вважається одним зі складних моментів літературної освіти, створює досить високу евристичну напругу під час опрацювання художніх джерел. Усе це зумовлено тим, що в літературних творах наявна концентрація важливої інформації у спеціально створених семантично та стилістично маркованих мовних одиницях (зворотах), які забезпечують існування інших художніх рівнів тексту й репрезентують авторські думки в максимально виразному вигляді. Діяльність учнів полягає в кваліфікованому відборі та інтерпретації словесних зворотів, зміст яких потребує декодування. Крім того, школярі здійснюють лексичні та фразеологічні коментарі, звертаються до тлумачних словників, зіставляють різні редакції (за наявності) одного твору, мовні засоби різних митців, особливості літературного твору та інших видів мистецтва, укладають словники афоризмів, а також знаходять словесний матеріал (цитати) для використання у творчих роботах.

Важлива складова літературного навчання – засвоєння значної кількості тропів та стилістичних фігур. Школярі усвідомлюють «внутрішні механізми» словесних образів, за наслідками цієї роботи класифікують мовні засоби. Навчальна проблема зумовлена тим, що «внутрішні механізми» завжди є досить складними інтелектуальними утвореннями й відображають характер художнього мислення письменника. Зважаючи на це, вивчення тропів і стилістичних фігур поглиблює розуміння учнями літератури як мистецтва слова, дозволяє переносити набуті знання та вміння в позалітературний простір, у якому тропи та стилістичні фігури також функціонують.

У 9–11 класах зростає роль проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, філософського та структурно-стильового шляхів аналізу. Проблемно-тематичний вимагає від учнів високого ступеня абстрагування, систематизації та узагальнення. Старшокласники використовують поняття «тема», «проблема», «світоглядна система». У центрі їхньої уваги – важливі питання людського буття, які письменник розкриває у своєму творі. Вступаючи в діалогічну взаємодію з митцем, школярі не тільки досліджують тематичне поле тексту, але й пропонують власні варіанти вирішення проблем, критично сприймають авторську концепцію дійсності. Вони виконують певний ряд продуктивних для їхнього психологічного становлення дослідницьких завдань: виявляють та класифікують теми й проблеми; осмислюють авторські версії їх презентації; складають плани тематичного та ідейного змісту; простежують розвиток окремої теми за рухом сюжету; встановлюють зв'язок між проблематикою та конфліктом; окреслюють роль образів-персонажів у її розв'язанні; виявляють проблемно-тематичне навантаження в семантично маркованих мовних одиницях, зокрема в назвах творів або епіграфіях (за наявності); створюють власні назви для літературних текстів або їх розділів із максимальним урахуванням особливостей тематики; зіставляють способи вирішення однієї проблеми в подібних за змістом художніх джерелах; пишуть твори-роздуми на основі наявних у текстах тем і проблем; виявляють вплив жанрової та стилістичної своєрідності літературного матеріалу на функціонування проблемно-тематичного поля.

Отже, розглянутий шлях аналізу є варіативним за особливостями свого здійснення. Під час його використання вчитель та учні можуть залучати інші структурні компоненти твору до осмислення тематики й проблематики: концептуально-образний, концептуально-мовний, сюжетно-концептуальний, концептуально-хронологічний, концептуально-жанровий та концептуально-стильовий види аналізу. Кожен із них – це окремий спосіб літературознавчого дослідження, а отже, й варіант мисленнєвої діяльності.

За допомогою ідеаційно-концептуального та філософського аналізу учасники навчального процесу вивчають світоглядні виміри мистецтва слова. Категорії-концепти філософського порядку «Космос», «Бог», «Людина», «Суспільство», «Нація», а також різноманітні філософські сентенції стають ключовими в осягненні художніх творів, виконують роль інтелектуальної підстави для розгляду й узагальнення. Мислення

школярів набуває проблемного характеру, спрямоване на усвідомлення фундаментальних явищ дійсності, зображених митцями слова. Учитель пропонує школярам установити вплив певних філософських положень на зміст і форму твору, особливості вираження концептів світоглядного характеру в образній системі тексту. Також існує простір для порівняння художньо-філософського спрямування різних письменників, формування учнями власної позиції, особистісного погляду на дійсність. Старшокласники зіставляють свої уявлення зі світоглядним баченням митців, погоджуються або заперечують висловлені письменниками думки, осмислюють окреслену в літературних творах картину світу.

Важливим елементом освіти старшокласників є застосування структурно-стильового аналізу. Вивчаючи історію літератури як постійну зміну естетичних засад, школярі засвоюють риси кожного стилю, навчаються виявляти їх у художніх творах. Структурно-стильовий аналіз суттєво змінює характер роботи на уроках, адже створює окремі концептуальні засади для аналізу та інтерпретації літературних джерел. Визначення текстових рис на рівні сюжету, хронотопу, персонажів, мови, тематики й проблематики сприяє тому, що учні починають розуміти: кожен митець перебуває в актуальній для його часу стильовій парадигмі, реалізує її потенціал, а це обов'язково позначається на його індивідуальній манері письма.

Схожим за характером виконання до структурно-стильового є аналіз жанровий – вивчення текстів крізь призму відповідних ознак, котрі можна виявити в різних художніх елементах. Цей шлях необхідно починати використовувати у 5–6 класах, коли діти розглядають казки, байки, оповідання та інші малі художні форми. У старшій школі він стає більш складним: учні опановують такі жанри, як драма-феєрія, роман у віршах, драматична поема, соціально-психологічний та урбаністичний романи тощо.

Здійснення структурно-стильового та жанрового аналізу передбачає такі види роботи: виявлення стилістичних і жанрових особливостей тексту; зіставлення творів на основі жанрової та стилістичної спорідненості або різнорідності; порівняння літературних текстів із творами інших видів мистецтва, що перебувають в одній системі.

Ще одним видом навчального матеріалу є історико-літературний (огляди художніх періодів, життя й творчості письменників). Його учні можуть вивчати хронологічним або тематичним шляхом. Найважливіше, щоб вони могли виокремити ключові історико-літературні теми і факти та на основі них дати оцінку своєрідності певного етапу розвитку літератури або окремого автора. Важливим стає поняття «феноменальне» (особливе, неповторне, оригінальне, своєрідне), що допомагає учням осмислювати вивчене. Із допомогою біографічних фактів школярі усвідомлюють психологічний і творчий феномен письменника, пояснюють неповторність постаті митця, зіставляють її з особливостями інших художників слова. Вони читають та переказують історико-літературні тексти, виділяють у них основні дати, пов'язані з ними події, здійснюють тематизацію (окреслюють основні теми біографії письменника) та періодизацію, з'ясовують

життєві умови, в яких відбувалося формування митця, розкривають стосунки письменника з іншими видатними особистостями, його участь у суспільних та культурних процесах, простежують вплив біографічних фактів на зміст художніх текстів.

У межах кожного шляху аналізу існує окрема система наукових понять, які стають інтелектуальними призмами для опрацювання літературного чи історико-літературного матеріалу. Теоретичні дефініції допомагають конкретизувати принцип «мислити і діяти», адже виступають поняттєвим апаратом, який використовують учні.

До діяльнісної системи шкільного вивчення мистецтва слова належить і літературно-творча робота. У 5–11 класах учні здатні писати художні й літературознавчі тексти (твори-роздуми). Наслідуючи відомі літературні зразки, вони пишуть власні твори (здебільшого малі жанри, зокрема казки, прозові байки, оповідання та вірші). У такий спосіб діти поглиблюють свої знання про жанрову природу літератури, використовують їх під час текстотворення. Твори-роздуми – це продовження літературно-дослідницької роботи на уроках, адже учні демонструють міркування щодо певної теми.

Літературно-творча робота як реалізація принципу «мислити і діяти» допомагає виявляти молодь, здатну в майбутньому розвивати вітчизняне мистецтво слова, поповнювати лави українських письменників. «Переконана, – пише вчителька К. Мотчана, – лише використання діяльнісних форм навчання дає змогу учням проникнути в лабораторію митця, певною мірою стати співавтором. Можливо, після спроби наслідування когось із письменників хтось із моїх вихованців напише власний вартий уваги твір» (Мотчана, 2006, с. 20).

Висновки. Отже, застосування принципу «мислити і діяти» на уроках літератури має свої особливості, зумовлені дослідницькою та творчою роботою школярів. У його контексті навчання набуває евристичного характеру, потребує методів, що стимулюють усвідомлені й цілеспрямовані інтелектуальні зусилля учнів. «Під евристичним ми розуміємо навчання, що ставить за мету конструювання учнем власного сенсу, мети і змісту освіти, а також процесу її організації, діагностики й усвідомлення» (Хуторської, 2007). Зважаючи на це, слід підкреслити особливу роль евристичної бесіди, самостійної роботи різних рівнів, адже без них утілення названого принципу не може відбутися. Завоюючи різні види літературно-дослідницької та літературно-творчої роботи, школярі в ідеалі повинні підніматися на вищі щаблі самостійності, досягаючи здатності давати кваліфіковану (у межах шкільної освіти) оцінку художньому явищу, виявляти необхідні елементи, пояснювати їх особливості, а також створювати власні літературні тексти. «Кінцевою метою проблемного навчання... є повна самостійність учнів у формулюванні проблеми та пошуку шляхів її вирішення» (Слижук, 2009, с. 149).

Впродовж основної та старшої школи постійно зростає значення шляхів аналізу художніх та історико-літературних джерел. Інформація про них має належати, на нашу думку, до комплексу теоретичних знань

і трансформуватися у практичні вміння дітей. У контексті застосування цих шляхів існує значна кількість операцій, виконання яких зумовлює інтелектуальну спрямованість школярів. «Мислити і діяти» – означає бути дослідником і творцем, а вивчення літератури сприяє цьому та надає відповідні можливості.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні нових навчальних моделей, що допомагатимуть активізувати мислення школярів, формувати й урізноманітнювати в учнів літературно-дослідницькі та літературно-творчі вміння, а також збільшуватимуть евристичний потенціал уроків словесності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Фрейре, П. (2003). Педагогіка пригноблених. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.

Слижук, О. (2021). Багатоаспектність шкільної інтерпретації сучасної української прози для підлітків. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=5yJZiGYAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=5yJZiGYAAAAJ:JoZmwDi-zQgC (дата звернення: 10.11.2021).

Данильченко, І. Г. (2012). Методика організації діалогічної взаємодії в процесі навчання старшокласників української літератури: дис. канд. пед. наук. Київ. URL: <https://mydisser.com/ua/catalog/view/238/240/10065.html> (дата звернення: 10.11.2021).

Данилов, В. (2017). Література як предмет викладання (Середня та вища школа. Учителські інститути). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 107 с.

Міхно, О. П. (2009). Використання завдань дослідницького характеру в процесі вивчення художнього твору. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 3. С. 194–199.

Бондаренко, Ю. (2017). Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 398 с.

Бондаренко, Ю. (2015). Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 218 с.

Мотчана, К. (2006). Діяльнісний підхід до вивчення літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. № 9. С. 18–20.

Хуторської, А. В. (2007). Дидактическая евристика – теория и технология развития одаренности учащихся. URL: http://khutorskoy.ru/books/2007/A.V.Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvrystika.pdf (дата звернення: 10.11.2021).

Слижук, О. А. (2009). Значення проблемності для формування комунікативних умінь учнів у процесі вивчення української літератури. *Вісник Запорізького національного університету*. № 1. С. 147–150.

REFERENCES

Frejre, P. (2003). *Pedagogika prygnoblenyh* [Pedagogy of the oppressed]. Keiv: Yunivers. 168 s. [in Ukrainian].

Slyzhuk, O. (2021). Bagatoaspektnist shkilnoji interpretatsiji suchasnoji ukrainskoji prozy dla pidlitkiv [Multifaceted school interpretation of modern Ukrainian prose for teenagers]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725346/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%>

D0%A1%D0%BB%D0% B8% D0% B 6% D1% 83 %D0%BA.pdf (data zvernenna: 10.11.2021). [in Ukrainian].

Danylchenko, I. G. (2012). *Metodyka organizatsiji dialogichnoji vzajemodiji v protsesi navchanna starshoklasnykiv ukrajinskoji literatury* [Methods of organizing dialogic interaction in the process of teaching high school students of Ukrainian literature]: dys. kand. ped. nauk. Kuiv. URL: <https://mydisser.com/dfiles/54284750.doc> (data zvernenna: 10.11.2021). [in Ukrainian].

Danulov, V. (2017). *Literatura jak predmet vykladanna (Seredna ta vushcha shkola. Uchytelski instytuty)* [Literature as a subject of teaching (Secondary and higher school. Teacher's institutes)]. Nizhyn: NDU im. M. Gogola. 107 s. [in Ukrainian].

Mihno, O. P. (2009). *Vukorystanna zavdan doslidnytskogo harakteru v protsesi vyvchenna hudozhnogo tvoruv* [The use of research tasks in the process of studying a work of art]. *Pedagogichna osvita: teorija i praktyka*. Vup. 3. Kamjanets-Podilskij. S. 194–199. [in Ukrainian].

Bondarenko, Y. I. (2017). *Zagalna model shkilnogo navchanna ukrajinskoji literatury* [General model of school

teaching of Ukrainian literature]: monografija. Nizhyn: NDU im. M. Gogola. 398 s. [in Ukrainian].

Bondarenko, Y. I. (2015). *Vyvchenna obraziv-personazhiv literaturnogo tvoruv v shkoli* [Study of images-characters of a literary work at school]. Nizhyn: NDU im. M. Gogola. 218 s. [in Ukrainian].

Motchana, K. (2006). *Dijalnisnyj pidhid do vyvchenna literatury* [Activity approach to the study of literature]. *Vsesvitna literature v serednih navchalnyh zakladah Ukrajinu*. № 9. S. 18–20. [in Ukrainian].

Hutorskoj, A. V. (2007). *Didakticheskaja evristika – teorija i tehnologija razvitija odaronnosti uchashchihsa* [Didactic heuristics – theory and technology for the development of students' giftedness]. URL: (data zvernenna: 10.11.2021). [in Russian].

Sluzhuk, O. A. (2009). *Znachenna problemnosti dla formuvanna komunikativnyh umin uchniv u protsesi vyvchenna ukrajinskoji literatury* [The value of problems for the formation of students' communicative skills in the process of studying Ukrainian literature]. *Visnyk Zaporizkogo natsionalnogo universytetu*. № 1. S. 147–150. [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції: 11.11.2021

УДК 37.01:81'373.45(474)

DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-68-73

Ірина ОЗАРЧУК,

асистент Національного університету
водного господарства та природокористування,
м. Рівне, Україна
ORCID: 0000-0002-8722-9160
e-mail: irina_oz@ukr.net

ІНШОМОВНА ОСВІТА КРАЇН ПРИБАЛТИКИ

Анотація. У статті окреслено основні аспекти іношомовної освіти країн Прибалтики, зокрема проаналізовано успішний досвід щодо навчання іноземної мови в Литві, Латвії та Естонії. Доведено, що іношомовна освіта на сучасному етапі є засобом формування потреби особистості бути соціально-мобільною та вільно почуватися в інформаційному й комунікаційному просторі.

Досліджено основні засади іношомовної освіти на прикладі Литви, Латвії та Естонії, що дозволило з'ясувати, що іноземну мову (переважно англійську) в цих країнах діти починають вивчати в молодшій школі. Наголошено, що школи відмовляються від викладання мовами меншин, натомість посилюють використання в освітньому процесі державної мови. З'ясовано, що у вищій школі профільні предмети викладаються

двома мовами, адже це дає можливість випускникам отримати спеціалізовані знання іноземною мовою на професійному та вузькопрофільному рівнях.

Схарактеризовано високий рівень володіння іноземними мовами в країнах Балтії, котрий із кожним роком покращується, внаслідок цього значний відсоток людей, які навчаються за кордоном і працюють у міжнародних компаніях, зростає. За вмінням вільно спілкуватися англійською населення цих країн випереджає чимало економічно розвинених країн Європи.

Доведено, що досвід країн Балтії є досить цінним для України та потребує впровадження у вітчизняну систему освіти, зважаючи на євроінтеграційний вектор розвитку нашої держави.

Ключові слова: іношомовна освіта, країни Прибалтики, освітній процес, англійська мова.

Ірина ОЗАРЧУК,

Assistant of Foreign Languages Department,
National University of Water
and Environmental Engineering,
Rivne, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8722-9160
e-mail: irina_oz@ukr.net