

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ГРЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ  
КАФЕДРА СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

До захисту допустити:  
Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_ (ПІБ завідувача кафедри)  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**«КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН  
ФІЛОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ  
ШКОЛИ»**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти  
другого (магістерського) рівня  
вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Середня освіта. Мова і література  
російська)»  
Євчиної Любові Борисівни  
Науковий керівник:  
Гусєва Олена Іванівна,  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри слов'янської філології та  
перекладу  
Рецензент:  
Цибенко Лариса Гаріївна, спеціаліст  
вищої категорії; вчитель-методист  
Маріупольського технічного ліцею

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Крос-культурний підхід: сутнісна концепція	8
1.2. Особливості викладання у профільних гуманітарних класах старшої школи	13
1.3. Напрямки крос-культурного навчання школярів дисциплінам філологічного циклу .....	19
Висновки до розділу 1.....	25
РОЗДІЛ 2. КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	27
2.1. Запровадження крос-культурного вивчення російської літератури в закладах середньої освіти.....	27
2.2. Матеріали уроків російської літератури у старших класах гуманітарного профілю у крос-культурному аспекті.....	34
Висновки до розділу 2.....	64
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69

## ВСТУП

Сучасна ситуація, в якій опинилася освітня галузь в Україні, свідчить про те, що низка філологічних дисциплін лінгвістичного та літературного характеру поступово втрачають популярність і затребуваність серед здобувачів середньої освіти. Подібні тенденції у багатьох випадках пов'язані з неактуальністю філології, відсутністю її прикладного функціоналу, втратою поваги до слова. Утім саме дисципліни філологічного циклу спроможні виховувати моральні якості, впливати на формування світогляду, розвивати мовленнєві здібності та творчі можливості.

На допомогу сучасній школі та філології приходить крос-культурне навчання: багаторівневий підхід, що забезпечує викладання на перетині різних культур та цінностей через наявність у шкільному переліку декількох мов (українська, російська, англійська), української та зарубіжної літератур. Занурення в атмосферу національної унікальності, пошук відмінностей і подібностей, з'ясування загальнолюдських життєвих принципів, толерантне ставлення до різних культур роблять такий підхід одним з найбільш дієвих засобів впливу на якість середньої освіти.

Крос-культурні ідеї освіти отримали популярність у країнах Західної Європи, де її теоретики розглядають освіту як важливий спосіб уникнення міжнаціональних конфліктів у школі та суспільстві. Крос-культурні виховання та освіта багато в чому виникли у відповідь на масову імміграцію в Європі.

Обґрунтування концепцій правомірності співіснування різних культур у багатонаціональному суспільстві передбачає стабільний баланс культурного різноманіття та монокультурності. Згідно з концепціями крос-культуралізму, підтримується та поважається культурне та етнічне розмаїття, культури меншин не розглядаються як об'єкт для ліквідації. Культури багатонаціонального соціуму з їх особливостями та відмінностями розглядаються як суспільний скарб та надбання. Пропонуючи залучати етноси до об'єднувального процесу, гармонізувати погляди представників різних культур, підтримувати культурний діалог, зберігаючи при цьому суверенність

та ідентичність суб'єктів у межах загального освітнього поля, реалізуються педагогічні ідеї крос-культуралізму. Міжкультурний діалог – це універсальний прийом культурного розвитку та виховання. «Класичний зразок подібного діалогу – педагогічні бесіди старогрецького вченого Сократа, метою яких було «самозародження» істини у свідомості людини. Їхня методика полягала у спростуванні аргументів співрозмовника через виявлення протиріч» [30, с. 66].

Сучасна українська школа – це простір міжкультурного та міжетнічного діалогу. Різномовний учнівський склад, функціонування україномовних і російськомовних шкіл дозволяють під час викладання філологічних дисциплін виходити за межі окремих предметів та звертатися до інших гуманітарних наук. Перевагою такого підходу є подвійне заглиблення: вивчення різних аспектів культури (мова, література, живопис, музика та інше) і культур різних народів. З точки зору методики діалог культур передбачає використання таких методичних засобів і прийомів, як зіставлення та порівняння творів різних національних авторів. У поліетнічних класах також слід враховувати психологію сприйняття літератури, їхній національний менталітет.

Міністерством науки та освіти України передбачені програми з російської, зарубіжної літератури, а також інтегрований курс для рівнів «Стандарт» і «Профільний». У межах таких курсів доречним є використання метапредметного підходу, що відповідає крос-культурній спрямованості. Також до курс-культурної концепції органічно вписується компаративне вивчення філологічних дисциплін. Навчальний процес безперервно корелює з виховною діяльністю та завдяки міжкультурному підходу сприяє формуванню взаємоповаги між представниками різних національностей, співпраці культурних етнічних спілок.

Наше дослідження здебільшого пов'язане зі специфікою викладання курсу російської літератури на україномовному загальноосвітньому просторі, в умовах білінгвізму та дуальності шкільних програм. Тож застосування крос-культурної концепції дозволяє враховувати спільні особливості розвитку світової літератури, допомагає зануритися у специфіку національних літератур,

розширити світогляд школярів у галузі історії, філософії та мистецтва.

**Актуальність** нашого дослідження визначається недостатньою мірою розробленості у сучасній методиці викладання філологічних дисциплін крос-культурного аспекту як власне методичного підходу, що вирізняється певними формами та прийомами.

**Предметом** дослідження є безпосередньо крос-культурний аспект викладання дисциплін філологічного циклу: сучасні напрямки навчання.

**Об'єкт** дослідження – сучасна методика викладання філологічних дисциплін у старшій профільній школі як простір для реалізації крос-культурної концепції.

**Теоретичною основою** дослідження крос-культурного аспекту викладання дисциплін філологічного циклу в старших класах профільної школи постали наукові праці відомих зарубіжних (Н. Алієва, Дж. Бенкс, А. Джуринський, О. Гетманська, Т. Колосовська, Б. Ланін, Г. Прокопеня, М. Черкезова та інші) та українських (М. Семікін, А. Солодка, Т. Олинець, О. Семенова, В. Федяєва, та інші) дослідників.

Теоретичною базою роботи також слід вважати розробки та праці, присвячені профільному навчанню та компаративному підходу у сучасній методиці викладання: дослідження В. Алієвої, В. Бабенко, В. Будного, Л. Ісаченкової, Л. Казаріної, А. Лямової, Н. Соболевої та інших.

Зазначимо, що ступінь вивченості крос-культурного викладання в середній школі, обраного нами, у цьому аспекті не виявляється задовільним, що і пояснює наше звернення до теми дослідження.

**Мета** дослідження – аналіз особливостей та основних напрямків крос-культурної методики викладання філологічних дисциплін у старшій профільній школі.

Для реалізації поставленої мети дослідження необхідно вирішити такі завдання:

1. Дослідити та визначити поняття «крос-культурний» як аспекта методики викладання філологічних дисциплін у сучасній профільній школі.

2. Проаналізувати особливості викладання у профільних гуманітарних класах старшої школи.

3. Визначити провідні напрямки крос-культурного навчання школярів дисциплінам філологічного циклу.

4. Простежити запровадження крос-культурного вивчення російської літератури в закладах середньої освіти.

5. Самостійно розробити плани занять і підготувати матеріали уроків у межах крос-культурного підходу.

**Методологічним** підґрунтям нашої роботи є комплексний підхід, який містить теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень, присвячених крос-культурному аспекту викладання філологічних дисциплін; описовий та порівняльний методи як способи викладення матеріалу; культурно-історичний і психолого-педагогічний методи під час підготовки та розробки методичних матеріалів для уроків.

**Наукова новизна** нашого дослідження визначається тим, що вперше пропонується крос-культурна перспектива викладання філологічних дисциплін в умовах білінгвізму, орієнтована на вивчення російської літератури у профільній старшій школі.

**Практичне значення** отриманих результатів полягає в тому, що матеріали та висновки роботи можна використовувати на заняттях з методики викладання філологічних дисциплін у ВНЗ України та під час підготовки до проведення уроків у профільних класах старшої школи.

**Структура** роботи зумовлена метою, завданнями та логікою наукового дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (80). Повний обсяг роботи становить 74 сторінки, із яких 65 сторінок – основного тексту.

**Результати роботи було апробовано** під час участі у науково-практичних конференціях у збірниках матеріалів конференцій було опубліковано тези доповідей. Участь у Декаді студентської науки в Маріупольському державному університеті з доповіддю на тему: «Крос-культурне викладання літератури в аспекті компаративістики». Участь у VI-й Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції студентів, аспірантів, молодих учених «Актуальні проблеми слов'янської філології» з доповіддю: «Напрямки крос-культурного викладання російської літератури у старших класах».

## РОЗДІЛ 1. КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Крос-культурний підхід: сутнісна концепція

У ХХІ столітті розвиток зв'язків з громадськістю забезпечує досягнення професійного зростання та ефективний розвиток, що виявляється майже неможливим без навичок і здібностей крос-культурного аналізу ситуації спілкування. Сучасні дослідження психологічного характеру свідчать про популярність крос-культурної компетентності не тільки в менеджерів та фахівців міжнародної сфери, а й в освітній галузі, тобто існує потреба фактично здійснювати міжкультурну комунікацію не лише у сфері бізнесу, але й в освітній сфері. Розширення міжнародних контактів, міжкультурне спілкування та світова глобалізація потребують уміння функціонувати в умовах культурного співіснування як результату крос-культурної освіти.

Крос-культурна освіта – це важлива складова частина сучасної загальної освіти, що допомагає залучати школярів до вивчення культур різних країн, знайомитися з культурними реаліями або універсаліями, виховувати терпиме ставлення до інших культур. Першочерговим виявляється збереження унікальності та універсальності кожної культури окремо та світової культури в цілому. Міжкультурне навчання виступає підґрунтям для спільного існування субкультур багатонаціонального соціуму: підтримує інтеркультурний діалог, стійкий баланс культурного розмаїття, підкреслює самоцінність різних культур, сприймає їхні відмінності як громадські скарби.

Відносно визначення поняття *крос-культурність* (з англ. «перетин культур») Н. Алієва [1] вважає, що зміст цього терміну відтворює синтез та перетинання культур, вимагає дбайливого ставлення та розуміння неповторних культурних рис різних народів, готовності вирішувати етнічні конфлікти, поваги до моральних цінностей, реалізації взаєморозуміння між людьми, усвідомлення прав та обов'язків відносно громадських і соціальних контактів,



що сприяє культурному обміну різних народів.

У науковому світі існують думки, що відсутність цього терміну в тлумачних словниках доводить семантичну невизначеність цього концепту. Наприклад, Г. Прокопеня [60] стверджує, що найбільш адекватним визначенням слід вважати тлумачення у культурологічному словнику А. Кравченка: «Крос-культурне дослідження – вид порівняльного дослідження, об'єктом і предметом якого виступає культура. Першими їх почали проводити представники соціальної та культурної антропології» [40, с. 265]. Отже, порівняльно-культурне значення цього терміну передбачає порівнювання будь-яких культурних явищ під егідою певних видів мистецтва.

Нашу увагу викликає безпосередньо крос-культурна освіта, що націлена на формування у багатонаціональному та полікультурному оточенні індивідуальностей з активною та ефективною життєвою позицією, у яких розвинені щодо інших терпимість, доброзичливість і повага.

Конкретними завданнями крос-культурної освіти можна назвати:

- отримання загальних, уніфікованих для кожної культури знань, що вважаються супутніми;
- усвідомлення норм, цінностей і традицій власної культури;
- створення умовиводів про культурну різноманітність національного і світового мистецтва;
- виховання терпимого та емпатійного відношення до представників іншої культури і її цінностей;
- організація сприятливих умов для розвитку здібностей і навичок аналізу та інтерпретації явищ мистецтва в міжкультурному просторі.

Крос-культурна освіта повинна містити низку дисциплін гуманітарного циклу: художні, естетичні предмети, а також спеціальні курси з історії літератури та культури, культурології, лінгвокультурології. Визначаючи наповнення освітньої програми, необхідно звернути увагу на певні змістові критерії: відповідність освітнього матеріалу гуманістичним ідеям і концепту «глобалізація», «культурна унікальність» і «культурна універсальність»;

визначення в різних культурах певних особливостей, що дозволяють формувати позитивне та толерантне ставлення до їхнього сприйняття; орієнтація освіти на розвиток практичних навичок і умінь спілкування.

Тож, крос-культурна освіта полягає у виконанні наступних функцій цілісного та безперервного навчального процесу:

- філософсько-культурологічна, що спрямована на формування в студентів культурного, етнічного та національного самоусвідомлення;

- інформативно-пізнавальна, що спрямована на крос-культурне спілкування та сприяє інформаційному культурному обміну між учасниками діалогу;

- соціально-особистісна, що допомагає процесу соціалізації учнів як повноправних членів сучасного культурного суспільства, та розвиває навички міжкультурної комунікації;

- прагматико-евристична, що сприяє регулюванню людських взаємовідносин та розвиває творчі здібності щодо висловлювання емоцій і почуттів за допомогою вербальних та невербальних засобів.

Вірними шанувальниками такого навчального підходу вважаються представники саме західноєвропейської освіти, які вважають крос-культурну методику важливим способом нейтралізації міжнаціональних конфліктів у школі та суспільстві.

Так, інтеркультуралізм передбачає визнання гетерогенного характеру культури й освіти в багатонаціональному соціумі та пропозицію розглядати партнерські відносини усіх культур у міжкультурному діалозі. Для реалізації інтеркультурної освіти пропонується змінювати навчальні плани та програми з метою вивчення особливостей різних культур і формування нової загальнонаціональної ідентичності. Серед дисциплін, що найбільш відкриті для крос-культуралізму: історія дозволяє порівняти різні соціальні системи і способи мислення, дивитися на минуле як на інструмент пізнання об'єктивної реальності; географія заохочує розуміння різноманітності просторів і спільнот, що проживають на цих просторах; вивчення іноземних мов веде до придбання

нових змістів, здатності спілкуватися, заохочує міжкультурне розуміння і т. д [30, с. 104].

Прихильниками міжкультурного освітнього підходу слід вважати саме західноєвропейських представників, які розглядають крос-культурну методологію головним засобом усунення міжнародних конфліктів у школі та соціумі.

Інтеркультуралізм визнає різноманітний характер культури та освіти у багатонаціональному суспільстві та пропонує досліджувати партнерські відносини різних культур у міжкультурному діалозі. Щодо реалізації інтеркультурної освіти було запропоновано змінювати навчальні плани та програми з метою поглибленого вивчення особливостей різних культур і утворення нової загальнонаціональної ідентичності. Найбільш відкритими для крос-культуралізму слід вважати такі дисципліни: історія, що порівнює різні соціальні системи та способи мислення, розглядає минуле, як інструмент пізнання об'єктивної реальності; географія як заохочення до розуміння різноманітності просторів і спільнот, що проживають на цих просторах; вивчення іноземних мов надає нових змістів, здатність спілкуватися, заохочує міжкультурне розуміння і т. д [30, с. 104].

Необхідно зазначити неоднозначність педагогічних крос-культурних ідей. Так, цей підхід декларує універсальну національну освіту, обстоює примирення та гармонізацію різних субкультур, проводить діалог між суверенними суб'єктами діалогу на загальноосвітньому полі. Проте крос-підтримує диференціацію за етнічними, расовими цивілізаційними ознаками, консервує культурну відчуженість. Отже, невеличкі субкультури ніби доповнюють базову освіту, що ґрунтується на традиціях домінуючої.

Т. Колосовська інтерпретує міжкультурне навчання в аспекті мовної освіти, що забезпечує соціальну та академічну мобільність тих, хто навчається [38]. У центрі концепції міжкультурного навчання знаходиться ідея розробки механізму перетворення різноманіття мов і культур на засіб взаєморозуміння представників різних лінгвосоціумів. Оволодіння іноземною мовою будується

на теорії утворення самостійної мовної системи, так званого «змішаного коду», що має основні риси рідної мови і мови, що вивчається. Формування крос-культурної компетентності відбувається під час міжкультурного навчання на основі їхнього лінгвокультурного досвіду.

Т. Колосовська інтерпретує міжкультурне навчання в аспекті мовної освіти, що забезпечує соціальну та академічну мобільність тих, хто навчається [38]. У центрі концепції міжкультурного навчання знаходиться ідея розробки механізму перетворення різноманіття мов і культур на засіб взаєморозуміння представників різних лінгвосоціумів. Оволодіння іноземною мовою будується на теорії утворення самостійної мовної системи, так званого «змішаного коду», що має основні риси рідної мови і мови, що вивчається. Формування крос-культурної компетентності відбувається під час міжкультурного навчання на основі їхнього лінгвокультурного досвіду.

## 1.2. Особливості викладання у профільних гуманітарних класах старшої школи

Пріоритетним напрямком державної політики в галузі освіти є створення системи профільного навчання у старших класах загальноосвітньої школи. Завдяки профільному навчанню старшокласник перетворюється на суб'єкта дослідницької діяльності, в той час як сама дослідницька діяльність є одним із засобів реалізації подальших планів продовження освіти, саморозвитку та самореалізації підростаючої особистості. Навчання набуває статусу «корисного», що полягає в прикладному характері шкільних програм та їхній спрямованості на вибір школярами майбутньої професії.

«Профільне навчання» передбачає надання старшокласникам права самостійно обирати варіант навчання за якимось певним профілем (фізико-математичним, природничо-науковим, гуманітарним, соціально-економічним, технологічним), а також варіант непрофільного навчання – універсальний профіль. Профільна освіта надає можливість поглиблено вивчати не один предмет, а декілька. Наприклад, природничо-науковий профіль передбачає поглиблене вивчення фізики, хімії та біології, а гуманітарний – літератури, російської та іноземних мов.

Головною метою профільного навчання є самовизначення учнів, формування адекватного уявлення про власні можливості, тобто це поглиблення знань, схильностей, вдосконалення раніше отриманих навичок через створення системи спеціалізованої підготовки в старших класах загальноосвітньої школи. Ця підготовка орієнтована на індивідуалізацію навчання та професійну орієнтацію учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці.

Серед найбільш важливих завдань профільної школи слід вважати наступні:

- надати учням глибокі та міцні знання з профільних дисциплін, що передбачають їхню самореалізацію після закінчення школи;

- виробити в учнів навички самостійної пізнавальної діяльності, підготувати їх до вирішення завдань різного рівня складності;
- зорієнтувати учнів у широкому колі проблем, пов'язаних з тією або іншою сферою діяльності;
- мотивувати учнів до заняття науково-дослідницькою діяльністю;
- розвивати такий тип мислення, що дозволяє не пасивно споживати інформацію, а критично й творчо переробляти її; мати власну думку та вміння відстоювати її в будь-якій ситуації.
- зробити учнів конкурентоспроможними щодо їхнього вступу до обраних ЗВО.

Старший профільний ступінь навчання у будь-якій школі, з урахуванням її можливостей і вибору, може складатися з таких класів:

- профільних класів, що функціонують у системі «школа – ЗВО»;
- профільних класів, що навчаються за спеціально розробленими навчальними планами;
- класів поглибленого вивчення профільних предметів.

Класи типу «школа – ЗВО» з точки зору гарантованого вступу до університету, звичайно, виявляються найбільш прийнятними. У таких класах не тільки посилюється вивчення профільних дисциплін шкільної програми, а й викладаються додаткові курси науково-педагогічними представниками закладів вищої освіти, з яким у школи налагоджено співпрацю. Зазвичай старшокласники профільних закладів проходять практику на базі цього ЗВО. Важливою перевагою такого типу навчання слід вважати налагоджену роботу шкільних вчителів з викладачами університету тощо.

Особливої уваги в гуманітарних класах профільного навчання надається науково-дослідній діяльності з урахуванням специфіки гуманітарного знання, його ціннісної природи. Гуманітарна парадигма є середовищем розвитку особистості молодого дослідника, вона забезпечує можливість його подальшої самореалізації в майбутній професійній діяльності і вимагає особливого побудови процесу дослідницької діяльності для учнів профільних

гуманітарних класів.

Поняття «гуманітарний» (від лат. *humanitas* – людська природа, освіченість, духовна культура) історично закріплено за комплексом наук, що мають своїм предметом ті чи інші прояви людської духовності. Вивчення гуманітарних дисциплін у профільних гуманітарних класах сприяє підвищенню загальної культури учнів, розвитку їхньої духовності. Гуманітарна освіченість полегшує випускникам школи вибір, пов'язаний з майбутнім професійним і особистісним самовизначенням.

Результат гуманітарної спрямованості освіти – становлення, формування особистості учня, прилученого до гуманістичної культури. Таким чином, поняття «гуманізація» та «гуманітаризація» взаємопов'язані: гуманітаризація освіти неминуче тягне за собою виховання в учнів (в нашому випадку учнів профільних гуманітарних класів загальноосвітньої школи) гуманного ставлення до світу – до природи, до інших членів соціуму.

Отже, освіта як один з найважливіших чинників становлення та розвитку особистості повинна бути спрямована на особистість учня й орієнтована, в першу чергу, на культуру, що свідчить про необхідне посилення гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу у школі. А ефективність навчання багато в чому визначається широким застосуванням цілого ряду різноманітних форм і методів урочної та позаурочної роботи (елементи лекційно-семінарської системи, організація проєктної та дослідницької роботи школярів, експериментальні завдання та інше).

Безперечно особливу увагу слід звертати на дослідницьку діяльність учнів профільних класів старшої школи, що гарантовано пристосовує майбутніх здобувачів вищої освіти до рішення теоретичних та практичних наукових питань у межах тієї чи іншої галузі знань. На думку І. Кона [39], юнацький вік є найбільш продуктивним періодом для розвитку дослідницької діяльності. На цьому етапі старшокласники починають формувати стійкі пізнавальні та професійні інтереси; посилюється їхня пошукова активність, що оптимізує дослідницьку діяльність учнів у межах гуманітарного профілю в

загальноосвітній школі. Навчання на даному етапі засноване на справжньому інтересі до навчального процесу: на тому, наскільки повно старшокласник здатний проявити свою активність і самостійність.

Активність підкріплюється самостійним й усвідомленим зверненням до додаткових джерел гуманітарних знань. Як здатність проявляти зусилля, прагнення до досягнення мети, активність реалізується за допомогою зміни освітньої мотивації учнів, що найбільш яскраво проявляється у становленні їхнього пізнавального та наукового інтересу до галузей гуманітарного знання.

Специфіка процесу дослідницької діяльності учнів профільних гуманітарних класів вирізняється такими особливостями:

#### 1. Організаційні особливості

- поглиблене вивчення гуманітарних предметів (вибіркові курси);
- особистісно-центрований підхід до навчання через співпрацю та співтворчість під час аудиторної та позааудиторної діяльності.

#### 2. Методологічні особливості

- розкриття учнями ціннісно-сислової природи гуманітарного знання;
- діалогізація дослідницької діяльності в межах проєктної методики.

3. Гносеологічні особливості: розуміння ціннісно-сисловий природи гуманітарного знання, його діалогічності і виявлення особистісних смислів в гуманітарному пізнанні.

#### 4. Оцінювальні особливості

- формування критичного ставлення до структурних компонентів власної дослідницької діяльності;
- пошукова активність і спілкування учнів профільних гуманітарних класів;
- портфоліо як засіб оцінювання особистісного зростання.



Отже, організація дослідницької діяльності учнів у контексті проєктної методики відбувається за допомогою елективних курсів. Проєкти старшокласників розрізняються за видами, типами, тривалістю, умовами, результатами та продуктами дослідницької діяльності.

За умов співпраці вирішуються складні дослідницькі завдання, зростає глибина розуміння матеріалу, пізнавальна активність і самостійність, змінюється характер взаємовідносин між суб'єктами діяльності. Реалізація особистісного підходу при проведенні дослідження припускає, що дослідження приймає форму діалогу, спілкування незалежних суб'єктів, їхнє взаєморозуміння, обмін дослідницьким досвідом, при якому відбувається розвиток учнів.

Проєктна методика передбачає реалізацію як мовознавчих, так й літературознавчих заходів. Наприклад, метод різнорівневого текстового дослідження дозволяє здійснювати аналіз за всіма рівнями: інтралінгвістичний (фонетико-графічний, морфо-синтаксичного, лексико-семантичний), екстралінгвістичний (прагматичний, лінгвокультурологічний); контент-аналіз (аналіз змісту тексту) тощо.

Гуманітарні дисципліни, що викладаються у межах профільного навчання, сприяють розширенню світогляду учнів. Наприклад, вивчення іноземної мови та літератури зумовлюють гносеологічний підхід до пізнавальної діяльності учнів, тобто підхід з ціннісних позицій. При проведенні дослідницької діяльності гуманітарні предмети «Література» та «Іноземна мова» стають інструментами пізнання. На профільному рівні навчання учні починають розглядати дослідницьку діяльність як необхідну базу для майбутньої професійної діяльності. Той факт, що учні перед вступом до вузу прагнуть отримати більший обсяг знань за допомогою дослідження, ніж це передбачено шкільною програмою, говорить про те, що дослідницька діяльність у шкільні роки є важливою складовою їхньої навчальної діяльності.

Портфоліо розглядається в якості сучасної ефективної форми оцінювання та дозволяє враховувати результати різних видів діяльності:

навчальної, творчої, соціальної, комунікативної. Можливість відстежувати траєкторію особистісного зростання аж до формування професійної особистості (дослідника) робить портфоліо значущим оцінювальним інструментом.

### **1.3. Напрямки крос-культурного навчання школярів дисциплінам філологічного циклу**

Викладання дисциплін філологічного циклу в багатонаціональній школі обов'язково спрямовано на формування в учнів загальнокультурної компетенції. Крос-культурна компетентність передбачає глибоке вивчення національної та загальнолюдської культури, певних моральних основ людського життя, а також особливостей існування окремих націй і народів.

Виховання загальнокультурних компетенцій під час викладання філологічних предметів відбувається здебільшого у двох напрямках: літературному та лінгвістичному. Слід зазначити, що це не завжди відбувається окремо, інколи глибина міжкультурного спілкування досить вдало реалізується у поєднанні мовних та літературних завдань на комбінованих уроках.

Сучасна українська школа щодо викладання дисциплін філологічного циклу дотримується здебільшого міжкультурного напрямку, порівнюючи національні лінгвістичні, культурні, історичні особливості мов та літератур, що вивчаються. Хотілося б зазначити, що переважно це втілюється в компаративному вивченні літературних творів та знайомстві з лінгвокультурними аспектами іноземних мов.

Як відомо, мова відображає особливості життя людей, їхні традиції, звичаї, менталітет. Як дзеркало навколишнього світу, вона створює власну картину світу, специфічну й унікальну, відповідно до народу, етнічної групи, мовного колективу, що користується цією мовою як засобом спілкування. Мова і культура повинні вивчатися нерозривно: тільки крізь призму культури можна повною мірою вивчити мову, її стилістичні особливості, фразеологічні аспекти та застосовувати отримані знання під час спілкування на міжкультурному рівні. Крім того, саме нерозривне вивчення мови і культури допомагає запобігати непорозумінню, обумовленому відмінностями мов, перетворює мовний бар'єр на джерело взаємного збагачення культур.

Сучасна лінгвістична освіта покликана розширити межі світосприйняття учнів, внести у картину світу, створену за допомогою рідної мови, яскраві риси іншої культури, відтворені через мову, що вивчається. Основною метою навчання іноземним мовам є розвиток навичок міжкультурної взаємодії та комунікації. Науковим підґрунтям щодо розвитку крос-культурних компетенцій виступає культурознавчий аспект у навчанні іноземним мовам. Цей підхід дозволяє зважати на культурну, етнічну та релігійну специфіку школярів, які навчаються, розвивати у них толерантне відношення до представників іншої культури.

Зіставлення культурних фактів на різних етапах навчання в середній школі є засобом формування уміння виявляти яскраво виражену культурно-сутнісну інформацію. Кожна культура вирізняється своїми законами, нормами моралі, системою цінностей та правил. Порівняльне вивчення культурних особливостей у контексті діалогу культур сприяє формуванню толерантного відношення до іншомовної культури, культурної неупередженості учнів, здатності адекватно реагувати на прояв незнайомого в іншомовній культурі та допомагає долати культурні стереотипи.

Крос-культурний підхід до навчання іноземним мовам дозволяє значно розширити та поглибити ціннісно-орієнтоване світосприйняття учнів, образ і стиль життя, ментальність, моделі мовного та невербального спілкування представників рідної мови та тієї, що вивчається, забезпечує вивчення не лише національних культур, але й соціальної субкультури. Цінність крос-культурної спрямованості навчання іноземним мовам полягає у підвищенні соціокультурної компетенції учнів. Порівняльне вивчення культур сприяє підготовці особистості до реальної міжкультурної комунікації.

При крос-культурному підході до навчання іноземним мовам доцільно звернути увагу на наступні три складові: а) рідну культуру, б) культуру як теоретичний конструкт та в) культуру країни, мова якої вивчається. Ефективна участь у крос-культурній комунікації реалізується за умови формування лінгвістичної (теоретичні знання про мову), мовної (практичне володіння

мовою), комунікативної (реалізація комунікативних актів відповідності щодо ситуації спілкування, навички правильної мовної поведінки), культурологічної (входження в культуру мови, що вивчається) компетенцій. Найбільш популярними методами та прийомами роботи на уроках з іноземної мови у крос-культурному контексті є етимологічний аналіз слова; морфемний аналіз; використання засобів наочності; виконання вправ з синонімами та антонімами; робота з фразеологічними одиницями тощо.

Шкільне вивчення дисциплін філологічного циклу з використанням порівняльного аналізу базується на психологічних засадах порівняння як розумової операції, що встановлює риси подібності та відмінності між предметами та явищами; на порівняльно-історичному аспекті, що вивчає зв'язки та відносини в їхній історичній обумовленості; на дидактиці як теорії навчання, що досліджує закономірності навчання у розмаїтті його методів і організаційних форм.

Методика і практика крос-культурного викладання літератури у школі сформувала особливий підхід до її вивчення. Значна увага приділяється, в першу чергу, аналізу прийомів вивчення авторської позиції і глибокій інтерпретації літературного твору. Тут слід враховувати, що при такій інтерпретації у межах шкільної програми, способи наукового тлумачення зазнають деяких видозмін. Для кращого усвідомлення художнього тексту, не одним поколінням провідних педагогів, таких як В. Стюнін, О. Острогорський, В. Водовозов, використовувався порівняльний метод вивчення літератури [63, с. 126].

Тут порівняння відіграє одну з основних ролей в розумінні літературного процесу, його різноманіття, цілісності і масштабності. Зіставлення низки різних текстів створює уявлення в учнів глобальності і широти охоплення різних літературних аспектів, динаміки їхнього розвитку, допомагає розглянути самотність конкретного твору на тлі запропонованого для такого порівняння, зміцнює розуміння національної історії літератури і т.д.

У такому випадку, важко переоцінити вплив цього методу на розвиток ключових компетенцій учнів – здатності самостійно вирішувати поставлені завдання, при цьому ще використовуючи творчу і пошукову складову. На допомогу крос-культурному викладанню приходять компаративний аналіз (компаративізм) – порівняльно-історичне літературознавство, яке досліджує спільне та відмінне, зв'язки і вплив літератур різних країн один на одного [50, с. 510]. Компаративістика виявляє спорідненість із поняттям «взаємовплив». Визначення поняття «художні взаємовпливи» надається в посібнику за ред. О. Галича: «Художні взаємовпливи – це різного характеру впливи одних мистецьких явищ на інші, різмаїті форми впливу всередині літератури чи взаємозв'язки сучасної літератури з художньою культурою минулих епох, звернення до творчості різних народів» [24, с. 445].

Також, слід зазначити, що компаративний метод є провідним в області літературно-художньої критики, при цьому критик спирається на раніше визнані, еталонні тексти, виводячи з них певні критерії оцінювання наступних.

Порівняльний аналіз – ефективний засіб надання літературної освіти учням. Вивчення курсу літератури у старших класах з опорою на порівняльний аналіз долучає школярів до активної творчого пошуку, сприяє формуванню у школярів критичного погляду на факти і явища літературного життя, розвитку самостійності мислення, вдосконалення навичок порівняння, активізуючи різні види порівняльного аналізу (внутрішньотекстових, міжтекстових, інтерпретаційних і інтеграційних).

Порівняння творів різних жанрів на уроках сприяє збагаченню теоретико-літературної бази читача, формує погляд на жанр як на історичний тип літературного твору, що складається і безперервно змінюється.

Аналіз літературного твору з урахуванням його родової та жанрової специфіки дозволяє познайомити учнів з різними способами демонстрації авторської позиції, авторського ставлення до світу та людині, допомагає більш глибокому сприйняттю змісту і форми твору, сприяє розвитку читацьких умінь, пробуджує інтерес до самого процесу аналізу художнього тексту. Вивчення

літературних творів відповідно до особливостей роду і жанру дає можливість вчителю посилити вплив мистецтва на духовну сферу учнів, вибрати такі поєднання методів і форми навчання, які сприяли б розвитку пізнавальної і соціальної активності школярів, їх самостійності, оволодіння необхідним обсягом умінь.

Сьогодні літературознавство пропонує нам всілякі підходи щодо аналізу художнього твору. «Головна ідея» вже не вважається у дослідників підґрунтям вивчення до того, як приступити до розмови про особливості твору. Спроба інтерпретації художнього цілого – те, що нам пропонує літературознавчий аналіз у сучасній філології.

Важливо не тільки дослідити основні функції художніх текстів на уроці, а й урізноманітнити освітній процес «співтворчістю читачів», бо комунікація є основним поняттям сучасної методики.

Взагалі, слід враховувати, що учням властиво певне незрозуміння історичних умов, у яких діє той чи інший герой, бракує досвіду в оцінці зображуваних подій, низький рівень об'єктивності і психологічна незрілість – це те, що ускладнює процес «співтворчості».

Тому «авторська позиція» є домінантою і незмінним критерієм вірного прочитання художнього твору. Якщо спиратися на думку І. Кона, який стверджував, що розвиток інтелекту в юності тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, які передбачають не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи [39, с. 127], то ми можемо говорити про те, що учні цілком можуть знаходити нові небанальні асоціації і запропонувати альтернативу прочитання класичних текстів.

Порівняльно-зіставні методи вивчення російської та зарубіжної літератури в їх взаємодії продовжують вже довгий час залишатися одним з основних шляхів вирішення проблеми формування в учнів старшої школи комунікативних компетенцій, в тому числі і здатності ефективно брати участь в міжкультурній комунікації.

Система крос-культурного викладання літератури в школі представлена

методичною системою, що ґрунтується на виявленні різноманітних культурно-етнічних феноменів у художньому тексті та роботі над цими особливостями на уроках літератури. Ця методична школа будує власну методику на сполученні систем рідної та іноземної літератур, на різному національному художньому сприйнятті, що розвиває та збагачує сприйняття іншої літератури.

Література, на думку М. Бахтіна, є «невідривною частиною цілісності культури, її не можна вивчати поза цілісним контекстом культури» [10, с. 363]. Низка вчених (М. Черкезова, О. Гетманська) пропонує саме культурологічний підхід у роботі з літературним текстом, який вже є фактом духовної культури народу, акумулює та представляє факти інших культурних сфер – філософії, історії, музики, живопису і так далі [26, 76]. Подібний погляд на літературні тексти сприяє сприйняттю та розумінню найрізноманітніших реалій і фактів життя народу, освітлює його історію, знайомить з його обрядами, звичаями, з його релігійними уявленнями.

Культурологічна інформація при цьому не має чисто ілюстративного характеру, літературний твір зберігає свою значущість саме як явище художньої літератури, оскільки культурні реалії, що містяться в образній системі, розглядаються не самі по собі, а у співвіднесенні з усією образною системою. Цікаво, що змістова наповненість того чи іншого художнього твору збагачується за рахунок зіткнення з іншим у культурному відношенні сенсом. Таке діалогічне спілкування двох культур призводить до збагачення, а не до злиття. Подібне осмислення взаємодії різних культур підкреслює їхню висоту, визначає своєрідність кожної з них шляхом зіставлення. При цьому, з одного боку, виявляються наднаціональний зміст кожної культури, а, з іншого боку, характерні для кожної культури національні картини світу. У результаті відбувається необхідне розширення духовного, морального, естетичного досвіду носія певної національної культури при знайомстві з іншою культурою.

Специфіка сучасної загальноосвітньої школи України передбачає наявність російськомовних закладів, що передбачають поглиблене вивчення



російської літератури в порівнянні з творами зарубіжної. Саме тут виявляється необхідним і можливим актуалізувати роботу з культурологічною лексикою під час читання й аналізу літературних творів, що містять інші національно-культурні коди. Для залучення дітей до читання, для формування читацької звички необхідно перенести акценти з аналізу тексту на організацію читання художнього твору та підтримку інтересу до нього.

Необхідно використовувати у процесі викладання літератури сучасні технології залучення до читання; розвивати нові форми дитячої літературної творчості, що пов'язані з ІКТ технологіями (створення тематичних презентацій, буктрейлерів, розміщення рецензій на літературних сайтах, участь у вебінарах, обговорення у мережі прочитаних книг). Сучасне літературне навчання передбачає розвиток дослідницьких навичок, уміння орієнтуватися в інформаційному потоці.

### **Висновки до розділу 1**

Сучасні освітні потреби спрямовано на виховання інтеркультурності учнів, їхнього поважного ставлення до культурних цінностей інших народів та самоідентифікацію, з'ясування власних культурних реалій або універсалій. За такими принципами здійснюється крос-культурна освіта, що передбачає діяльність на перетині декількох культур та формування міжкультурних компетенцій. Основними функціями такого навчання слід вважати філософсько-культурологічну, інформаційно-пізнавальну, соціально-особистісну та прагматико-евристичну.

Профільне навчання у середніх навчальних закладах є пріоритетним напрямком, що передбачає визначення майбутнього професійного або навчального шляху учнів. Застосування профільного навчання у старших класах дозволяє спрямовувати діяльність у потрібному напрямку та формує у школярів відповідальне ставлення до освіти. Подібний підхід ґрунтується на науково-дослідній діяльності: проєктна методика реалізується за допомогою

мовознавчих та літературознавчих заходів.

Виховання крос-культурних компетенцій під час викладання філологічних предметів відбувається здебільшого у двох напрямках: літературному та лінгвістичному. Методика і практика крос-культурного викладання філологічних дисциплін у школі сформували особливий підхід до її вивчення. Здебільшого крос-культурне – це компаративне навчання, що спирається на поєднання викладання іноземних мов та літератури, культурний синтез. Найбільш популярними лінгвістичними методами та прийомами роботи на уроках у крос-культурному контексті є етимологічний аналіз слова; морфемний аналіз; використання засобів наочності; виконання вправ з синонімами та антонімами; робота з фразеологічними одиницями тощо. У процесі викладання літератури популярні сучасні технології залучення до читання; розвиток нових форм дитячої літературної творчості, що пов'язані з ІКТ технологіями.

## **РОЗДІЛ 2. КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

### **2.1. Запровадження крос-культурного вивчення російської літератури в закладах середньої освіти**

Урок порівняльного аналізу – це заняття, на якому домінуючим є крос-культурний (компаративний) аналізу художньої літератури, що є новим методичним шляхом. Вивчення літератури у школі дозволяє учням не тільки набути навичок різних видів літературного аналізу творів, воно має забезпечити, насамперед:

- сформованість стійкого інтересу до читання як засобу пізнання інших культур, шанобливого ставлення до них;
- оволодіння початковими навичками літературознавчого дослідження історико- та теоретико-літературного характеру;
- розуміння та осмислене використання понятійного апарату сучасного літературознавства в процесі читання та інтерпретації художніх творів;
- прилучення через вивчення літератури до цінностей національної та світової культури.

Мета предмету – засвоєння школярами загальнолюдських духовних і художніх цінностей російської і зарубіжної літератури, виховання у них інтересу до читання і вивчення кращих зразків творів мистецтва слова, набуття учнями знань про розвиток російської літератури в контексті світового літературного процесу від давнини до наших днів, збагачення і розширення їх читацького кругозору.

Обираючи метод зіставлення як основний, учитель повинен грамотно підібрати матеріал для певних розумових операцій. Учні, у першу чергу, необхідно навчитися бачити під час вибору та порівняння схожих літературних фактів. Особливу увагу слід приділити тому, що однією з життєво важливих

компетенцій сучасного випускника є те, що він повинен вміти виокремлювати несхожі явища і зіставляти подібне.

Вибір художніх творів не повинен бути випадковим. Обов'язково потрібно простежити заздалегідь ті загальні аспекти, про які йтиметься мова вже безпосередньо на уроці. Доцільним буде використання таких методів, як проблемна ситуація, творче читання, порівняння художніх творів, зіставлення твору з його генетичним джерелом, диспут, діалог, бесіда тощо.

Подібні методи і прийоми допоможуть розкрити учнівський потенціал і творчу складову. Безпосередньо формуються аналітичне мислення та полікультурні компетентності.

Форми роботи можуть бути як груповими, так і індивідуальними. Що стосується домашнього завдання, то воно обов'язково повинно бути творчим із застосуванням елементів інноваційних методів і прийомів навчання, які будуть цікаві учням, і мати диференційний характер.

Одним з найефективніших засобів здійснення порівняльного аналізу слід вважати складання порівняльних таблиць, діаграм, створення презентацій та ментальних карт, створення афіш та плакатів, квестів.

Під час підготовки і проведення уроків з елементами компаративного аналізу потрібно:

- опрацювати наукові дослідження в галузі літературної компаративістики та методики викладання компаративістики у школі;
- зробити аналіз навчальних програм української та світової літератур та зробити зіставні таблиці;
- проаналізувати тексти художніх творів з метою встановлення генетичних контактів і типологічних подібностей у них;
- залучати учнів до пошуково-дослідницької діяльності;
- прагнути, щоб урок з елементами компаративного аналізу був не тільки ефектним, а й ефективним.

Педагогічними можливостями уроку компаративного аналізу, насамперед є:

- пізнавальні (засвоєння закономірностей розвитку національної літератури; глибоке й повне розкриття ідейно-історичного змісту твору; актуалізація здобутих знань і засвоєння нових понять, фактів та історії теорії літератури);
- розвивальні (стимулювання розвитку пізнавального процесу, активізація мислення; розвиток полікультурної, інформаційної, читацької та комунікативної компетенцій);
- виховні (формування гуманістичного світобачення, виховання загальнолюдських цінностей, виховання національної гордості).

Використання методу компаративного аналізу в шкільному курсі вивчення літератури дає можливість показати учням спільне – те, що об'єднує різні народи, та відмінне – те, що свідчить про національну неповторність. Особливу увагу це має для усвідомлення належного місця російської літератури в європейському культурному просторі.

Робота з використанням елементів компаративного аналізу тексту стимулює самостійний науковий пошук, розкриває здібності, сприяє формуванню життєво необхідних компетентностей учнів.

Досить цікавим аспектом порівняльного вивчення російської і зарубіжної літератур буде зіставлення прикладів морального вибору героїв. Моральна тематика дозволить учням багато над чим замислитися і глибше зануритися у внутрішній світ героїв і зрозуміти людську природу.

Проблема морального вибору є однією з найпоширеніших проблем у літературі. Герої обирають між розумом і почуттям, честю і безчестям, помстою і великодушністю, співчуттям і байдужістю і т.д. Автори часто створюють на сторінках своїх творів умови, які дозволять їм поспостерігати за діями персонажа і продемонструвати читачам наслідки правильно або неправильно зробленого вибору.

У російській літературі подібну проблему можна зустріти в таких творах, як «Капітанська дочка» О. Пушкіна, «Злочин і кара» Ф. Достоевського, «Майстер і Маргарита» М. Булгакова.

У «Капітанській дочці» О. Пушкіна з вибором стикаються мешканці Білогірської фортеці, в тому числі й головний герой твору, Петро Гриньов. Після захоплення фортеці Пугачовим кожному військовому було запропоновано зробити вибір: приєднатися до повстання та жити, або ж відмовитися та померти. Всі офіцери, крім Олексія Швабріна, вважають за краще померти, ніж продати свою честь і свої принципи. «Я природный дворянин; я присягал государыне императрице: тебе служить не могу» – так відповідає Гриньов на пропозицію Пугачова [36, с. 205]. На прикладі Швабрина та Гриньова Пушкін демонструє читачам приклад морального вибору.

Ще одним героєм, який помилився при здійсненні морального вибору, є Родіон Раскольников, герой роману «Злочин і кара» Ф. Достоевського. Бажаючи перевірити свою божевільну теорію про перевагу одних людей над іншими, Раскольников обирає вбивство старої лихварки. Цей злочин мав зробити його переможцем, який «право має», однак практично відразу герой усвідомлює, що зробив жахливу помилку. Достоевський, романи якого вирізняються тонкою психологічністю, демонструє людину, яка через бідність була доведена до крайності, та обрала хибний шлях.

У романі «Майстер і Маргарита» поряд з іншими персонажами свій вибір роблять Ієшуа Га-Ноцрі та Понтій Пілат. Між стратою та брехнею Ієшуа обирає смерть. Понтій Пілат, опинившись у ситуації вибору, робить помилку. Обираючи між своєю посадою та можливістю врятувати безвинного філософа від страти, Понтій віддає перевагу державній службі.

Перебуваючи в руслі цієї теми, можна навести приклад також з французької літератури. У цьому випадку на допомогу приходять відомий твір Віктора Гюго «Знедолені». Цей твір містить безліч прикладів морального вибору. Але поки ми зупинимося лише на одному з них. Антагоніст Жана Вальжана – поліцейський інспектор Жавер – як уособлення доведеного до

крайності бездушного правосуддя. Доброта, виявлена по відношенню до нього Вальжаном, який відпустив його на волю замість того, щоб розстріляти на барикаді, де він був присутній як шпигун уряду, вперше в житті внесла в прямолінійний розум Жавера «відбиток душевної тривоги». Ця свого роду ланцюгова реакція (єпископ Міріель – Жан Вальжан – Жавер) надзвичайно важлива для концепції роману. Автор навмисно приводить вірного сторожа «законності» Жавера, що не звик міркувати, до страшною для нього думки, що каторжник Жан Вальжан «виявився сильнішим за весь громадський порядок».

Таким чином, Жавер втрачає ґрунт під ногами. У ньому, як колись з Жаном Вальжаном, відбувається вирішальний моральний переворот. Адже до сих пір його ідеал полягав у тому, щоб бути бездоганим у своєму служінні закону. Однак у Гюго добро вище закону, встановленого суспільством власників. Тому воно штовхає Жавера до страшного для нього відкриття, що «в зводі законів прописано не все», що «суспільний лад не досконалий», що «закон може бути обдуреними», «трибунал помилитися» і т. д. Все, у що ця людина вірила, здійснилося. Ця внутрішня катастрофа – відступ сил зла перед добром, яке несе в собі Жан Вальжан призводить Жавера до самогубства.

Зіставлення твору В. Короленка «Діти підземелля» з історією маленької Козетти з роману В. Гюго «Знедолені» зацікавить п'ятикласників. Вони легко зможуть порівняти картини злиднів і страждань бідних людей у дореволюційній Росії з зображенням «зловісного домашнього рабства» Козетти. Учні бачать, що любов і повага до людини, співчуття знедоленим поєднують обох письменників. Історія з лялькою, яка уособлювала в обох творах світ дитинства, демонструє школярам трагічні сторінки життя різних країн.

Учні добре сприймають смислову, інтонаційну, сюжетну близькість творів, духовну спорідненість їхніх маленьких героїв. У той же час вони бачать і різницю в долях героїнь (смерть Марусі та звільнення Козетти), відчувають – втім, не без підказки вчителя – казковість і примарність порятунку героїні

Гюго. Учні розуміють, що там, де є нерівність, гноблення, де панують несправедливість і жорстокість, справжнього щастя бути не може.

Також, досить цікавим для школярів буде зіставлення казкових жанрів.

На матеріалі зіставлення літературних казок («Казка про мертву царівну і сім богатирів» Пушкіна та «Снігова королева» Андерсена), з'являється можливість продемонструвати наявність у кожній літературі фольклорної першооснови, що виражається у подібності моральних і естетичних позицій авторів різних країн, які визначаються як фольклорними традиціями, так і позитивними устремліннями. Дуже важливо показати школярам, що літературна казка є зображення реальних відносин людей на казковому тлі. Єдність людини і природи, відповідність образних систем у літературних казках авторів різних країн – все це також наблизить учнів до думки про єдність літературного розвитку.

У «Сніговій королеві» Андерсеном вирішується проблема справжньої могутності людини: жодне диво безсиле перед ним. Герда перемагає Снігову королеву, звільняючи Кая від холодних і злих чар її згубної краси. Справжня людяність, самовідданість і безкорисливість, цілісність добрих почуттів, самозабутнє бажання допомогти, врятувати, повернути до справжнього життя – в цьому корениться перевага Герди.

Літературна казка Андерсена менше наближена до фольклорної першооснови, ніж казка Пушкіна, в тому сенсі, що її ситуація, її герої, її конфлікти і відносини персонажів більшою мірою наближені до реальної взаємодії явищ дійсності. У Андерсена герой, як правило, відстоює свою природність, право на честь, своє уявлення про правду і справедливість. Його моральна стійкість і самовідданість піддаються суворим випробуванням, але він все витримує та торжествує, навіть у реально трагічних обставинах.

Узагальнюючий урок, присвячений літературним казкам Пушкіна і Андерсена: звертаємо увагу учнів на найближчу спорідненість різнонаціональних літературних явищ і в той же час встановлюємо зв'язок між усною народною творчістю та художньою літературою. Спорідненість казок



Пушкіна і Андерсена полягає в першу чергу в наявності фундаментальної ідеї всіх народних казок світу: боротьбі добра та зла. Схема при цьому завжди одноманітна: добро протистоїть злу, носій добра витримує низку важких випробувань і наприкінці перемагає.

Казки Пушкіна і Андерсена своїм настроєм, епічним апофеозом добра у фіналі відразу ж нагадають учням звичне завершення народних казок: «Стали они жить – поживать и добра наживать», «Жили долго с счастливо» і т. п. Вічна та всюдисуща мрія людства про світло та щастя як нагороду за позитивні душевні якості людини поєднує обидві казки, і виявляє їхню спорідненість з казкою народною.

Наслідуючи традиції усної народної творчості, обидва автори поділяють художні світи своїх творів на добрі, світлі та бездушні зони. Звідси і герої, стихії, тварини і рослини в обох казках розведені чітко і можуть бути представлені двома відповідними низками:

<b>Пушкін</b>	<b>Андерсен</b>
Цариця-мачуха	Сніжна Королева
Царівна	Кай
Королевич Єлисей	Герда
Сім богатирів	Принцеса, Принц, Маленька Розбійниця, Лапландка, Фінка
Сонце	–
Місяць	Троянди
Вітер	Ворони
Собака Соколко	Олень

Обидві казки демонструють, як зло покарано авторами (хоча й по-різному): мачуха у Пушкіна «темной зависти полна», «горда, ломлива, своенравна и ревнива» [61]; Снігова королева Андерсена білосніжна, крижана.

Заздрість, злість або байдужість до всього живого, істинно людського призводять до поразки сил зла.

Порівнюючи літературні твори, важливо дати відчуття учням, що справжня близькість кращих художніх творів світової літератури ґрунтується на їх моральному заряді, гуманістичному пафосі, на ступені художньої широті служіння високим людським ідеалам.

Підбиваючи висновки, можна зацентувати належну увагу на тому, яка проблематика для вивчення художніх творів буде ближча і цікавіша для учнів. Як раніше вже говорилося, фольклорні та літературні казки будуть зустрінуті з більшим захопленням у п'ятих-шостих класах. Діти, які не так давно закінчили початкову школу, навряд чи зможуть аргументувати ту чи іншу точку зору, вступаючи в полеміку про моральний вибір. Нестача подібного досвіду буде заповнений легшою практикою за допомогою розбору фантастичних сюжетів, здатних зацікавити молодших школярів. Вони краще відчують несправедливість і нездатні оцінити той чи інший вчинок «лиходія», навіть якщо в якийсь момент він і може виявитися виправданим дорослими. А казки, позбавлені таких неоднозначних дій, простіше будуть сприйняті такими учнями. І, не заглиблюючись в суперечливі дії героїв, які можуть і повинні обговорюватися в старших класах, можна зацентувати увагу на подібність тематики, героїв, сюжету і т.д.

Заглиблюючись у вікову психологію та звертаючи увагу на підлітків 13 – 15 років, ми отримаємо величезне поле для діяльності у межах компаративного аналізу в літературі. А саме, в такому віці дитина вже відчуває себе дорослою і здатною приймати самостійні рішення. Їй буде набагато цікавіше зануритися або перевтілитися в особистість іншої людини (героя), спробувати прийняти те чи інше рішення за когось, а роздум про вчинки інших побічно розвиватимуть почуття справедливості, але не категоричної, а об'єктивно усвідомленої.

## **2.2. Матеріали уроків російської літератури у старших класах гуманітарного профілю у крос-культурному аспекті**

Крос-культурне викладання російської літератури в межах інтегрованого курсу в старших класах гуманітарного профілю передбачає заглиблення в російську культурну атмосферу в порівнянні з культурними одиницями західноєвропейської дійсності: історичний, естетичний, етичний, соціальний, психологічний аспекти тощо. Активізувати міжкультурне сприйняття школярів можливо під час компаративного вивчення певних художніх творів, заглиблюючись у національні особливості поведінки героїв, сутнісні характеристики літературних напрямів, філософське підґрунтя та специфіку національного мистецтва.

Міністерством освіти та науки України розроблені спеціальні навчальні програми з російської та зарубіжної літератури, що характеризуються певними змістовими відмінностями та адресовані учням старших класів профільного рівня. Спираючись на запропонований програмний контент, ми розробили матеріали для проведення уроків з російської літератури в аспекті крос-культурного навчання.

### **План-конспект уроку на тему:**

«Лихвар і лихварство в російській та французькій літературах ХІХ століття» (О. де Бальзак «Гобсек», Ф. Достоєвський «Злочин і кара»)

**Тип-кроку:** урок-проект.

**Цілі уроку:**

познайомити з сутністю явища «лихварство», сформувані уявлення про особливості російського та французького суспільства ХІХ століття;

розвинути компаративні навички роботи з текстом художнього твору;

виховувати в учнів художню культуру та моральні, духовні людські якості.

**І. Слово вчителя:**

Лихвар і лихварство – це найпоширеніші для розквіту буржуазного суспільства соціальні явища, на фоні яких у нас є можливість розглянути та

проаналізувати доволі важливу проблему: «Вплив золота на внутрішній світ людини». Слід зазначити, що ще в XVII столітті Мольєр торкався цієї проблеми у своїй творчості. Сьогодні ми присвяtimo наше заняття французькій та російській дійсності XIX століття в розрізі дуже сучасної для нашого суспільства теми творчості Бальзака та Достоевського: «накопичення первинного капіталу». Нам дуже важливо поміркувати про героя позаминулого століття, для якого головною метою життя стала нажива. Про людину, головною метою існування якої були золото та накопичення. Цей образ постає вічним у світовій літературі ще за часів, коли тільки-но склалися товарно-грошові відносини та виникла можливість сконцентрувати в одних руках значні багатства. Саме тоді з'являється тип скнари, якого турбує тільки збереження та збільшення свого капіталу.

## **II. Індивідуальне завдання. Повідомлення на тему «Історія лихварства в Росії»**

Лихварство – віддача капіталу в позику за непомірно високу винагороду, користуючись важкими умовами позичальника. На Русі вважалося серйозним злочином проти заповітів Бога позичати гроші таким чином. У давнину серед слов'ян лихварів майже не було, займалися лихварством переважно чужинці, що інколи закінчувалося жалюгідно.

Нетрудовий, паразитичний характер такого лихварського доходу викликав широкий протест. Отже, історичні документи засвідчують, що навесні 1113 року в Києві вибухнуло народне повстання, під час якого було розгромлено будинки євреїв-лихварів, які стягували величезні відсотки, а також займалися скупкою та перепродажем за спекулятивними цінами продуктів широкого споживання. Саме після цього повстання Володимир Мономах вводить Статут, що різко обмежував суму відсотків по кредиту (не більше 20 % на рік), і тим самим підривав позиції паразитичного підприємництва, що наживалося на народному нестатку. Таке відношення до лихварства пройшло через всю історію російського народу. Так, у Кримінальному Укладенні Російської імперії (1903) лихварство вважається

злочином. У ньому наводяться наступні ознаки лихварських угод : 1) якщо позичальник змушений через сором'язливі обставини прийняти вкрай обтяжливі умови позики, і позикодавцеві про це відомо; 2) приховання надмірності зростання позики під включенням її в капітальну суму як неустойки, плати за зберігання; 3) позика у вигляді промислу на надмірно обтяжливих умовах «сільським обивателям» за винагороду частково хлібом. За законом надмірним визнавалося зростання вище 12 % річних. Лихварі, чия провина була доведена, каралися в'язницею або виправним будинком.

Ви познайомилися з історією лихварства на Русі. Дещо інакше складалася історія лихварів у Європі, де процес накопичування капіталу за рахунок відсотків та заробляння на позиках ще за часів Середньовіччя набуло неабиякої популярності. Європейці вирізнялися прагматичністю та віддавали перевагу подібному засобу збагачення. Навіть з боку церкви лихварство підтримувалося.

Отже, XIX століття. У романі Достоевського зображена перехідна епоха: загострення соціальних протиріч, боротьба за владу. У повісті Бальзака зображено життя усіх верств буржуазного суспільства. Автор описує повсякденне життя цих людей, їхню боротьбу за владу, розкриває інтриги, таємниці. Обидва автори зображують час розпаду вікових духовних цінностей, коли змішуються уявлення про добро і зло. Як читач це відчуває і розуміє? Через систему образів, створену авторами. Головне, перед нами людина в умовах, що склалися. Автори намагаються проникнути в його внутрішній світ, у найпотемніші куточки людського серця і показати пошук шляху виживання у жорсткому світі, в якому правлять гроші.

Головна мета нашого уроку: порівняти твори авторів російської і зарубіжної літератури, проаналізувати спільність проблем, піднятих авторами у своїх творах, підкреслити схожість і відмінності у пропонованих шляхах рішення цих проблем, порівняти образи Гобсека та Альони Іванівни, а також визначити актуальність вивчення творів сьогодні.

### **III. Час, коли відбуваються події:**

Париж 1830 рік

Санкт-Петербург 1866 рік

**Проблематика творів:**

1. Боротьба інтересів, що визначають життя суспільства.
2. Лихварство – живе уособлення влади золота над людьми.
3. Моральне падіння людини (втрата загальнолюдських цінностей, духовне зубожіння).

**IV. Робота з текстами творів, обговорення та аналіз текстових фрагментів, коментування реплік героїв**

1. Яку функцію виконують портрети героїв у Ф. Достоевського та О. Бальзака? Порівняйте зовнішні характеристики Гобсека та Олени Іванівни. Яку роль у творах відіграє простір, де розгортаються основні події? У яких умовах живуть герої? Наведіть приклади їхнього інтер'єру.

«Гобсек»	«Злочин і кара»
<p>«Уявіть собі жовтувато-бліде, тьмяне обличчя, з дозволу Академії, я назвав би його місячним ликом, бо воно скидалося на позолочене срібло, з якого зійшла позолота. Волосся в мого лихваря було зовсім гладеньке, завжди старанно зачесане, з сивиною, попелясто-сіре. Риси його обличчя, непорушні, холодні, як у Талейрана, були мов вилиті з бронзи. Його маленькі очі, жовті, як у тхора, були майже зовсім без вій і боялися світла; тому він захищав їх козирком старого картуза. Кінчик гострого носа був так поритий віспою, що скидався на буравчик. Губи в нього були тонкі, як в алхіміків та старезних дідів на</p>	<p>«Старуха стояла перед ним молча и вопросительно на него глядела. Это была крошечная, сухая старушонка, лет шестидесяти, с острыми и злыми глазками, с маленьким острым носом и простоволосая. Белобрысые, мало поседевшие волосы ее были жирно смазаны маслом. На ее тонкой и длинной шее, похожей на куриную ногу, было наверхено какое-то фланелевое тряпье, а на плечах, несмотря на жару, болталась вся истрепанная и пожелтая меховая кацавейка. Старушонка поминутно кашляла и кряхтела» [31].</p>

<p>картинах Рембрандта або Метсу. Говорив цей чоловік тихо, лагідно і ніколи не гарячкував. Його вік був загадкою: не знати було, чи він передчасно постарівся, чи зберіг свою молодість, щоб вона йому служила вічно» [55].</p>	
<p>«Його кімната, де все було охайне і потерте, починаючи з зеленого сукна на письмовому столі до килима над ліжком, – скидалася на холодну оселю самотньої старої діви, що цілими днями стирає порошок зі своїх меблів. Узимку голівки в каміні, завжди присипані купкою попелу, диміли, ніколи не розгоряючись полум'ям» [Там само].</p> <p>«Цей вогкий і похмурий будинок не мав двору, всі вікна його виходили на вулицю, а кімнати були розміщені, мов чернечі келії: всі однакові за розміром, єдині двері кожної виходили у довгий напівтемний коридор з маленькими віконцями. Цей дім і справді був колись монастирським готелем. Веселий настрій якого-небудь світського гульвіси згасав при першому погляді на похмуру оселю ще до того, як він заходив до мого сусіди: будинок і</p>	<p>Небольшая комната, в которую прошел молодой человек, с желтыми обоями, геранями и кисейными занавесками на окнах, была в эту минуту ярко освещена заходящим солнцем. «И тогда, стало быть, так же будет солнце светить!..» – как бы невзначай мелькнуло в уме Раскольникова, и быстрым взглядом окинул он всё в комнате, чтобы по возможности изучить и запомнить расположение. Но в комнате не было ничего особенного. Мебель, вся очень старая и из желтого дерева, состояла из дивана с огромною выгнутою деревянною спинкой, круглого стола овальной формы перед диваном, туалета с зеркальцем в простенке, стульев по стенам да двух-трех грошовых картинок в желтых рамках, изображавших немецких барышень с птицами в</p>

<p>його господар були схожі один на одного – мов скеля і устриця, що приліпилася до неї» [Там само].</p>	<p>руках, – вот и вся мебель. В углу перед небольшим образом горела лампада. Всё было очень чисто: и мебель, и полы были оттерты под лоск; всё блестело. «Лизаветина работа», – подумал молодой человек. Ни пылинки нельзя было найти во всей квартире. «Это у злых и старых вдовиц бывает такая чистота», – продолжал про себя Раскольников и с любопытством покосился на ситцевую занавеску перед дверью во вторую, крошечную комнатку, где стояли старухины постель и комод и куда он еще ни разу не заглядывал. Вся квартира состояла из этих двух комнат» [Там само].</p>
--	--

Учні аналізують уривки з творів з описом інтер'єрів, пояснюючи їхню функцію в тексті, та обговорюють художні засоби створення зовнішньої характеристики героїв, того, чим вони займаються. Відбувається порівняння образів за допомогою текстів.

Перше враження від образу Гобсека доволі негативне. Це пов'язано з його професією (лихвар) і головною рисою характеру (скупість). Проте це тільки на перший погляд. Його образ набагато глибший. Це складна, багатогранна й суперечлива особистість. Багата людина, яка демонструє жалюгідне існування. Мізантроп, що підтримує дружні стосунки з Дервілем. Він зосередив у своїх руках владу над світом і при цьому власноруч ходить по клієнтах і принизливо збирає платежі. З одного боку, герой, позбавлений яких би то не було людських почуттів («людина-автомат», «людина-вексель»,



«золотий істукан»), з іншої, великодушна людина, що співчуває графині де Ресто та розчулюється, побачивши оселю Фані Мальво. Дикун і освічена людина, що знає усі тонкощі юриспруденції, добре розбирається в політиці та мистецтві. Лихвар і «чесна людина». У ньому живуть «скнара» та «філософ», «підла істота» та «піднесена душа», він нібито «стара дитина» [55].

У «Злочині і карі» Ф. Достоєвського складається образ «мертвої душі» Олени Іванівни, портрет якої відповідно підкреслює її характеристики. Опис кімнати старої процентниці це як би застигла, нерухома картина будинку. І навіть згадка про те, що лампада горіла, не надає картині жвавості, а, навпроти, підкреслює мертвотна обстановки. Стара процентниця – це символ нікчемного та навіть шкідливого життя. Олена Іванівна отримує прибуток, користуючись людськими негараздами. Нужденні закладають їй цінні речі під відсотки. Користуючись тим, що часто клієнти знаходяться у безвихідному становищі, стара призначає величезні відсотки і по суті обкрадає людей. Її зображення повинне викликати відразу та частково виправдовувати вбивство. Але, за Достоєвським, ця стара – теж людина, насильство над якою неможливе.

*2. Як ви розумієте слова Гобсека про багатих та бідних, чи згодні ви із цією думкою: «людина скрізь однакова: скрізь точиться боротьба між бідним і багатим, скрізь вона неминуча. То краще вже самому утискувати, ніж дозволяти, щоб тебе утискували інші»?*

*Як саме «утискають» лихварі? Учням пропонується переказати близько до тексту уривки, коли Олена Іванівна приймає від Родіона речі та коли Максим де Трай з графинею просять грошей у борг в Гобсека.*

Зрозуміло, що лихварі «утискають» морально, тому що людина, яка приходить до них, стає залежною від грошей. Золото має безмежну владу над людьми, а лихварство саме уособлює цю владу. Чи краще утискувати когось, чи бути утиснутими іншими?

*3. Пригадайте епізоди з творів, де розповідається про те, як люди, отримавши гроші, поведуться із ними (учні за ролями виразно читають*

*монологи Мармеладова та Гобсека).*

«Ну-с, государь ты мой (Мармеладов вдруг как будто вздрогнул, поднял голову и в упор посмотрел на своего слушателя), ну-с, а на другой же день, после всех сих мечтаний (то есть это будет ровно пять суток назад тому), к вечеру, я хитрым обманом, как тать в ночи, похитил у Катерины Ивановны от сундука ее ключ, вынул что осталось из принесенного жалованья, сколько всего уж не помню, и вот-с, глядите на меня, все! Пятый день из дома, и там меня ищут, и службе конец, и вицмундир в распивочной у Египетского моста лежит, взамен чего и получил сие одеяние... и всему конец!» [31]. .

«В чому щастя? Воно або у сильних почуттях, що збавляють життя, або в розмірених заняттях, які обертають його на добре відрегульований англійський механізм. Вище за це щастя стоїть допитливість, яку вважають благородною, прагнення пізнати таємниці природи або домогтися певних наслідків, відтворюючи її явища. Хіба не в цьому полягає, в загальних рисах, мистецтво і наука, пристрасть і спокій? Так от – усі людські пристрасті, розпалені зіткненням ваших суспільних інтересів, урочисто проходять переді мною, і я дивлюсь на них, а сам живу в спокої. Вашу наукову допитливість, цю своєрідну боротьбу, у якій людина завжди зазнає поразки, я заміню проникненням у всі спонукальні причини, що рухають людство. Одне слово, я володію світом, не втомлюючи себе, а світ не має наді мною ані найменшої влади» [55].

Ці монологи демонструють, як деякі необачно втрачають гроші, що так потрібні їхній родині, а лихварі не зважають на почуття та користуються грошами як інструментом впливу на людство.

#### *4. До чого підштовхує героїв творів відсутність грошей?*

- до скоєння злочину ( учні коротко про вбивство Олени Іванівни)
- жертвують собою ( учні коротко про історію Соні Мармеладової)
- працюють з ранку до вечора ( учні коротко про історію швачки Фані).

Відповіді на це питання допомагають зрозуміти, що герої, які не мають грошей, намагаються вижити.

5. *А що ж роблять гроші з тими, в кого вони є, як вони ними розпоряджуються? (учні розповідають історію Лужина та характеризують образи Максима де Трая, графині де Ресто).*

Виходить, що вони є винуватцями прихованих злочинів, тому що самі, потопаючи в розпусті, розбещують душі інших, роблять їх порочними.

Отже, світ, в якому правлять гроші, жорстокий, оскільки прирікає людей на духовне зубожіння. Максим де Трай вправно маніпулює жінками: здатний знайти в кожній людині приховані струни та зіграти на них потрібну йому мелодію. Щодо морального падіння графині говорить сцена смерті графа де Ресто: «Труп графа де Ресто лежав долілиць майже впоперек ліжка, недбало кинутий, мов один з тих конвертів, що валялися на підлозі, – адже він теж був тільки непотрібною оболонкою. Його тіло з розкинутими руками й ногами задубіло в химерній, страшній позі. Помираючий, напевно, ховав розписку під подушкою, сподіваючись, що збереже її там від жінчиних зазіхань до останньої своєї хвилини» [55].

6. *Може лихварство – це шлях до порятунку? Згадайте, що залишилося після смерті героїв (учні аналізують уривки, де описуються надбання Олени Іванівни та Гобсека)?*

Відповідно слід говорити про маніакальну прихильність до грошей, що доводить до божевілья, про пристрасть до своїх багатств. Значить, лихварство – це зло, «пристрасть беззвітна, позбавлена усілякої логіки».

7. *Чи можливо вижити у світі, де правлять гроші? Невже все вирішують саме вони (учні аналізують образи Дервіля, Фані Мальво та Розуміхіна, розповідаючи про їхнє життя, зачитуючи та коментуючи уривки повісті)?*

Дервілю, який у той час лише починав свою адвокатську практику, насилу вдалося зберегти частину майна графа де Ресто для його сина. Моральне падіння людини, корисливі інтереси, хижі звички – ось що упізнав Дервиль, зустрівши Гобсека. Спостерігаючи за Живоглотом, що з цинічною відвертістю оббирає своїх клієнтів, Дервиль зрозумів зловісну причину панування Гобсека над багатьма людьми. Приклад Розуміхіна демонструє

розуміння, працьовитість і віру в людське щастя на фоні злочинів та байдужості.

### **V. Підсумки уроку**

Що, на вашу думку, об'єднує ці два твори?

Аргументуйте їхню актуальність сьогодні?

Ці твори поєднує викриття світу насильства, жадібності, жорстокості та пропаганда людських цінностей. На жаль, у сучасному світі проблема людяності та аскетизму не втрачає своєї актуальності, а людина як центральний образ будь-якого художнього твору пригортає увагу письменників. Саме тому випробування людської душі, перевірка характеру на міцність у світі грошових цінностей бентежать, викликають хвилювання .

### **VI. Домашнє завдання:**

1. Твір-міркування на тему: « Чи все в людському житті залежить від грошей?» (на матеріалі літературних творів та життєвого досвіду)

2. Складіть цитатний план за образами Лужина, Свідрігайлова, графині та Максима де Трая.

### **План-конспект уроку на тему:**

«Джордж Байрон та Олександр Пушкін: сучасники романтизму»

**Тип уроку:** урок-лекція з елементами обговорення.

**Цілі уроку:**

визначити поняття «романтизм», розмежувати особливості англійського та російського романтизму XIX століття;

розвинути навички зіставлення творчих історій двох поетів;

проаналізувати вплив творчості Байрона на поезію Пушкіна;

виховувати інтерес до історії російської та зарубіжної літератури, відчуття прекрасного.

Підготовка до уроку передбачає виконання учнями певних завдань, пов'язаних із пошуком інформації щодо періоду, романтичного стилю,

творчості О. Пушкіна та Д. Байрона.

## **I. Слово вчителя**

Ім'я англійського поета Джорджа Байрона відоме всьому світу. Байрон був визначною фігурою, яка вплинула на розвиток літератури, музики, мистецтва. Разом із Наполеоном він був кумиром епохи, «володарем дум» цілого покоління. Ім'я Олександра Пушкіна також знають люди усієї планети. Для Пушкіна Байрон був найсильнішим враженням від англійської романтичної поезії. Саме завдяки Байрону російський поет познайомився зі світ нових ідей, розширив власні творчі горизонти. Байрон разом з Пушкіним відтворювали настрій своєї епохи. Що ж це була за епоха?

## **II. Виступи учнів із підготовленою інформацією**

### **1. Історична довідка щодо літературного напрямку «Романтизм»**

Це був початок нового століття, переломна епоха, пов'язана з Великою французькою революцією. Стара феодальна Європа була приголомшена цією подією, а в суспільстві панували розбрід і замішання. Тож поезія Байрона, поезія світової скорботи та душевного розладу, була співзвучна часу. Його пристрасна сповідь була сповіддю сина століття, а його герої стали героями свого часу.

Романтизм – це літературна течія, що зародилася у Франції наприкінці 18 – початку 19 століття. Цей напрям означає щось таємниче, дивне, нереальне. Ґрунтом романтизму була соціальна революція. Героями творів були яскраві особистості, а обставини, в яких вони діяли, були також яскраві, незвичайні, несподівані. Свобода, міць, неприборканість, незгода з дійсністю – це найбільш поціновані романтиками якості. Великий Байрон зумів висловити думки та почуття свого часу та дати назву цілій епосі: байронізм.

### **2. Біографія Джорджа Байрона**

Байрон народився у Лондоні 22 січня 1788 року. З боку обох батьків він походив зі старовинної аристократичної родини Великобританії.

Батьки Байрона дуже рано розсталися та після смерті двоюрідного діда майбутньому поетові переходили у спадок титул лорда й родовий маєток. У

1801 році Байрон вступив до школи закритого типу, де навчалися діти з багатих й знатних родин. Їх готували до кар'єри політиків і дипломатів, до парламентської діяльності. Після закінчення школи він вступив до Кембриджського університету. У 1809 році, після закінчення університету, він подорожує протягом двох років. Саме в цей час Байрон створює «Паломництво Чайльд-Гарольда» та вірші, в яких виявив себе як поет-романтик. Незадовго до власної подорожі Байрон, як лорд, зайняв своє місце в англійському парламенті, але він був самотній, і його викривальні промови не дають ніяких результатів. Отже, він залишає Англію, та з 1816 року починаються його подорожі по світу.

У 1824 році в Греції Байрон сильно застудився, тяжко захворів і 19 квітня його не стало. Його смерть вразила весь культурний світ.

### **3. Вплив творчості Д. Байрона на поезію О. Пушкіна**

У Росії захоплення поезією Байрона почалося у 1819 році, коли його твори набули поширення серед широких верств російського суспільства. В очах молодих літераторів Байрон був кумиром. Настрій епохи передався й юному Пушкіну. Він починає читати твори Байрона в оригіналі. Пік захоплення творчістю англійського поета припадає на період Південного заслання Пушкіна (1820 – 1824 рр.).

У період Південного заслання було написано романтичні поеми «Кавказький полонений», «Бахчисарайський фонтан», «Цигани», створені під впливом східних поем Байрона. Яскраво цей вплив позначився вже в першому ліричному вірші цього періоду – елегії «Згасло денне світило»:

Погасло дневное светило:  
 На море синее вечерний пал туман  
 Шумы, шуми, послушное ветрило  
 Волнуйся подо мной, угрюмый океан.  
 Я вижу берег отдаленный,  
 Земли полуденной волшебные края;  
 С волненьем и тоской туда стремлюся я,  
 Воспоминая упоенный...

И чувствую: в очах родились слезы вновь;  
 Душа кипит и замирает  
 Мечта знакомая вокруг меня летает.  
 Я вспомнил прежних лет безумную любовь  
 И все, чем я страдал, и все, что сердцу мило,  
 Желаний и надежд томительный обман...  
 Шумы, шуми, послушное ветрило.  
 Волнуйся подо мной, угрюмый океан [61].

Що ж приваблювало Пушкіна та його сучасників у творчості Байрона? По-перше, вміння Байрона давати блискучі описи природи: «Twilight». По-друге, вміння Байрона правдиво зображати досить складні душевні хвилювання: «Хочу я бути дитиною вільною» (переклад В. Брюсова), «Душа моя похмура» (переклад М. Лермонтова), «Прощавай, прощавай! Мій берег рідний» (переклад Г. Шенгелі). По-третє, приголомшливе вміння малювати чарівні жіночі образи: «Вона йде у всій красі» (переклад С. Маршака), «Ти плачеш» (переклад С. Маршака). Усі три зазначені риси були надзвичайно близькі О. Пушкіну, в листах якого ми знаходимо захоплені відгуки про твори Байрона: «... те, що я читав з «Шильонского в'язня», принадність (О. Пушкін, 1822 р.). «Що за диво «Дон Жуан»! Я знаю тільки п'ять перших пісень; прочитавши перші дві, я негайно сказав Раєвському, що це Chefdoeuvre (шедевр) Байрона, й дуже зрадів, побачивши, що Walter Scott дотримується моєї думки» (П. Вяземському, 1825 р.)[61].

Доля англійського поета глибоко цікавила та хвилювала О. Пушкіна. На аркуші з рукописом вірша «... Знову я відвідав», його швидке перо малює знайомі риси. У 1824 році світ дізнався про смерть Байрона. Йому було всього 36 років. У Росії про нього писали, що тлінні останки знаменитого лорда Байрона, який помер в Місолонгі минулого квітня після нетривалої хвороби від застуди, будуть привезені в Англію, але серце його залишиться в Греції. Саме такий напис було обрано для мавзолею, де зберігатиметься серце його, серед шляхетних синів Елади.

О. Пушкін назвав Байрона «генієм», а новизну його поезії оспівував у

своїх творах. На смерть Байрона О. Пушкін відповів віршем «До моря». Характер Байрона великий російський поет порівнював із морською стихією:

Другой от нас умчался гений,  
 Другой властитель наших душ.  
 Исчез, оплаканный свободой,  
 Оставя миру свой венец.  
 Шуми, взволнуйся непогодой:  
 Он был, о море, твой певец.  
 Твой образ был на нем означен.  
 Он духом создан был твоим,  
 Как ты могуч, глубок и мрачен.  
 Как ты, ничем неукротим [61].

Перебуваючи на засланні в Михайлівському, Пушкін продовжує читати твори Байрона. Все частіше з'являються в листуванні й творах Олександра Сергійовича імена англійського поета та його героїв. Так, тільки в романі «Євгеній Онегін» цих імен більше десяти. У 1825 році в листі Плетньова Пушкін писав «Перекажи від мене Козлову, що недавно відвідала наш край одна принада, яка незрівнянно співає його «Венеціанську ніч» – я обіцяв сповістити про те милого, натхненного сліпця. Шкода, що він не побачить її, але нехай уявить собі красу й задушевність – хоча б дай бог йому її чути». У цьому листі йдеться про романс Михайла Івановича Глінки «Венеціанська ніч». Вірші Байрона переведені на російську мову сліпим поетом, другом Пушкіна Іваном Івановичем Козловим, а виконала романс в Тригорському Анна Петрівна Керн.

8 грудня 1825 року Пушкін написав у Ригу Ганні Петрівні лист по-французькі. Ось його переклад: «Ніяк не очікував, чародійка, що ви згадаєте про мене. Від щирого серця дякую вам за це. Байрон отримав у моїх очах нову принадність – усі його героїні набули у моїй уяві незабутніх рис. Вас буду я бачити в образах Гюльнари та Лейли – ідеал самого Байрона не міг бути більш божественним. Вас, саме вас посилає мені щоразу доля, щоб потішити моє усамітнення». Давайте послухаємо цей романс, але у виконанні Ніни Дорліак



(<https://www.youtube.com/watch?v=sVdNj4OK60o> ).

Кращим витвором Байрона, на думку Пушкіна, був «Дон Жуан». Тут романтична лірика змінювалася реалістичної сатирою, в яскравих образах виявлялося багатство почуттів й думок поета. А ми послухаємо вірш, який Пушкін присвятив Ганні Керн:

Я помню чудное мгновенье:  
Передо мной явилась ты,  
Как мимолетное виденье,  
Как гений чистой красоты [61].

Слід зазначити, що спочатку Пушкін читав твори Байрона у французькому перекладі, але поступово він опанував англійську мову й зміг до кінця оцінити байронівську поезію, досягнути привабливості його мови, гармонію та силу вірша. Зустрічаються випадки, коли Пушкін у своїх твори користується цитатами на англійській мові. Ці цитати служать, наприклад, епіграфами. Так, епіграфом до поеми «Полтава» є строки Байрона:

Мощь и слава войны,  
Как и люди, их суетные поклонники,  
Перешли на сторону торжествующего царя [61].

У романі «Євген Онегін» епіграфом до глави VIII є віршований уривок великого англійського романтика:

Прости! И если так судьбою  
Нам суждено – навек прости [61].

Цитування творів англійських письменників, окремі слова та вирази англійською мовою органічно співвідносяться з текстами багатьох творів О. Пушкіна. Наприклад, у романі «Євген Онегін» є рядки:

Острижен по последней моде  
Как *dandy* лондонский одет –  
И ,наконец, увидел свет [61].  
(*dandy* – щеголь, франт)

Как *Child – Harold*, угрюмый, томный  
В гостиных появлялся он [61].

И долго сердцу грустно было  
«*Poor Yorick*» молвил он унило [61].

Того, что модой самовластной  
В высоком лондонском кругу  
Зовется *vulgar* ....[61].

Тож знання англійської мови, поштовх до вивчення якого дала творчість Байрона, допомогло Пушкіну познайомитися з англійською літературою та належним чином оцінити її.

#### **IV. Підсумки уроку**

На жаль О. Пушкіну та Д. Байрону, двом великим поетам одного періоду, не довелося зустрітися. О. Пушкін не опублікував жодного рядка перекладів з Байрона. У їхній творчості відбилася та сама епоха, але кожен відтворив її індивідуально-неповторно. У 1830 році Пушкін написав про Байрона: «Яке полум'яне створіння! Яка широка, швидка кисть!» [Там само].

Що об'єднує цих двох поетів?

Який вплив мала творчість Д. Байрона на поезію О. Пушкіна?

Що ви дізналися про романтичний напрям та його специфіку?

#### **V. Домашнє завдання**

Проаналізувати два ліричні вірша поетів на вибір. Зазначити романтичні тенденції в обраних творах.

#### **План-конспект уроку на тему:**

«Доля російського Фауста в романі М. Булгакова «Майстер і Маргарита»

**Тип уроку:** проблемний урок-дослідження з елементами «занурення».

**Цілі уроку:**

актуалізувати знання учнів щодо творчості Гете та М. Булгакова;

зіставити роман М. Булгакова з трагедією Гете «Фауст» шляхом порівняльного аналізу для осмислення письменницького задуму;

обґрунтувати в результаті дослідження власну версію прочитання

роману «Майстер і Маргарита»;

сприяти становленню духовного світу учнів і розвитку їхнього творчого потенціалу.

### **Питання для роботи над текстом**

1. Хто такий Фауст? Хто такий Мефістофель? У чому сенс легенди про доктора Фауста?

2. Яка обставина стала початком роботи майстра над романом про Понтія Пілата? Чому майстер звертається до євангельських подій, живучи в атеїстичній країні?

3. Чому в романі майстра головним героєм стає не Ієшуа, а Понтій Пілат? Чому майстер спотворює євангельські події і як це співвідноситься з подіями, що відбуваються в романі?

4. Чому Булгаков зробив майстра за професією істориком?

5. Яка мета появи Воланда у Москві? Хто такий Герберт Аврілакійський? (Що про це в розмові з Берліозом і І. Бездомним у главі 1 говорить сам Воланд?)

6. За яких обставин відбулося знайомство Майстра і Маргарити? Чому при появі Воланда на Патріарших, при знайомстві Майстра і Маргарити Булгаков описує пустіючі вулиці, дивні відчуття героїв, про яких йде мова?

7. Чому Маргарита йде від Майстра у найскладніший момент його життя? Як це характеризує її почуття по відношенню до Майстра?

8. Чому Маргарита приходить саме у момент, коли Майстер спалює рукопис роману і починає рятувати листи, що залишилися? За долю Майстра або рукопису вона більше хвилюється? Чому?

9. Чому майстер засмучений і переляканий у момент повернення Воландом рукопису спаленого роману, а Маргарита радіє і вигукує на адресу Воланда: «Всемогутній»!? Як це характеризує героїв?

10. Чому і за яких обставин майстер спалює рукопис роману?

11. Як з розмови майстра з Іваном Бездомним стає зрозумілим, що майстер знає Воланда?

12. Чому Воланд і його свита бояться хресного знамення?

13. Як гинуть Майстер і Маргарита? Чому їхня смерть пов'язана з Воландом?

14. Чому ані Майстер, ані Маргарита не заслуговують на світло? Що означає заслужити спокій без світла з точки зору релігії?

## **I. Проблема дослідження**

### **Слово вчителя**

Сьогодні ми продовжимо розмову про роман М. Булгакова «Майстер і Маргарита», а наш урок буде ще одним невеликим дослідженням в області літератури. І, звичайно ж, без аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, тобто без логічних операцій, де королева-логіка сидить на троні, нам не обійтися. Проте є ще одна складова успіху як в творчості, так і в науці – здатність прямого, безпосереднього досягнення істини без попередніх міркувань і без доказів. У давнину цю здатність називали «шостим почуттям». Що це? *Інтуїція*. Цілком вірно. Ну як обійтися без інтуїції, коли висуваєш гіпотезу, коли робиш яке-небудь навіть маленьке відкриття, коли займаєшся творчою діяльністю?! Інтуїція, подібно до м'язів нашого тіла, піддається тренуванню і розвитку за допомогою спеціальних вправ. Навчитися цієї здатності неможливо, але посилити голос свого «шостого почуття» – завдання реальне. І ми розпочнемо урок з тренування інтуїції, як ви здогадалися, за романом Булгакова «Майстер і Маргарита». Хто хоче потренувати власну інтуїцію?

### **Гра «Вірю – Не вірю»**

У вчителя чотири картки, які витягатимуть чотири учні, щоб дати відповідь: вірю або не вірю. У картках використовуються цікаві факти про роман М. Булгакова. У результаті гри визначаються переможці з почесним правом висунення гіпотези цього уроку літератури.

#### **Картка 1**

**Питання:** Чи вірите ви, що описаний у романі М. Булгакова вечір 1 травня 1929 року в Москві, виявився надзвичайно жарким, був насправді

таким?

**Відповідь:** Судячи з повідомлень преси, 1 травня 1929 року в Москві спостерігалось різке потепління, незвичайне для цієї пори року, внаслідок чого температура за один день піднялася від нуля до тридцяти градусів. В наступні дні спостерігалось таке ж різке похолодання, що завершилося дощами і грозами.

### **Картка 2**

**Питання:** Чи вірите ви, що у першій редакції роману міститься детальний опис прикмет Воланда завдовжки ніж п'ятнадцять рукописних сторінок?

**Відповідь:** Це факт.

### **Картка 3**

**Питання:** Чи вірите ви, що в 1929 році в Москві дійсно існував Театр «Вар'єте», описаний в романі Булгакова?

**Відповідь:** Театру «Вар'єте» в Москві не існує і ніколи не існувало. Але тепер відразу декілька театрів іноді змагаються за звання.

### **Картка 4**

**Питання:** Чи вірите ви, що в ранніх редакціях роману «Майстер і Маргарита» був герой на ім'я Астарот?

**Відповідь:** Воланда в ранніх редакціях роману звали Астарот. Проте пізніше це ім'я було замінено, – мабуть, унаслідок того, що ім'я «Астарот» асоціюється з конкретним демоном, який відрізняється від Сатани.

### **Формулювання теми**

Уявіть, що у кожного з вас на цей момент склалася інтерпретація авторського задуму роману М. Булгакова. Найімовірніше, версія вимагає доказів. Не секрет, що чуттєве сприйняття може ґрунтуватися на помилці, а інтуїція може підвести. Тому поступимося королеві-логіці та власне М. Булгакову, авторові «Майстра і Маргарити» почесним місцем. Пам'ятаєте, як він починає другу частину свого роману: «За мною, читателю, и только за мной» ? [19]. Проте перш ніж почати розмову про роман, ми повинні

сформулювати тему уроку.

### Робота з класом

Учитель: Що об'єднує трагедію Гете «Фауст» і роман Булгакова «Майстер і Маргарита»?

Учні: Епіграф до твору Булгаков узяв з трагедії Гете «Фауст» (читають його вголос).

Учитель: Хто з героїв Гете вимовляє ці слова?

Учні: Мефістофель відповідає на питання Фауста.

Учитель: Хто такий Мефістофель і з яким героєм Булгакова його можна порівняти?

Учні: Диявол, або сатана. Порівняти його можна з Воландом. Булгаков не просто дає портретну подібність Воланда з Мефістофелем Гете, але і деякі епізоди роману, вчинки його героя нагадують нам персонажа трагедії.

Учитель: Цитата з трагедії Гете німецькою мовою «Junker Voland kommt!» , де ви бачите слово «Воланд», доводить зв'язок булгаківського персонажу з трагедією Гете. Цікаво, що в тексті трагедії воно згадується лише один раз та в перекладах російською мовою зазвичай опускається. Так називає себе Мефістофель у сцені Вальпургієвої ночі, вимагаючи від нечистої сили звільнити йому шлях: «Кыш! Дворянин Фоланд идет!» (Platz! Junker Voland kommt) [25]. У коментарі до прозаїчного перекладу А. Соколовського (1902), який Булгаков уважно читав, коли працював над «Майстром і Маргаритою», написано: «Юнкер означає знатну особу (дворянина), а Воланд було одним з імен біса. Головне слово Faland (ошуканець, лукавий) вживалося вже давніми письменниками в сенсі біса» [Там само]. Після сеансу чорної магії службовці театру «Вар'єте» намагаються згадати ім'я мага: «Во... Кажись, Воланд. А может быть, и не Воланд? Может быть, Фаланд» [19].

Учитель: А про що йдеться у фразі з записника Булгакова, який він заповнював у процесі роботи над своїм західним романом?

Учні: Булгаков називає свою героїню так само, як і героїню Гете (Гретхен – Маргарита), із Фаустом він, мабуть, зіставляє Майстра.

Учитель: Отже, ми підійшли до формулювання теми уроку. Ви правильно побачили зіставлення головних персонажів роману Булгакова з героями трагедії Гете : Мефістофель – Воланд, Маргарита – Маргарита // Гретхен, Фауст – Майстер.

Учитель: Залишилося визначити ключове слово нашої теми. Пропоную роботу в групах. Розгадайте сінквейн навпаки. У ньому зашифроване ключове слово теми нашого уроку:

1. \_\_\_\_\_?

2. Несподівана, неминуча

3. Призначення

4. Залежить від вибору людини

5. Це не справа випадку, а результат людського вибору

Учні: Доля.

Учитель: З'ясуємо, що таке доля.

Учні: Це сума виборів, які робить людина, це головний вибір духу людини про свій світогляд: віру або безвір'я.

Учитель: Ми говоритимемо про долю Майстра, але підемо шляхом, який М. Булгаков підказав нам епіграфом до роману «Майстер і Маргарита», тобто використовуємо прийом зіставлення роману М. Булгакова з трагедією Гете «Фауст».

Учні формулюють тему: «Доля російського Фауста в романі М. Булгакова «Майстер і Маргарита».

## **II. Гіпотеза дослідження**

Учитель: Гадаю, що заявлене у темі зіставлення у багатьох викликає сумніви. Мета нашого уроку – довести необхідність подібного зіставлення для осмислення справжнього письменницького задуму.

Спробуємо сформулювати гіпотезу дослідження:

Епіграф до роману «Майстер і Маргарита», а також імена персонажів (Маргарита, Воланд), як літературна ремінісценція, тобто образи літератури в літературі, надають право стверджувати, що письменник продовжує тему

«Фауста» в російській літературі на матеріалі трагічної епохи 30 років, надає нове звучання темі, замислюючись про долю російського Фауста.

### 3. «Занурення» в проблему

Учитель: Розпочнемо з епіграфа. Епіграф зазвичай формулює цілі і завдання твору, а також авторську позицію. Які цілі проголошує М. Булгаков епіграфом до роману? У якій формі представлений епіграф з трагедії Гете?

Учні: Епіграф представлений у формі діалогу Фауста і Мефістофеля та містить такі цілі та завдання :

- 1) визначити сутність зла, втіленого в образі Воланда; (Воланд і Мефістофель утілюють одну сутність – диявола);
- 2) визначити межі його дії на людину, особливо на творчу особистість;
- 3) продемонструвати логіку людської долі, коли втручаються темні сили в особі диявола.

Учитель: Осмислення М. Булгаковим долі творчої особистості під впливом темних сил в особі Воланда допоможе нам відповісти на головне питання, що виникає під час читання твору: «Булгаков за Христа або проти?». Цитата з «Фауста» в якості епіграфа підказує нам шлях для аналізу долі одного з головних персонажів. Це буде шлях зіставлення через літературні ремінісценції.

Учитель: «Майстер і Маргарита» – роман літературних ремінісценцій, написаний зовсім не для Швондерів і Кулькових. Цей твір звертається до обізнаного читача, який знається на багатовіковій художній культурі, історії, релігії. Досі не існує єдиної версії трактування змісту роману. Це створює складнощі щодо вивчення та сприйняття твору. Подібна ситуація в літературознавстві дає нам можливість спробувати знайти власний шлях до аналізу роману «Майстер і Маргарита». Сьогоднішній урок – це своєрідний підготовчий етап у створенні власної версії.

Що таке ремінісценція?

Учні: Цим терміном позначаються присутні в художніх текстах «посилання» на попередні літературні факти; окремі твори або їхні групи,



нагадування про них. Ремінісценції, кажучи інакше, – це літературні образи в літературі.

Учитель: Образи літератури в літературі, тобто трагедія Гете «Фауст» і її герої допоможуть нам у нашому дослідженні. Для цього спочатку звернемося до трагедії Гете.

Пригадайте, як у трагедії «Фауст» вирішується конфлікт Бога та Мефістофеля?

Учні: Мефістофель не в змозі перемогти Бога у боротьбі за людську душу. Слова Господа у пролозі: «Й осоромлений та буде сатана!» – виправдалися. Така логіка трагедії Й. Гете «Фауст». У фіналі трагедії Гете у душі героя перемагають розум, світло, добро, тому у боротьбі за його душу перемагає Господь, а Мефістофель( = сатана) осоромлений.

*Матеріал для учителя про трагедію Гете «Фауст»: Великий російський філософ М. Бердяєв у своїй статті «Посмертні думки Фауста»(1922 р.) писав: «...душа Фауста пристрасно шукала істину, потім закохалася та для здійснення власних ... людських прагнень вступила до союзу з Мефістофелем... душу Фауста поступово знищив Мефістофель. Фауст через зовнішню нескінченність прагнень вичерпав свої сили, виснажив свою духовну енергію. Отже йому залишається рух до внутрішньої нескінченності» [13]. У центрі твору – проблема добра та зла, їхнє протиборство в людині. Людина, тобто сам Фауст, знаходиться між цими силами. Помисли доктора Фауста благородні й високі, він прагне допомогти людям. Але він постійно стикається зі злом, силою руйнування, силою заперечення. Фауст опиняється в ситуаціях вибору між добром і злом, вірою та цинізмом. Часто він сам заподіює іншим зло, не бажаючи цього. Так він губить життя Маргарити, штовхає її на гріх. Все ж таки Фауст і не втрачає чистоти своєї душі. Саме у боротьбі зла і добра проходить життєвий шлях героя, розвивається та міцніє його духовний світ. Мефістофель говорить про це: «Будете, як Бог, знати добро й зло» [25]. Ця боротьба визначає напрямок пошуків Фауста, саме вона відкриває йому істини.*

### III. Проблемне дослідження тексту роману

Учитель: Давайте згадаємо, як називається глава, в якій ми знайомимося з Воландом?

Учні: Ніколи не розмовляйте з невідомими

Учитель: Ніколи не розмовляйте з невідомими – що це? Ствердження? Повчання? Постулат з правил хорошого тону? Давайте розглянемо пропозицію з точки зору синтаксису.

Учні: Пропозицію не завершено з точки зору повноти висловлювання, її може бути продовжено. Не позначено наслідки цього факту.

Учитель: Мотиваційна частина відсутня, але мається на увазі, тому її легко відновити. Давайте спробуємо це зробити.

Учні: Ніколи не розмовляйте з невідомими, тому що

1. тому що можна потрапити в неприємну ситуацію;
2. тому що вашим співрозмовником може виявитися шахрай, грабіжник;
3. тому що ви ставите під загрозу власне життя.

Учитель: З усіх можливих припущень про небажані наслідки такої розмови з невідомим автор обирає найрадикальніший. У перших редакціях глава називалася «Перші жертви». Життя людські під загрозою, та ніщо не може завадити здійсненню підступного задуму? Або лихої долі, безглузлого збігу обставин? Або закономірного, справедливого удару долі? Ось ми знову повторили слово «доля». У романі ми оцінюємо логіку доль багатьох персонажів, які зустрілися з невідомими, тобто з темними силами та їхнім головою – Воландом, тобто дияволом. Давайте не забуватимемо про доведену спорідненість з Мефістофелем цього персонажу, обумовлену навіть збігом імен.

### IV. Фронтальна робота з елементами «занурення»

1. Хто головний герой роману М. Булгакова?

Воланд (другий оповідач) знайомить нас із романом Майстра. З Воландом пов'язані усі події твору, усі персонажі твору. Фаусту, героєві однойменної трагедії Гете, диявол являється у вигляді чорного пуделя; як

натяк на неземну сутність героя – тростина з набалдашником у вигляді голови пуделя в руках Воланда.

2. Хто головний герой трагедії Гете «Фауст»?

Фауст – творча особистість. Назва твору, пролог на небесах, де Господь і Мефістофель міркують про душу Фауста, протиборство Бога та диявола в душі героя, який зізнається: «дві душі живуть у мені та жадають розділення». У центрі трагедії – доля Фауста.

3. Назвіть персонажа роману М. Булгакова, який є утіленням творчої особистості? (Майстер)

4. Проведіть аналогію щодо іменування персонажів у трагедії Гете «Фауст» і романі М. Булгакова «Майстер і Маргарита»?

Воланд – Мефістофель, Маргарита – Маргарита, Гретхен – зменшувальне ім'я від Маргарита по-німецьки. Вочевидь збіг імен головних героїв, окрім Фауста.

5. Чому Булгаков не дає імені Майстрові?

Відповіді можуть бути різні, частіше приводять думку про «відмову» Майстра від імені через те, що персонаж впадає в стан смутку. Думається, що саме у зв'язку із заданою епіграфом аналогією з трагедією Гете, цей прийом дає можливість уловити фігуру умовчання, за якою ховається російський Фауст – Майстер.

6. Кого з героїв можна назвати російським Фаустом?

Майстер.

7. З якої причини Фауст з трагедії Гете продає душу Мефістофелю? Який фінал життя Фауста? Зіставте з життям Майстра. Короткі відповіді на питання.

Учитель: Замислюючись про долю Майстра, можна простежити той шлях, по якому він рухається назустріч Воланду та своїй загибелі. Цій трагедії передують п'ять важливих етапів його життя.

Перший, найтриваліший, – непомітне та тихе існування, подібне до летаргічного сну, що завершився дивовижним пробудженням – виграшем ста тисяч.

Другий, такий, що розпочинається з цього виграшу, Майстер виграє сто тисяч за лотерейним білетом, що знаходить у кошику з брудною білизною. А потім починає письменницьку діяльність...

Третій етап – знайомство з Маргаритою, яка у шлюбі, її чоловік забезпечений, у Маргарити є прислуга, що в радянські часи означає високий пост чоловіка (номенклатурний службовець, чиновник радянського апарату).

Четвертий етап – невдача з публікацією, цькування критиками, арешт.

П'ятий – знищення рукопису роману.

Учитель: У літературознавстві здавна прийнято говорити про автобіографічність образу Майстра. Наявна фотографія М. Булгакова, який носив шапочку з буквою W, як і Майстер. У зв'язку з цим спробуємо ускладнити завдання. Образ Майстра стає більш об'ємним і складнішим. Нас цікавить відношення кожного до диявола як до духовної сутності.



8. На які події, пов'язані зі святами Російської Православної Церкви, доводиться візит Воланда в Москву? Яка Москва 30-х років у романі ?

Булгаков описує причину появи Воланда саме у безбожній країні, яка у блюзнірствах своїх дійшла до межі, адже Христа в Москві немає! Храм його імені зруйнований. До Пасхи Христової ніхто не готується. Точніше, Пасху в країні рад збираються зустріти атеїстичною пропагандою. І усе це було б зовсім темно й тяжко. Тому й рятує карнавальна стихія.

9. Яка мета відвідування Воландом Москви?

Вона заявлена Булгаковим у главі «На Патріарших». «Тут в государственной библиотеке обнаружены подлинные рукописи чернокнижника Герберта Аврилакского, 10 века» [19].

Герберт Аврилакський – римський папа Сильвестр. Його підозрювали у

зайнятті чорною магією. Фігура Сильвестра була одним з прототипів легенди про Фауста.

10. Чи знайомий Воланд із Майстром, який написав роман про Понтія Пілата? Чи знає Майстер про Воланда? Порівняйте стосунки Майстер – Воланд із логікою стосунків Фауст – Мефістофель.

11. У якій за номером главі ми знайомимося з Майстром? Про що нам говорить її номер?

Глава 13. У Християнстві під час вечірніх служб останнього тижня Великого Посту тринадцять свічок гасять одну за іншою, що символізує пільму, що наступила на землю після смерті Христа. Число тринадцять вважається нещасливим, оскільки це число Іуди разом з Ісусом і апостолами. Це також число шабашу відьом.

12. Що розповідає про себе Майстер? Чому він відмовився від імені? Хто назвав його Майстром?

13. Хто така Маргарита?

14. Чому Маргарита забирає гроші, які виграв Майстер в лотерею та йде від нього в найскладніший момент життя? Як це характеризує її почуття по відношенню до Майстра?

15. Чому Маргарита приходиться саме у момент спалювання Майстром рукопису роману й починає рятувати листи, що залишилися? За долю Майстра або рукопису вона більше хвилюється? Чому?

16. Яку шапочку шиє Маргарита Майстрові? Навіщо?

17. Зіставте Маргариту з «Фауста» Гете з Маргаритою з роману Булгакова.

18. Як відноситься до свого роману Майстер? Він його спалює та жахається, коли Воланд спалений рукопис повертає.

19. Чого боїться та чому спалює рукопис роману Майстер?

20. Чому ані Майстер, ані Маргарита не заслуговують на світло? Що означає заслужити спокій без світла з точки зору релігії?

Заслужити спокій без світла з точки зору релігії означає пекло. Долю

людини вирішує Господь, а сатана владний лише над тими, хто може хулити на Господа Бога, тобто вчинив смертний гріх. Той самий гріх зречення Бога здійснюють обидва герої Булгакова. Тому їм дарований тільки спокій, а світла вони не заслуговують. Майстер і Маргарита прирікають себе на відсутність рятуючого вторгнення Божого Промислу в їхню долю. І це дійсно трагічно. Майстер і Маргарита отримують спокій з рук диявола; Воланд підносить їм у подарунок спокій таким чином: : «О, трижды романтический мастер, неужто вы нехотите днем гулять со своею подругой под вишнями, которые начинают зацветать, а вечером слушать музыку Шуберта?» [19].

## **V. Підсумки дослідження**

### **Питання:**

- Чому творча особистість потребує зустрічі з темними силами?
- Що означає творче безпліддя Майстра?
- Хто є провідником ідей Воланда в романі?
- Охарактеризуйте ставлення автора до зв'язку Майстра і Маргарити з темними силами.

### **Завершальне слово вчителя**

Головна відмінність трагедії Гете від роману М. Булгакова – перемога Господа в боротьбі за душу головного героя, що здійснюється зусиллями самого Фауста, його вибором. Російський Фауст демонструє інший результат подібного протистояння – Воланд не осоромлений, бо Маргарита вигукує пристрасно: «Всесилен!» [19], а Майстер не опирається затвердженням коханої, бо його дух знищено, а волю зламану, а найголовніше – немає віри. Безнадійність і трагічність погляду Булгакова підкреслені тим, що Воланду в романі ніхто не протистоїть. І це найстрашніше попередження Булгакова : все може закінчитися трагічно, якщо людина зрікається Бога. Є така міра людського забуття про Творця і зречення Його, коли й Небо вже безсило щонебудь змінити в людській долі. Міркуючи про долю російського Фауста, Майстра з роману Булгакова, ми побачили, що ухилення від істини, безвір'я та безвілля призводять його до трагедії, гіршої ніж трагедія Фауста Гете.

Головне в авторському задумі роману «Майстер і Маргарита» – не гімн Воланду, тобто дияволу, а прагнення Булгакова застерегти читача від згубних наслідків невірного духовного вибору.

Таким чином, доля російського Фауста набуває зовсім іншого звучання не лише в аспекті підсумків долі творчої особистості, яка вступила в контакт з темними силами: застереження Булгакова адресоване суспільству, яке йшло по хибному шляху зречення Бога та яке повинне знайти шлях до Істини.

Отже, ми з вами довели висунуту гіпотезу уроку: письменник продовжує тему «Фауста» в російській літературі на матеріалі трагічної епохи 30-х років і дає нове звучання темі, роздумуючи про долю Майстра.

## **VI. Диференційоване домашнє завдання**

Обрати одну з запропонованих тем і написати твір (не менше 250 слів).

Теми:

1. Ким би я хотів бути: Майстром чи Фаустом? Чому?
2. Чому Майстер не заслуговує на світло, а душу Фауста рятує Господь?
3. Що б змогло захистити Фауста та Майстра від трагедії?

Таким чином, дидактичний матеріал, що містять запропоновані вище плани-конспекти з російської літератури, розраховані переважно на профільні класи гуманітарного циклу та належать до європейських та російських літературних творів різних періодів: від XVIII до XX століття.

Зазначимо, що під час підготовки та розробки цих практичних матеріалів ми брали до уваги специфіку соціально-історичного, культурного, духовного розвитку різних країн (Німеччина, Франція, Великобританія, Росія). Художні тексти, що є предметом вивчення, належать до трьох літературних родів та різних літературних стилів або напрямків (романтизм, реалізм, класицизм), що, безумовно, дозволяє організувати порівняльний аналіз на різних рівнях вивчення літературного тексту. Також представлені матеріали дозволяють учням, які на високому рівні володіють англійською мовою, продемонструвати власні лінгвістичні здатності.

## Висновки до розділу 2

Крос-культурна педагогічна практика базується переважно на використанні компаративного метода, тобто на порівняльному аналізі, якій дозволяє охопити не тільки різні культурні епохи та напрямки, а й провести різнорівневі літературні дослідження. Запровадження крос-культурного вивчення літератури допомагає сформуванню в учнів інтересу до читання як до засобу пізнання інших культур; оволодіти навичками літературознавчого дослідження; зрозуміти та осмислити використання понятійного апарату сучасного літературознавства; прилучити до цінностей національної та світової культури.

Аналіз використання крос-культурного підходу в сучасній українській школі свідчить про його популярність та затребуваність, насамперед, через наявність інтегрованих курсів з літератури. Важливою перевагою цього методу слід вважати його метапредметність та створення широкої освітньої картини: естетичної, історичної, лінгвістичної, філософської.

Плани-конспекти уроків, запропоновані в другому розділі орієнтовані на викладання літератури у профільних класах старшої школи. Вони не завжди охоплюють літературні твори однієї епохи чи напрямку (М. Булгаков і Й. Гете), проте містять значущі культурні елементи, на підставі яких школярам легше орієнтуватися в літературному просторі. Наші розробки ґрунтуються на зіставленні теоретичних аспектів різних літератур і стилістичних особливостей, спорідненості історичних та соціальних умов, наявності спільних «вічних» сюжетів та аналізі загальнолюдських цінностей.



## ВИСНОВКИ

Процес світової глобалізації неодмінно впливає на освітній процес, визначає рівень його якості та подальші напрямки розвитку. Філологічні дисципліни, що поступово втрачають власну значущість і набувають теоретичного характеру, потребують негайного втручання з боку освітян та викладачів, які здатні змінити майже безнадійний для лінгвістики та літератури стан речей.

Крос-культурна стратегія викладання, орієнтована на профільні гуманітарні класи старшої школи, сприяє зростанню зацікавленості школярів, демонструє багаторівневе навчання, залучення до процесу викладання різних галузей гуманітарних наук. Навчання на перетині культур різних країн як один з різновидів порівняльного методу забезпечує сучасні освітні потреби інтеркультурності учнів, формування міжкультурних компетенцій, виховує поважне ставлення до культурних цінностей інших народів, допомагає з'ясувати власні культурні реалії.

Процес міжкультурного навчання передбачає наступні функції: філософсько-культурологічну, інформаційно-пізнавальну, соціально-особистісну та прагматико-евристичну. Профільне навчання у старших класах середньої школи перш за все спрямоване на визначення майбутнього професійного або навчального шляху учнів. Школярі, які заздалегідь фокусують свою діяльність у певному напрямку, поглиблюють певні знання, майже безсумнівно обирають майбутню професію та більш відповідально ставляться до отримання освіти тому, що розуміють прикладне застосування отриманих знань.

Здебільшого профільне навчання характеризується науково-дослідною діяльністю, що реалізується як проєктна методика в межах мовознавчих та літературознавчих дисциплін і передбачає наявність елективних курсів, особистісно-центрований підхід, діалогізацію дослідницької діяльності, розуміння ціннісно-смісловий природи гуманітарного знання, формування

критичного ставлення, пошукову активність тощо.

Вивчення іноземних мов у межах крос-культурного підходу дозволяє учням зануритися у ту субкультуру, з мовою якої вони працюють, поглибити культурні та історичні знання, збагатити власний досвід, оволодіти моделями мовного та невербального спілкування. Цінність крос-культурної спрямованості навчання іноземним мовам полягає у підвищенні соціокультурної компетенції учнів.

Теорія та практика крос-культурного викладання філологічних дисциплін у школі – це компаративне навчання, що поєднує викладання іноземних мов та літератури, культурний синтез. Найбільш популярні лінгвістичні методи та прийоми роботи у школі: етимологічний аналіз слова; морфемний аналіз; використання наочності; лексичні вправи з синонімії та антонімії; робота з фразеологізмами тощо. Викладання літератури користується сучасними технологіями залучення до читання; розвитком літературної творчості, пов'язаної з ІКТ.

Крос-культурний підхід як різновид порівняльного методу переважно базується на компаративному аналізі, що дозволяє проводити глибокі літературознавчі дослідження різних культурних епох та напрямків. Запровадження крос-культурного вивчення літератури допомагає сформуванню в учнів інтересу до читання як до засобу пізнання інших культур; оволодіти навичками літературознавчого дослідження; зрозуміти та осмислити використання понятійного апарату сучасного літературознавства; прилучити до цінностей національної та світової культури.

Дослідження свідчать про те, що компаративне вивчення потребує урахування психологічних особливостей учнів, їхнього інтелектуального потенціалу та перш за все обґрунтування логічних операцій, грамотного визначення мети спільної діяльності. Компаративний аналіз – це доволі плідна методика на різних етапах шкільного зростання, що допомагає зробити правильні висновки під час вивчення стилістичних напрямів і жанрових структур.

Популярність та затребуваність крос-культурного підходу в сучасній українській школі пояснюється наявністю інтегрованих курсів з літератури. Однією з головних переваг міжкультурного навчання є можливість використання метапредметного інструментарію та створення широкої естетичної, історичної, лінгвістичної, філософської навчальних картин.

Практична частина дослідження містить розробку трьох занять з російської літератури (інтегрований курс), розрахованих на учнів старших профільних класів та побудованих за крос-культурними принципами. Так, урок, присвячений творчості О. де Бальзака та Ф. Достоєвського, розглядає соціальне явище «лихварства» в умовах російської та французької буржуазної дійсності XIX століття. Заняття передбачає компаративний аналіз художніх образів Гобсека та Альони Іванівни, порівняння реалістичних письменницьких стилів, а також ролі золота у двох суспільствах.

Романтичні тенденції та специфіка поетичної творчості знаходяться у центрі уваги в занятті, розробленому за поезією Д. Байрона та О. Пушкіна. Урок передбачає порівняння біографій поетів, їхніх творчих задумів, тематики віршів та здебільшого демонструє вплив байронічних літературних тенденцій на творчість О. Пушкіна.

Остання розробка доводить значення вічних літературних образів на матеріалі різнорідних жанрів, створених у різні історичні періоди. Якщо перші два уроки було розраховано на знайомство з новим матеріалом та обговорення гострої соціальної ситуації, розробку заняття за романом М. Булгакова спрямовано на виконання спільного багатофункціонального проекту. Повернення до тексту трагедії Гете «Фауст» пояснюється булгаковськими алюзіями та дуже складним філософським підтекстом.

Запропоновані плани-конспекти не завжди належать до однієї епохи чи напрямку (М. Булгаков і Й. Гете), проте допомагають школярам легше орієнтуватися в літературному, філософському, історичному та психологічному інформаційному просторі. Приклади зіставлення теоретичних аспектів різних літератур та їхніх стилістичних особливостей, порівняння історичних та

соціальних умов, наявність спільних «вічних» сюжетів, аналіз загальнолюдських цінностей та звернення до іншомовних текстів демонструють нескінченні переваги крос-культурного підходу у викладанні літератури в профільних класах старшої школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиева Н.Н. Кросскультурность как методология изучения второго языка в современной лингводидактике. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2007. № 28. С. 7 – 13.
2. Аминова В. Основы сравнительного и сопоставительного литературоведения. Казань: Казан. гос. ун-т, 2007. 48 с.
3. Андреева С.М. Многополярный мир: диалог культур или столкновение цивилизаций? *Управление городом: теория и практика*, 2014. №4.
4. Анікіна Н. Управління змінами вимагає нових стратегій. (Стратегічні завдання управління школою в умовах реалізації Державного стандарту загальної середньої освіти). *Управління освітою*. 2012. №19. С. 10 – 15.
5. Антонова С.Г. Чтение как средство развития творческого потенциала ребёнка. Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. / Лекторского В.А. М: Издательство «Канон+», 2016. С. 7 – 12.
6. Аристова М.А. Взаимосвязь литературной грамотности и медиаграмотности школьников в условиях современной информационной образовательной среды. *Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний: материалы XI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2017» (ИКТ в современном мире: технологические, организационные, методические и педагогические аспекты их использования)*. Казань: Юниверсум, 2017. Выпуск № 1 (15). С. 37 – 42.
7. Аристова М.А. Взаимосвязь литературной грамотности и медиаграмотности школьников в условиях современной информационной образовательной среды. *Ученые записки ИСГЗ: Институт социальных и гуманитарных знаний*. Казань: Юниверсум, 2017. С.37 – 42
8. Асмолов Г.У. Социальная компетентность: режиссура совместных действий. М.: Гратис, 2006. 240 с.
9. Бабенко В.М. Компаративний аналіз художнього твору в системі

літературної освіти школярів. *Наукові записки. Вип. 36. Серія: пед. науки.* Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. С. 3 – 8.

10. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

11. Беляева Н.В. Электронные образовательные ресурсы в системе литературного образования. *Ученые записки социальных и гуманитарных знаний.* Казань. 2016. С. 80 – 87.

12. Бердышева Л.Р. Исследовательская деятельность школьников на уроках литературы с использованием ИКТ – технологий. *Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний: Материалы XI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2017» (ИКТ в современном мире: технологические, организационные, методические и педагогические аспекты их использования).* Казань: Юниверсум, 2017. Выпуск № 1 (15). С. 97 – 103.

13. Бердяев Н.А. Предсмертные мысли Фауста. URL: [http://odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/berdyayev\\_n\\_a\\_predsmertn/](http://odinblago.ru/filosofiya/berdyayev/berdyayev_n_a_predsmertn/) (дата звернення: 18.08.2021).

14. Беспамятных Н.Н. Методология кросс культурного анализа: базовые концепты, направления и перспективы исследований. *Наука. Релігія. Суспільство.* 2008. № 1. С. 11 – 19.

15. Блинова Л. Подход к определению понятия «Межпредметные связи в процессе обучения» с позиции ФГОС СОО. *Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.).* М.: Буки-Веди, 2013. С. 65 – 67.

16. Богданова О.Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: Пособие к спецкурсу. Москва, 1987. 400 с.

17. Болотнова Н.С. Текст как явление культуры и его лингвокультурологические коды. *Русская речевая культура и текст: материалы Международ. науч. конф. (25-27 марта 2010 г.)* / Болотнова Н.С. Томск: Изд-во ЦНТИ. 2010, с. 66.

18. Будний В., Ильницький М. Порівняльне літературознавство. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
19. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. URL: <http://masterimargo.ru/book.html> (дата звернення: 18.08.2021).
20. Бушмин А.С. Об аналитическом рассмотрении художественного произведения. *Русская литература*. 1968. № 3. С. 3 – 14.
21. Васильовский В.И. Специфика самостоятельной работы учащихся по литературе (IX класс) // *Восприятие и изучение литературного произведения в средней школе*. М.: Педагогика, 1974. С. 46 – 64.
22. Вацковский А.С. Место и роль корпоративной социальной ответственности в стратегии модернизации системы высшего образования в России ТДР. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-korporativnoy-sotsialnoy-otvetstvennosti-v-strategii-modernizatsii-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 20.03.2021).
23. Галактионова Т.Г. Приобщение школьников к чтению: феномен открытого образования: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 200 с.
24. Галич О. А. Теорія літератури : підручник для студ-в філолог. спец-й вищих закладів освіти. К.: Либідь, 2001. 487 с.
25. Гете Й.В. Фауст. URL: <https://lib.com.ua/uk/book/faust/?page=4> (дата звернення: 28.08.2021).
26. Гетманская Е.В. Компаративный анализ кросс-культурной компетенции как категории поликультурного образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017. Том 9. № 4. Часть 2. С.155 – 162.
27. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Москва: Учпедгиз, 1962. 495 с.
28. Губанихина Е.В. К вопросу о поликультурной компетентности педагога. *Молодой ученый*. 2015. №4. С. 556 – 559.
29. Далян Н.В. Кросскультурный подход в системе современного языкового образования при обучении русскому языку как иностранному:

автореферат диссертации ... доктора педагогических наук:13.00.02. Ереван, 2017. 38 с.

30. Джурицкий А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016. 257 с.

31. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15 томах. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1989. Т. 5. С. 575. URL: <https://rvb.ru/dostoevski/tocvol5.htm> (дата звернения: 18.08.2021).

32. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Москва: Флинта: Наука, 2003. 248 с.

33. Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Кишинев: Штиинца, 1974. 132 с.

34. Зарубіжна література (профільний рівень): програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. / Юлдашева Л.П., Ісаєва О.О. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-rogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.03.2021).

35. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса: монография. Москва: ТИД «Русское слово – РС», 2006. 232 с.

36. Исаченкова Н.В. Роль сравнительного анализа литературных произведений в условиях модернизации школьного образования. *Педагогика и психология: теория и методика обучения*. 2006. Т. 2, № 19. С. 106 – 109.

37. Казарина Л.А. Принципы и особенности обучения исследовательской деятельности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1 – 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19913> (дата звернения: 28.09.2021).

38. Колосовская Т.А. Кросс-культурное образование в педагогическом вузе: теоретические и прикладные аспекты. *Вестник Шадринского*



государственного педагогического института. Шадринск: ШГПИ, 2008. № 1. С. 109 – 113.

39. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.

40. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический Проект, Трикста, 2003. 496 с.

41. Криницин А.Б. Сюжетология романов Ф.М. Достоевского: монография. М.: МАКС ПРЕСС, 2017. 456 с.

42. Кудина И.Ю. Проблемы и перспективы формирования фонда средств обучения литературе. Ученик в обновляющейся школе. М. 2002. 422 с.

43. Кудина И.Ю. Электронные учебники по литературе: функциональный потенциал и методические возможности. *Ученые записки социальных и гуманитарных знаний*. Казань. 2016. С. 352 – 360.

44. Курдюмова Т.Ф. Литература: программа по литературе общеобразовательных учреждений. 5-11 кл. Москва: Дрофа, 2005. 93 с.

45. Куцевол О.М. Методика уроку компаративного аналізу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. №10. С.2 – 4.

46. Ланин Б.А. Литературное образование в XIX – начале XXI века. М. 2005. 172 с.

47. Ланин Б.А. Методика литературы: на пути к электронному учебнику литературы. Современный ученик: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. М. 2004. С. 211 – 219.

48. Ланин Б.А. Интернет и актуальные проблемы литературного образования. Школьные перемены: научные подходы к обновлению общего среднего образования. М. 2001. С. 175 – 178.

49. Ланин Б.А. Литературное образование и становление личности в профильной школе. Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. М. 2003. С.145 – 147.

50. Літературознавча енциклопедія: у двох томах; автор-укладач Ю.І. Ковалів. К.: ВЦ «Академія», 2007. Т. 1. 608 с.; Т. 2. 624 с.

51. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1988. 352 с.
52. Лямова Л.Н. Формы и методы работы в профильных классах. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/574761> (дата звернення: 15.09.2021).
53. Мережковский Д.Л. Толстой и Достоевский. Москва: Наука, 2000. 589 с.
54. Олинець Т.В. Виховання крос-культурних цінностей у молоді. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 85 – 89.
55. Оноре де Бальзак Гобсек. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=20> (дата звернення: 15.06.2021).
56. Плунгян В.А. Почему языки такие разные. М. АСТ-Пресс. 2013.
57. Поликультурное образование и диалог культур. *Сборник научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой (2 октября 2017 г.)* / Критарова Ж.Н. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. 288 с.
58. Поморцева Н.В. Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в практике краткосрочного обучения русскому языку в условиях языковой среды. *Русский язык за рубежом*. 2010. № 2. С. 35 – 40.
59. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-11 кл. (базовый и профильный уровни). Москва: Просвещение, 2007. 128 с.
60. Прокопеня Г.В. Семантика понятия «кросс-культурный подход». *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2007. Сер. 6. Вып. 3. С. 63 – 70.
61. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. М.: ГИХЛ, 1959 – 1962. URL: <https://rvb.ru/pushkin/toc.htm> (дата звернення: 8.09.2021).
62. Російська література (10 – 11 класи) для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою (профільний рівень). / Халабаджах І.М. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-rogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.03.2021).

63. Самойлова Е. Методика изучения литературы в школе в контексте проблем методологии современной компаративистики. *Проблемы современного образования*. 2016. № 6. С. 125 – 132.

64. Семенова Е.В., Семенов В.И., Ростова М.Л. Формирование кросскультурной компетенции: сущность, проблемы, опыт. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015 № 3.

65. Семікін М. Крос-культурна грамотність сучасного педагога: методологічний аспект. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2013. № 2 (11). С. 84 – 91.

66. Слово – образ – смысл: филологический анализ литературного произведения. 10 – 11 классы: метод, пособие. / Чертова В.Ф. Москва: Дрофа, 2007. 192 с.

67. Соболев Н.А. Методика порівняльного аналізу художніх творів у школі: навчальний посібник для студентів і вчителів-словесників. Смоленськ, 1976. 88 с.

68. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Кормилина Н.В., Шугаева Н.Ю. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. 449 с.

69. Солодка А. Міжнародна освіта та кроскультурне навчання в американському освітньому просторі. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 4. С. 176 – 183.

70. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб: Питер, 2008. 208 с.

71. Сравнительное изучение славянских литератур: материалы конф. (18–20 мая 1971). М.: Наука, 1973. 511 с.

72. Стрижекурова Ж.И. Современные стратегии школьного изучения русской и зарубежной литературы в условиях информационно-образовательной среды. *Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний: материалы XI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2017»* (ИКТ в современном мире: технологические,

организационные, методические и педагогические аспекты их использования).

Казань: Юниверсум, 2017. Выпуск № 1 (15). 640 с.

73. Ушинський К.Д. Твори: в 6 т. Т. 2: Педагогічні статті та матеріали для «Детского мира» та «Родного слова». Київ: Рад. шк., 1954. 557 с.

74. Федяєва В. Крос-культурний підхід в історико-педагогічних дослідженнях. *Історія педагогіки*. 2019. №16. С. 37 – 45.

75. Цявень Сунь. Развитие русского сравнительного литературоведения: идеи А.Н. Веселовского и В.М. Жирмунского: Неофилология. Языкознание и литературоведение, 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-russkogo-sravnitel'nogo-literaturovedeniya-idei-a-n-veselovskogo-i-v-m-zhirmunskogo> (дата звернення: 08.05.2021).

76. Черкезова М.В. Русская литература в системе литературного образования в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. *Филология и культура. Вестник ТГГПУ*, 2011. №3 (25).

77. Чернов Г.Ю. Социально-массовые явления: исследовательские подходы. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.

78. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості і труднощі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. №6. С. 2 – 5.

79. Шамчикова В.М. Становление современного читателя в основной школе. *Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2013 г.* / Чертов В.Ф. М.: Экон-информ, 2014. 155 с.

80. James A. Banks. Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*. 1995. Vol. 64, No. 4 (Autumn, 1995), pp. 390-400.