ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ І ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Колективна монографія

Херсон – 2017

УДК 37.016:[3+8]
І 66

Рекомендовано до друку вченою радою
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
(протокол №3 від 21.04.2017 року)

Рецензенти:
Сагач
Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор філософії (Словацька Республіка), дійсний член Міжнародної академії богословських наук, Академії наук Вищої освіти України, Міжнародної педагогічної академії, Міжнародної академії акмеологічних наук, професор кафедри теорії і методики виховання Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Голобородько
Костянтин Юрійович – доктор філологічних наук, професор, декан українського мовно-літературного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

І 66 Інноваційні підходи в системі курсової підготовки вчителів суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін: Колективна монографія / За заг. ред. Я.Ю. Голобородька. – Херсон: Айлант, 2017. – 170 с.
ISBN 978-966-630-150-3

У колективній монографії автори подають відомості про Нобелівського лауреата з літератури 2016 року Боба Ділана, інновації в підвищенні рівня професіоналізму педагога щодо роботи в полікультурному середовищі, ціннісно-гуманістичний підхід як педагогічний фактор успішної організації профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, освіту вчителів англійської мови в Україні, дискримінацію в освіті та її подолання, розвиток культури професійного мовлення в післядипломній освіті, інноваційні підходи в системі курсової підготовки вчителів гуманітарних дисциплін.

Матеріал монографії розраховано на педагогів-практиків, учителів-філологів, гуманітаріїв, освітян.

УДК 37.016:[3+8]

ISBN 978-966-630-150-3

© КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017

ГОЛОБОРОДЬКО Я.Ю.

«CHRONICLES» БОБА ДІЛАНА: ЖИТТЄВИЙ І ПОЕТИКАЛЬНИЙ ВИМІРИ (ПРО НОБЕЛІВСЬКОГО ЛАУРЕАТА З ЛІТЕРАТУРИ 2016 РОКУ)

Боб Ділан *(Bob Dylan)* народився 24 травня в північному портовому місті Дулут, що у штаті Міннесота (США). Його рідня по лінії батька була пов'язана з історичною Херсонщиною. Згадуючи своїх родичів та їхню історію, Ділан у своєму мультиінформативному щоденнику-повісті «Chronicles», volume one, розповідав: «У голосі моєї бабусі звучав примарний акцент, а обличчя – постійно немовби у відчаї. Життя в неї було нелегке. Вона приїхала в Америку з Одеси, морського порту на півдні Росії. Місто це трохи було схоже на Дулут – той же темперамент, клімат і пейзаж, так само стояло біля великої води». Еміграція відбулася 1905 року, тоді Одеса, до речі, одне з трьох найбільших міст Російської імперії, входила до складу по-епічному просторої Херсонської губернії.

Дитячі роки Боба пройшли у місті Хіббінг, що знаходиться в тому ж окрузі Сент-Луїс, що й Дулут. У цьому віці своєю поведінкою він нерідко був схожий на багатьох інших ровесників, що росли поруч із ним. «У дитинстві я робив те ж, що, по-моєму, робили всі інші: ходив строєм на паради, ганяв на веліку, грав у хокей. (Не грати у футбол, баскетбол або навіть бейсбол у нас не вважалося непристойним, але соромно не вміти катитися на ковзанах і не грати у хокей на льоду)», – згадував пізніше Боб Ділан. Відзначав він і таку їхню колоритну розвагу дитяче-підліткового періоду, як «скачки на бампері» – це «коли хватаєшся за задній бампер машини та їдеш по снігу». З тягою до екстремальних емоцій і навіть гіперекстріму в нього, схоже, було все в порядку. Утім, як і з тяжінням до внутрішньої автономності, до бажання-потреби мати свою, відмінну точку зору/ думку/ життєво-поведінкову концепцію.

З батьком – Абрахамом Ціммерманом – у Боба не склалося особливо довірливих стосунків, батько мав натуру раціональну, скептичну й досить прагматичну, зате мати – Беатриса Стоун –

завжди була на боці сина й постійно захищала та підтримувала його. У підліткові роки Роберт Аллен Ціммерман – таке справжнє повне ім'я Ділана – по-серйозному «підсів» на музику, він запоєм слухав її на хвилях радіостанцій і на платівках, нерідко до глибинної ночі. Слухав усе, що йому тоді тільки було доступно – фолк, рок-н-рол, кантрі, блюз, свінг, госпел, «західний свінг», добре знав особливості виконавської манери майже кожного співака або колективу, більш-менш помітних у 1950-х і на межі 1950 – 1960-х років. Шкільні педагоги помічали, що в Роберта формується чутлива натура з нахилами до художніх форм самовираження. Йому імпонувала сцена як сфера мистецького життя й людського самовираження і час від часу він з'являється у постановках на шкільній сцені. Він починає грати на гітарі, якщо точніше – на шестиструнній гітарі, оволодіває губною гармонікою. Урешті, за словами самого Боба Ділана, «десь у 1957–58-у» він починає з'являтися на публіці й виступати як музикант, основними захопленням якого в ті часи були рок-н-рол і фолк-музика.

Влітку 1959 року Боб Ділан приїжджає до Міннеаполіса, де продовжує вживатися у простір музики, передусім у канони й культуру американської фолк-музики – її текстів, регістрів звучання, особливостей вокальної манери відомих і напівзабутих виконавців. Це був час, коли він вірив у свої можливості й ресурси настільки, що, мабуть, згодом сам собі позаздрив би в цьому. У своїх експресивно-аналітичних «Chronicles» він так визначив образну колористику цього періоду в своєму доволі бурхливо-мінливому житті: «Від'їжджаючи з дому, я був Колумбом, я відпливав у позбавлену життя Атлантику». Це був час, коли навколишній життєпростір видавався йому доволі цілісним, безваріантно привабливим, таким, що апріорі не може містити жодної небезпеки для людини. Тоді, на межі 1950 – 60-х років, як зізнавався значно пізніше Боб Ділан, у нього «ще не було ані найменшого розуміння, в якому подрібненому світі я живу, що з людиною може зробити суспільство». Його тотально притягувала/ вабила/ магнетизувала музика, в основному вже у фолк-форматі, але тоді він іще навряд чи передбачав, що займеться системним сонграйтерством. Це невідпорне бажання, ця глибинна необхідність прийдуть до нього дещо пізні-

ше, коли він наскрізь, до кожного нерва свого єства проникнеться відчуттям, які пісні, тексти музичних композицій є сенс запропонувати часові. «Щодня відбувається те, що не вписано в сценарій», – філософував у Ділан «Chronicles». І з ним у цьому легше погодитись, аніж полемізувати.

Хоча від природи він мав вразливо тонку, вразливо лабільну мистецьку натуру, проте разом з тим йому було властиве і прагматичне відчуття того середовища, яке було йому потрібне для старту власної музичної кар'єри. Він прекрасно розумів, що йому важливо опинитися в місці, де такі стартові можливості різко підвищуються. Для цього, можливо, доцільно покрутитися/ обжитися/ потертися в культурно-іміджевому мегаполісі. Він пречудово усвідомлював, що роль такого середовища могло відіграти місто, яке б, скажімо, претендувало на статус «столиці світу». І прийшов час, коли Ділан із таким містом-середовищем-мегаполісом визначився: «Нью-Йорк, середина зими, 1961 рік», – без зайвих слів позначив він його у своїх топографічно і хронікально предметних «Chronicles», що їх можна вважати своєрідною брамою, яка впускає/ спрямовує/ уводить до пролонгованого пекельного раю його життя.

У Нью-Йорку він потрапив у сформоване і добре структуроване фолк-оточення й почав виступати в кафе, ресторанчиках, клубах. Не скажеш, що там його миттєво помітили, проте там він наснажено вбирав у себе все, що стосувалося текстових, виконавських, ритмо-мелодійних, темброво-вокальних, одне слово, пісенно-мейкерських атрибутів американської культури. Там, у Нью-Йорку, в мистецькій свідомості Боба Ділана відбувався цілком дуалістичний процес: його музичні інтереси кристалізувалися в цільовому зосередженні на фолку – і водночас він слухав джаз, бібоп, спіричуелс, класику, слухав усе, що тільки траплялося під руку. Джаз, безперечно, цікавив його, але не викликав усевладного внутрішнього відгуку. Приваблювала музика Ференца Ліста – насамперед своїми фонічними можливостями, ба навіть музикальними ефектами, тим, «як одне піаніно могло звучати цілим оркестром». Усе це неможливо було не відзначити, не відрефлексувати: «З кожним днем музичний світ розширювався», – кардинально заявляв Боб Ділан у своїх конкретно-узагальнювальних «Chronicles».

Він оточив себе музикою – причому не тільки в метафоричному, але й у буквальному, автологічному сенсі. Він став концептуальним фанатом музики, яка була його щоденним повітрям, його улюбленою і незамінною стравою, його універсальним побутом. Причому Ділан – варто віддати йому належне – не лише не збирався приховувати, але й акцентував на тому, що платівки, музичні записи, голоси, аранжування й пісні/ композиції різних виконавців стали для нього найнеобхіднішою річчю, без якої щоденне існування для нього ставало неможливим. «Якщо мені потрібно було прокинутися дуже швидко, я ставив «Swing Low Sweet Cadillac» або «Umbrella Man» Діззі Гіллеспі. Під «Hot House» Чарлі Паркера також добре прокидатися», – зізнавався згодом Боб Ділан. Музика щільно жила навколо нього, біля нього, поруч із ним, музика з головою занурювалася в нього самого, затоплюючи материк його єства, незліченні острівця його суті, музика немовби пронизувала його наскрізь – з ніг до голови чи навпаки. Цілком імовірно, що він у ті часи й відчував себе музикою – такою музикою, яка ходить/ спілкується/ вслухається/ розмірковує/ дихає/ розмовляє, яка, одне слово, повноцінно й самодостатньо живе.

Нью-Йоркський період став революційним у формуванні Ділана-музиканта. При всьому тому він не ідеалізував цей суперполіс, хоча й по-своєму міфологізував його: «Нью-Йорк – місто холодне, закутане і таємниче, столиця світу», «Місто нагадувало необтесані брила – без імені, без форми, в нього не було улюбленців», «Нью-Йорк – місто, де можна замерзнути на смерть серед велелюдної вулиці, й ніхто не помітить». Він відчував магнетичну привабливість і психологічну складність цього мегаполісного монстра. У Нью-Йорку йому пощастило: його помітив Джон Хаммонд, продюсер, що запропонував двадцятирічному Ділану контракт з «Columbia Records» – одним з найвідомішим лейблом тих часів у США. Це було більше, ніж вдача, і більше, ніж те, на що Боб Ділан розраховував. За його зізнанням, він із самого початку не хотів записувати сингл, а мріяв про альбом, який би повноцінно і поліформатно його репрезентував, що й відбулося завдяки Джону Хаммонду, який, власне, й відкрив його як музиканта для американської і – глобальніше – для світової аудиторії. У своїх суб’єктивно-

чутливих «Chronicles» Ділан акцентовано підкреслював, що «Хаммонд чув лише дві мої оригінальні композиції, але в нього було передчуття, що я спроможний на більше». Не зайве зауважити, що свої перші пісні він сприймав/ оцінював доволі скептично й коли написав їх, не надавав їм скільки-небудь серйозного значення.

Роберт Ціммерман, зайнявшись музикою, не одразу став Бобом Діланом. Він досить ретельно підбирав собі музичне ім'я, хотів, щоб воно було лаконічним, емним і звучним. Один з його «проміжних» музичних псевдонімів раннього періоду – Елстон Ганн, але він відчував нутром, що цей варіант його до кінця не влаштовує. Розмірковував і над тим, щоб узяти собі артистичний псевдонім Роберт Аллен або Роберт Аллін. Він уже збирався зупинитися на сценічному імені Роберта Алліна, але, за його словами в біографічному автопортреті під об'єктивістською назвою «Chronicles», «несподівано наткнувся на вірші Ділана Томаса». Ураховуючи, що його самого, за власним зізнанням, у сім'ї «завжди називали Робертом або Боббі», він вирішив поєднати у псевдонімі два імені – запозичене і власне, укоротивши своє. Так знайомство з творчістю англо-валлійського письменника, який прожив лише 39 років і залишив по собі вірші/ оповідання/ п'єси/ романи, допомогло музикантові розв'язати проблему свого музичного імені, яка фактично ретранслювала його відчуття-розуміння значущості самобутньо-виразно поданого слова.

Боб Ділан розпочав свою музичну кар'єру з кавер-версій і кілька років виступав як виконавець-інтерпретатор, як послідовний фолксінгер, і це його цілком вдовольняло. На самому початку власної кар'єри він навряд чи міг припустити, що стане поетом і композитором, який напише сотні композицій для своїх альбомів, синглів, для кінофільмів. Навіть коли Ділан написав свої перші пісні, то, найімовірніше, не передбачав тоді, що вони стануть початком його фірмового тренду. «Я написав парочку своїх і сунув їх у репертуар, але насправді вважав, що вони – ні риба ні м'ясо», – чи то самоскептично, чи то дещо зухвало писав він у прискіпливо-аналітичних «Chronicles». Це були кроки до оригінального поетично-музичного досвіду, який він іще, вочевидь, не розцінював як прообраз власної пріоритетної творчості.

Серед перших пісень Боба Ділана – тексти «Talkin' New York» і «Song to Woody«. «Talkin' New York» являє собою невибагливу історію такого ж самого невибагливого наратора, який подає себе, свою персону під нарочито заниженим, спрощеним ракурсом. Цей наратор ні на що не претендує в житті, оскільки сприймає його як фізично-мандрівний, переважно географічний процес. Жити для нього означає перебувати в черговому іншому місці. Персонаж-наратор живе без будь-яких претензій до середовища, що його оточує, а якщо в нього і є хоч якісь претензії, то вони виражаються в тому, щоб не шукати свого місця під сонцем, оскільки стале, обжите і хоч скільки-небудь благополучне місце йому взагалі не потрібне. А саме життя для нього таке просте-прозоре-очевидне, що жодних неясностей, ніяких, умовно кажучи, затуманених місць, у ньому, по суті, не виникає. «Song to Woody« – це вже на півтона, а то й на цілий тон складніший текст. У ньому, сказати б, уже прокидається образне прослуховування реальності. Чи, можливо, точніше було б мовити так: у ньому заявляє про себе образно-метафоричне діагностування навколишнього часопростору. Та й сам наратор у напруженіших регістрах і насиченіших обертонах починає сприймати свої взаємини із життям, сердечний біль якого (себто життя) проникає і в його єство. У тексті, окрім наратора, вирисовується ще одна персона – Вуді Гатрі: «Hey, hey, Woody Guthrie, I wrote you a song»,»Hey, Woody Guthrie, but I know that you know», яка для персонажа-наратора виступає чутливим резонатором усього того, що відбувалося й продовжує відбуватися з людьми і – всеохопніше – з людством. За реаліями тексту, Вуді Гатрі – це той, хто ішов попереду і пройшов раніше ті шляхи, якими зараз намагається йти він, наратор; це жива, реальна і водночас символічна постать, у якій поєднуються риси страдника/ гуру/ блукача/ провидця; це та порода людини, якій відкрито незміряно більше знаття про світ, аніж дуже багатьом до і після неї. У тексті «Song to Woody« наратор, який скромно позиціонує себе як старанного адепта, усвідомлює, що він дивиться на оточуючий світ не зовсім своїми очима, проте в цьому погляді вгадуються ноти образної ліричності й метафоричної напруженості в розумінні такої непростої речі, як життя.

Усе вільніше обживаючись у просторі американської і англійськомовної музично-пісенної культури – мелодій, віршів до них, почуттів і відчуттів, навіюваних цими композиціями, особливостей вокалу і вокальної манери – Ділан почав відчувати внутрішньо-психологічну потребу в тому, щоб виражати ті настрої і ті стани, які оберталися, розгорталися, оприявнювалися в ньому й шукали свого вираження. Ділан відчув-зрозумів-усвідомив, що час прийшов – і він бажає, він готовий писати пісні й стати сонграйтером. Й він вирішив глобально визначитися – якою має бути концептуальна платформа його поетичної і музичної творчості. Йому важливо було намацати грунт, ступити на нього, надійно опертися на цей грунт, щоб фундаментально визначитися із засадами, на яких би трималася його робота як музиканта, що пише і виконує свої пісні.

Тут Боб Ділан зробив крок, цілком достойний особистості, яка згодом отримає статус нобеліанта, – вирішує глибинно зрозуміти своє сьогодення, сьогочасся, пропустивши крізь себе електрострум минулого. Точніше, електричні струмені американського минулого. Вирішує відчути його, вирішує, так би мовити, побачити і доторкнутися до високовольтних частот національного минулого. Для того щоб його по-справжньому «пробило», щоб буквально шкірою відчути-зрозуміти час, у якому він зараз живе, і щоб сформулювати для себе поетично-музично-семантичні пріоритети власної творчості. Ділан починає, як він згадує у своїх мемуарно-фактографічних «Chronicles», volume one, працювати/ займатися/ накопичувати інформаційний та інтелектуальний матеріал не денебудь – а в «Нью-Йоркській Публічний бібліотеці, монументальній будівлі з мармуровими підлогами і стінами, в обширах і просторах її печер, під склепінчастими стелями. Увійдеш у цю будівлю – і воно просто пашить тріумфом і славою». Він з головою занурюється в ту атмо-/ ноосферу, в якій Америка жила років сто тому, і знайомиться з фрагментами тогочасної преси. У своїх фрагментарно-документалізованих «Chronicles» він повістує про це так: «В одному з верхніх читальних залів я почав проглядати на мікрофільмах статті з газет із 1855 приблизно по 1865 рік, щоб подивитися, яким тоді було повсякденне життя». При цьому його «не стільки цікавили проблеми, скільки інтригувала мова і риторика тих ча-

сів», оскільки саме колористика емоційно-настроєво-вербального ряду додавала найрельєфніших і найяскравіших фарб до образу минулого. У пресі тих часів Боб Ділан відчув передгрозову, вкрай наелектризовану атмосферу, ментальну розділеність/ розщепленість/ розірваність американського соціуму і всієї країни, що, немов підпалена динамітна шашка, перебувала на межі – на межі Громадянської війни.

Газетні матеріли несли в собі згустки конфліктів, безумної загостреності протиріч, взаємної ворожості й нетерпимості, які все глибше охоплювали й розколювали соціум. «Складалося відчуття, що самі газети можуть вибухнути, блискавка все спалить і всі загинуть» і що то були часи, коли «будь-який умонастрій протистоїть якомусь іншому…», – розмірковував Ділан над наростанням громадянських протистоянь у США, що таки переросли у війну. У своїй історико-духовній аналітиці він ішов далі, практично до кінця, розставляючи такі смислові мітки: «Ставиш собі питання, як людям, об'єднаним спільною географією і релігійними ідеалами, вдалося стати такими затятими ворогами. А через деякий час не усвідомлюєш уже нічого, окрім … чорних днів, розколу, зла за зло, загальної долі людини, збитої зі шляху». Інтелектуалістика «Chronicles» є однією з найбільш захоплюючих інтриг-колізій цього прозового тексту, в якому Боб Ділан надзвичайно тонко і проникливо діагностував американський часопростір. Тоді і там, у читальній залі, сталося, мабуть, найсуттєвіше і найглобальніше – Ділан відчув незримий, але від того не менш глибинний зв'язок-контакт розщепленого, оголеного у своїх крайніх виявах столітнього минулого з відносно стабільним сьогоденням, у якому він перебував, і зрозумів для себе те, що сутність людської натури відтоді аж ніяк не змінилася і що за нинішнім сяким-таким позірним благополуччям у людському єстві приховувалися реальні наддраматичні процеси.

Інакше кажучи, якщо на сучасне Діланові життя спрямувати, за його образним інструментарієм, «ліхтар», то одразу «ставала очевидною вся складність людської природи». Одне слово, людина – це нині не менш складно і/або дуже складно, ніж, скажімо, сто років тому чи ще раніше, що справжнє, живе життя для Ділана – це

таке, що несе із собою дисгармонію-втрати-вибухи-страждання-біль. І тоді, під час роботи в Нью-Йоркській Публічний бібліотеці, Боб Ділан фактично визначився з тим, що складатиме концептуальну платформу його роботи як поета, композитора, музиканта: «Диявольська правда – вона стане всеохоплюючим лекалом усього, що я писатиму». Таким стане генеральне мотто більшості його композицій, у якому ключове місце, безумовно, належатиме лейтмотивному домінант-концепту «диявольської правди», що ретранслює собою суб'єктивно багатогранну, індивідуально строкату візію навколишнього світу з оптикою неподільно жорсткого і безкомпромісного погляду-проникнення, погляду-вторгнення, властивого хіба що військовим приборам нічного бачення. Цей домінант-концепт почав оприявлюватися вже у текстах першої половини 1960-х років, таких як «Blowin' in the Wind«, «Masters of War», «A Hard Rain's a-Gonna Fall», «Talkin' World War III Blues», що містять ескіз-контури поетики Боба Ділана й можуть бути потрактовані як своєрідний поетичний пленер, на якому митець всотує усю ту циркуляцію настроїв/ чуттів/ думок/ поривань, що буквально розчинені в соціумному повітрі.

У фактурі тексту «Blowin' in the Wind« спостерігається наскрізний конструктивний прийом – звернення до людини, яка живе в одному з наратором часі й, можливо, має спільну з ним (наратором) душевно-мисленнєву акустику. Наратор ретранслює емоційно-душевну стривоженість і звертається до того, хто мислить та вдивляється як у вічні, так і актуальні знаки навколишнього світу, хто чекає на непрості, ба навіть болючі питання і готовий прийняти, увібрати їх у свою свідомість. У тексті «Blowin' in the Wind« ароматно ліричне начало торкається/ межує/ перетинається і переходить у акцентовано соціумне. Наратор – шукач діалогу про споконвічне й злободенне, його починає бентежити загальна конструкція світу, нехай іще явлена для нього в дуже нескладних і загально окреслених формообразах. Він іще тільки на порозі розуміння заплутаної комбінаторики буття, але його магнетично тягне зазирнути в саму суть цієї винахідливо заплутаної комбінаторики і спробувати хоча б для себе самого в ній розібратися.

«Masters of War» – це від першого слова, точніше, патрона до останнього витримано публіцистичний текст, у якому в кожній строфі гучно звучать акорди памфлетності. Наратор позиціонує себе як безваріантно соціумну персону, він увесь на тропі злободенної проблематики, він розмірковує над проблемою-явищем новітнього анабазису, проголошеного і підтримуваного тими, кого він маркує фреймом «masters of war». Але ця тропа веде наратора до не-воєнної, до контр-воєнної стратегії взаємин між людьми, оскільки він усвідомлює, що світовий анабазис обернеться тотальним катабазисом. Наратор ідентифікує себе як емоційного нонконформіста, точніше, як дуже молодого нонконформіста, який, проте, не збирається списувати свою експресивну опозиційність і свій нонконформізм виключно на молодість. Він веде себе з викликом і з дещо позірною фрондою, він радикально протиставляє себе позначеним фреймом «masters of war», він декларує крайню ступінь непоступливості, безкомпромісності й не має ані найменшого наміру шукати точки дотику з «masters of war». Аксіологічний імператив наратора – життя заради життя, а не заради руйнації та смерті, він готовий прямувати до кінця – не сходити зі своєї не-воєнної тропи і йти по ній до фізичного кінця тих, кого класифікує як «masters of war», оскільки тільки такий розвиток варіанту/ мотиву/ колізії смерті спроможний його задовільнити. Наратор одягає на себе шати провидця і пророка, якому відкриті ранкові сутінки істини. Тієї самої прихованої від багатьох, а можливо, й від усіх істини як автостради до життя й шосе від смерті.

«A Hard Rain's a-Gonna Fall» – це дуже візуальний і візіоністський текст. Він неначе намальований на грубих аркушах паперу, чи, може на великому полотні, або, скажімо, на довжелезних бетонних стінах, що тягнуться уздовж не надто людної траси. У цьому тексті немає, сказати б, основного плану і деталей, що його (цей план) відтінюють/ обігрують/ підсилюють. «A Hard Rain's a-Gonna Fall» – це поетичний малюнок, у якому кожен компонент-конструкт є важливим, рівновагомим і разом з тим своєю смисловою та зоровою виразністю «не тисне» на ті компоненти, що розташовані перед ним або одразу за ним. Реалії цього тексту органічно заряджені дещо афектною чи екстатичною умовністю, в якій густо перемі-

шані символіка з метафорикою і старим добрим сюром. Проте в цій візіоністичній умовності починають пробиватися знаки апокаліптичності, які нагадують про те, що все насправді може виявитися напружено глибшим, аніж тим, чим воно видається, що будь-які сюр-картинки, як і нагнітання метафоричного ряду, спроможні обернутися наближенням іще однієї катастрофи, цього разу найбільшої та найепічнішої, що причаїлася десь зовсім поруч.

«Talkin' World War III Blues» становить собою фабульний текст, у якому фігурують два персонажа, кожен з яких не проти поговорити, оскільки їм обом подобається сам процес говоріння, особливо тому, хто комунікативно «активничає». Ці двоє – це наратор і його доктор, психотерапевт чи психіатр. Для тексту, ймовірно, не так уже й важливо – хто ж таки цей самий доктор/ док, хоча було б завершеніше, якби псих-і-атр, оскільки він невловимо схожий на свого вербально енергетичного пацієнта. Так, справді було б краще, якби це був психіатр, а пояснення цьому очевидне: персонаж-наратор у деталях викладає своєму доку сон, а сон-то цей симпатично чи симптоматично фантасмагорійний, і обидва вони душевно співпереживають цьому сну, занурюючись у його фабульні пасажі, в яких вгадується подих трагікомічності. Основну частину «Talkin' World War III Blues» складають замежові візії – «a crazy dream» – наратора, що розповідає про те, як він несподівано потрапив у начебто сновидійну ситуацію – «into World War Three». Велемовний наратор веде свою розповідну партію так, мовби за своїм рівнем він належить до дуже й дуже егалітарного прошарку, проте його смак до інтелектуальнозаряджених цитат (наприклад, з посиланням на Авраама Лінкольна) говорить якраз про те, що в сенсі розуму він ну зовсім не промах і лише приміряє маску простакуватого нетями. Персонаж-наратор, безперечно, – це прикольний розповідач і подає власні сновізії з непідробною безпосередністю й зухвалою іронічністю, що, втім, не стільки підкреслює його внутрішню «крейзенутість», скільки ретранслює його гіперздорову й архіспокійну самооцінку, яка аж ніяк не страждає на завищеність. Із відчуттям цікавості пригод-ситуацій, що траплялися йому уві сні, в нього теж усе в порядку. Узагалі вся ця історія, змодельована у «Talkin' World War III Blues», подається без

очевидної сентеційності (яка, до речі, властива «Masters of War»), але й не без гостросоціумного підтексту, завуальованого наївно-невимушеним характером наративу.

У першій половині 1960-х років Боб Ділан написав серію поетичних текстів, що в американському соціумі того періоду потрактовувалися як «пісні протесту». Сам музикант не сприймав такого термінологічного означення тих своїх композицій, що підпадали під цю кваліфікацію. Він накладав на них власну термінологічну матрицю – «актуальна пісня», що нейтралізувала той конфліктний ресурс, який потенційно ніс у собі термін-фрейм «пісні протесту». Понятійна рамка «актуальна пісня», за концепцією Боба Ділана, найбільш точно передавала той смисл, яким була сповнена його робота як поета, композитора і виконавця. Він досить швидко помітив, що пісні на актуальному матеріалі «чіпляються» за аудиторію і вибиваються з-поміж загального музичного каскаду, особливо якщо в обгортку добре знайомої та раніше «обжитої» мелодії вкладається вербально свіжий, оригінальний текст. Він відчув, що пісні, які фактологічно або проблемно перегукуються з тими подіями й процесами, про які розповідає найгостріша та найостанніша преса, торкаються по-особливому чутливих, ба навіть подразливих місць людини й соціуму і мають більш-менш помітний успіх у аудиторії. Він зрозумів, що тексти із злободенним смисловим начинням є безпрограшним і навіть дуже виграшним шансом для поета-музиканта-виконавця оприявнити власну інтерпретаційну версію обставин і тенденцій, що непокоять та гальванізують соціум. І при всьому тому такі тексти ще й фокусують увагу на персоні музиканта, наділяють його можливостями ціннісно, свідомісно впливати на соціум. Боб Ділан так розмірковував над цим аспектом: «… Я виконував чимало актуальних пісень. Пісні про реальні події завжди актуальні. Хоча в них міститься якась точка зору і пісня приймається на її умовах, авторові зовсім не обов’язково бути точним – він може розповісти що завгодно, і в це повіриш». Пісні на актуальній основі відкривають перед поетом-музикантом фактично необмежений простір життєвої фактажності, достеменної предметності, асоціативної логічності чи фантазійності. Водночас вони або не виключають, або передбачають формулювання концептуально-

го, узагальнювального погляду на виділений чи охоплюваний життєвий фактаж. Невипадково Ділан, шукаючи, як він говорив, «матеріал для пісень», нерідко проглядав сучасні газети, розраховуючи знайти в них конкретну інформацію, яка б наштовхнула його на новий задум.

Водночас формат «актуальної пісні» (на відміну від формату «пісень протесту») не зобов'язує сонграйтера ставати учасником – у широкому сенсі – політичного або будь-якого соціумного руху. Кодовий стікер «актуальна пісня» гарантує музикантові право на естетичну і (що ще важливіше) художницьку свободу – як свідомісно-інтелектуальну, так і суто поведінкову, легітимує не лише автономію митця, але і його незалежність від тиску чи навіть диктатури соціумних рухів. Думається, саме це мав на увазі Боб Ділан, коли не без полемічного запалу стверджував, розмірковуючи над своїми ранніми поетично-музичними роботами: «Актуальні пісні не були піснями протесту. Терміну «співак протесту» так само не існувало, як і терміну «автор-виконавець». Є просто виконавець і не виконавець, от і все… «Пісні незгоди» – люди називали їх так, але навіть така назва була рідкістю. Я намагався пізніше пояснити, що не вважаю себе співаком протесту, сталася якась фігня. Я і не думав, що проти чого-небудь протестую…».

Безперечно, Ділан із притаманним йому надзвичайно тонким відчуттям соціумної, ба навіть макросоціумної ситуації прекрасно розумів, що такі його тексти й композиції, як «Blowin' in the Wind«, «Masters of War», «A Hard Rain's a-Gonna Fall», натхненно корелюють із експансивно-розумово-діяльнісними настроями серед американців – бурхливо-бунтівної молоді та мислячих верств суспільства 1960-х років. Безумовно, він усвідомлював і те, що це накладання спрямованості його текстів на мейнстрімні соціумні настрої якраз і приносить/ лобіює/ забезпечує його пісням гарантований успіх. Проте Ділан як митець не мав наміру фокусуватися лише на актуальній проблематиці, якою б гостросоціумною вона не була, а заодно і виключно на фолк-музиці, він не бажав рухатися або бути примушеним рухатися в безальтернативно одному поетично-музичному річищі. Він прагнув бути не митцем-для-соціуму, а митцем-для-своєї-свободи. Він прагнув розвиватися в

тих поетично-музичних напрямах, які підказували його інтуїція, його єство, і представляти насамперед себе – свої свідомісні архіпелаги свободи. «Я … не виступаю від імені чого-небудь або кого-небудь, я просто музикант» або лише «поет-музикант», – наполягав-стверджував Боб Ділан. Ведучи мову, в першу чергу, про власні мистецькі пріоритети, про свою розробку різних музичних жанрів, Ділан розмірковував: «По-моєму, я не належав нікому – ні тоді, ні зараз». Проте ця формула самовизначення транспонується на всю його художню фігуру.

Боб Ділан усе своє життя прагнув бути митцем, який розповідає про те, чого хоче його натура, і так, як цього хоче його натура. Його не-належність-нікому (в суто аксіологічно-музичному сенсі також) – це не вербально-маніфестувальна максима, вкинута виключно для зовнішнього вжитку, а стрижнева іманентна формула, якою він керувався і яку сповідував у власних вчинках. Вона (ця формула) спричинена-зумовлена парою нерозлучних, як вірних друзів, внутрішніх драйверів – загостреним відчуттям ментальної та поведінкової свободи і супердинамічною натурою митця, для якого було немислимим і неможливим замкнутися в рамках одного музичного жанру, будь-то фолк, рок чи кантрі, чи однієї-єдиної текстової проблематики. «Жодна окремо взята ідея не вдовольняє надовго», – неначе системний філософ, афористично резюмує Боб Ділан. Логіка тут безваріантна: про яку статику й статичність цінностей (у тому числі естетичних) можна вести мову, коли динаміка, точніше, суцільна й усеохоплююча динаміка й динамічність оточує новочасну людину практично в усіх вимірах – зовнішньому/ внутрішньому, фактажному/ свідомісному, почуттєвому/ подієвому, процесуальному/ інтелектуальному.

Сучасна людська натура – це категорія, що приречена (навіть поза своєї волі) перебувати в хронічно вимушеному трансформуванні чи внутрішньому самотрансформуванні. Боб Ділан відчував, що дуже бажано відчувати в собі ці зміни, не пручатися їм, а навпаки – йти за ними, навіть якщо вони несуть із собою складнощі й надзвичайну напругу розвитку, відчував це тонко-проникливо-чутливо і тому зі знанням справи стверджував: «Людська динаміка іноді є надто важливою, й отримувати те, чого хочеш, – не завжди

найважливіше в житті». У його глибокій і мислячій натурі виявилися зрощеними дві базові якості – інтелектуальна самодостатність й аналітична критичність. І не просто визначити, яка з них є більш значущою, вирішальною. У мистецтві, як і в житті, Ділан готовий грати за тими правилами, які він встановлює сам, а вести партію за чужими правилами – не його гра. Це виявила вся його поетично-музична динаміка, що мала місце після серіалу «актуальних пісень» і представлена – у вимірі середини й другої половини 1960-х – такими нерідко, сказати б, естетично різноконтинентальними текстами, як «Maggie's Farm», «Mr. Tambourine Man«, «Like A Rolling Stone«, «Desolation Row», «Visions of Johanna«, «All Along the Watchtower«, «The Ballad of Frankie Lee and Judas Priest».

«Maggie's Farm» – це ритмічно структурований текст. Він відкривається дистихом, що у трохи трансформованому вигляді рефреном проходить крізь усю текстову фактуру і виконує функцію палуби, на якій розташований інший посутній вантаж цього тексту-кораблика. Узагалі від «Maggie's Farm» розпашіло віє образом невеличкого добре оздобленого судна, на якому стурбовано товчуться люди і яке при всьому тому шалено носиться по хвилях, що його то підкидають, то готові поглинути, то підганяють, то бурхливо пригальмовують. Між прошарками рефрену-дистиха розміщено строфи, що розвивають основний динамічний мотив – перебування персонажа-наратора на надто незабутній для нього Maggie's Farm, яка, безсумнівно, глибоко чи то вкарбувалася, чи то врізалася в його почуття. Основна інтонація поетичного тексту – прекрасно саркастичний драйв, що пронизує кожну найменшу клітинку наратора, який, здається, от-от може вибухнути від тих іронічно-критичних відчуттів, що його переповнюють. Проте в нараторові, незважаючи на будь-які негаразди і негаційні емоції, пружно б'ється пульс власного достоїнства, з яким (достоїнством) він не збирається розлучатися за жодних життєвих обставин. Окрім самої Maggie, у текст уводяться й інші екземпляри цієї, безсумнівно, колористичної сімейки – всі ці неповторні Brother, Pa, Ma, які, взяті у своїй родинній цілості, представляють собою завершену екзотично-фізіологічну клініку. У тексті звучить, здавалося б, очевидна, проте від цього аж ніяк не менш глибока й жорстка в своїй

беззаперечності сентенція, невідпорно приваблива суть якої в тому, що людський соціум, сам того не помічаючи, постійно відіграє тираністичну роль Прокруста, намагаючись кожну людину підігнати під свої небездоганні лекала – «But everybody wants you/ To be just like them!».

Текст «Mr. Tambourine Man« – це семантична багатоходівка, така собі багатогранна метафорична комбінація, інтерпретаційні сюжети якої можуть розвиватися абсолютно в різних напрямках і залежати насамперед від суб'єктивних цінностей інтерпретатора. Зашкал метафорики вражає своєю одночасною акварельністю і гравюрністю, що викликає відчуття смолянистої повітряності й ніжної карбованості наративу. Метафорика пронизує текст уздовж і впоперек, пронизує по вертикалі/ горизонталі/ об'єму, метафорика тут представлена як розумовий ексцес, як образна турбуленція, як універсальна консистенція мислення, як своєрідна «чорна діра», що втягує в себе й не відпускає жодну деталь чи жоден абстракт реальності. Персонаж-наратор чи то відчуває себе, чи то реально перебуває в часі, в якому немає ознак конкретного часу. Немовби він опинився у всечасності, а навколо нього – інтер'єр усепросторовості. Це цілком може бути Вавилон, поєднаний своїми неясними примарними контурами з поетикою вічно модерного Риму. Або неначе наратор загубився в товщах часу, в якому прописані мерехтливі символи, апокрифічні знаки, багатозначні тильди, і з їхньою допомогою розгадує-розшифровує численні образи абстрактної конкретики, занесеної на простори цих товщ. Наратор є таким само умовним, якщо не умовно-химерним персонажем, як і енігматичний Mr. Tambourine Man, до якого він постійно звертається-апелює. Фігура Mr. Tambourine Man явно імпонує персонажу-наратору, між ними очевидна психологічна спорідненість, можливо навіть, взаємна ментальна налаштованість, що є вкрай важливою для наратора, якому взагалі важливий живий контакт із людиною. Mr. Tambourine Man – це саме той музикант, який допомагає персонажеві-розповідачеві мандрувати в часі та фантазії, у просторі та уявленні, з яким він набуває того рівня образно-мисленнєвої свободи, що дає змогу йому, нараторові, відчувати й переживати максимальну розкутість внутрішнього зору. Можливо, «Mr. Tam-

bourine Man« – це замаскована легенда про свободолюбні ресурси людського духу, що долають будь-які закони фізичної, історичної та інтелектуальної гравітації.

«Like A Rolling Stone« – це текст про трансформації долі, можливо навіть, про диявольські трансформації, коли можна мати більше ніж усе – і залишитися більше ніж без нічого. Життя цілком може сприйматися як дуже вартісна й красива іграшка, скажімо, як живописна лялька Barbie, явлена в усій своїй красі – себто в усьому своєму зовнішньому блиску. Й от одного разу чи дня ця стильна іграшка/ лялька/ забавка Barbie не просто виходить з ладу, а брутально ламається – і ламається так, що ремонту вже не підлягає. Текст «Like A Rolling Stone« розповідає якраз про таку історію життя-як-іграшки, коли вгору вже не реально, а реально вниз і лише вниз, коли блискучих і оманливо привабливих шат/ прикрас/ нарядів/ аксесуарів на житті-як-іграшці не лишилося. Та й саме життя – вже як розібране на оголені деталі те, що колись імпозантно іменувалося лялькою Barbie. Спочатку людина гралася із життям й насолоджувалася цією грою, яка, здавалося, ніколи не закінчиться, а от тепер життя грає з людиною, причому так, неначе відіграється на ній за те, що свого часу воно від людини недоотримало чи не отримало зовсім. Жорстка натуральність цієї історії посилюється тим, що в ній відбувається трансформація жіночого самовідчуття, жіночої самосвідомості: та, яка звикла бути надблагополучною і завжди коханою, можливо, навіть обожнюваною, яка звикла почуватися недоторкано-недосяжною для повсякденних клопотів та негараздів, немов Принцеса на високій вежі/ Princess on the steeple, та, яка до всього цього звикла, легким порухом долі перетворюється на тривіальну Miss Lonely/ Міс Самотню, що тепер може бути потрібною хіба що таким безродним невдашечкам, як і вона сама. Життя, подане й упаковане в яскравій обгортці, у розгорнутому вигляді насправді виявляється існуванням без прикрас та принад, і зайве наголошувати, що воно оприявнює будь-які свої риси та сторони, окрім привабливих. «Like A Rolling Stone« – це конкретна і начебто приземлена історія, в якій так багато зовсім аж ніяк не конкретних смислів, від яких тягне холодом смерті й віє любов'ю до будь-яких поворотів такої незрозумілої

штуки, як життя. Це якраз той Діланівський текст, у якому вгадується «диявольське» відчуття достеменної безжальності тих імпульсів, що людині надсилає реальність.

Текст «Desolation Row» можна представити як спресовану неомодерну поему, харизматичною ознакою якої є карколомні траси чи зигзаги образів. А персонаж-наратор виступає в ролі каскадера, що виконує захоплюючі й навіть по-своєму ризиковані номери. При цьому він примудряється скромно триматися в тіні, як це, втім, і личить справжньому каскадеру, особливо під час зйомок фільму, нехай він навіть вербальний. Або ще персонаж-наратор нагадує бродячого середньовічного скальда, який смакує піратський ром і мандрує в основному між Європою та Америкою, а у вільний час дивиться голлівудську класику, перечитує «Собор Паризької Богоматері», Ніцше, «Попелюшку» у версії Шарля Перро чи братів Грімм і намагається знайти «нестиковки» у спеціальній і загальній теорії відносності. «Desolation Row» – транслогічний наратив, у якому ще однією харизм-принадою є сюжетика цілком пригодницьких поворотів мисленнєво-образного маршруту, поворотів, які неможливо раційно вирахувати, інтуїтивно передбачити чи навіть ірраціонально вгадати. На цих поворотах, смачно приправлених гострими спеціями детективності, маячать фігуранти різних реальних і вигаданих історій, а їх поетикальний і часокультурний простір, як мінімум, інтригує – Cinderella, Romeo, Cain and Abel, Ophelia, Einstein, Robin Hood, Neptune, Casanova, Ezra Pound and T.S.Eliot. Усе пов'язане з усім, усі – з усіма, усе, відповідно, тотально пов'язане з усіма. Не існує нічого не-вірогідного, неперехрещуваного в умовно-реальному часі й у реально-умовному просторі, й Ezra Pound стає живим сучасником Romeo чи навпаки, а Casanova не так щоб стає недосяжним для хронотопу, в якому фігурували Cain and Abel. Час неухильно рухається назад, мовби наздоганяючи минуле, що вирвалося вперед. Простір немовби роздвоюється чи, ще точніше, дефрагментується, причому включно для того, щоб явитися в іще структурованішій чи організованішій цілісності. Фігуранти різних реальних і не так щоб реальних історій одночасно неначе перебувають в різних часових вимірах і від цього всі вони наче стають чи то молодшими, чи то сучаснішими.

А дефрагментований простір тільки й поспіває комфортно підлаштуватися під їхнє різночасове перебування. Такий собі магічний реалізм, або магічний надреалізм, або натуралістично-фантомний реалізм у поетичному форматі. Між іншим, персонажну личину під конкретно кодовою позначкою Phantom теж можна зустріти на дефіле персоналій «Desolation Row», цього спонтанно вивіреного тексту з головною величиною x (ікс) як драйвером логістики сюжету. Взагалі, після супертранслогічного наративу «Desolation Row» стає зрозуміло, звідки ноги ростуть. Саме так і не інакше – звідки ростуть ноги галактично-металогічного роману «Tarantula», що писався Бобом Діланом протягом 1965 – 1966 років. Але ексклюзивні маршрути металогіки «Tarantula» – це вже, як-то кажуть, зовсім інша гіперісторія.

«Visions of Johanna« – ажурно філігранне і по-гурманському виготовлене плетиво, в якому, здається, грає кожен субфрагмент – чи то у вимірі окремої деталі, яка окреслена із самодостатньою рельєфністю, чи то у вимірі автономного малюнка, який пречудово вписується в загальну композицію. Найімовірніше, це свого роду макраме, можливо навіть, макраме кавандолі, тільки подане у вербальному виконанні. Макраме – це так приватно, так тонко, так внутрішньо-тонально, це те, що налаштовує на елегійний погляд, на ледь вловиму сердечну інтонацію. «Visions of Johanna« – це текст із ніжно флюїдним жіночим триванням. І зовсім не тому, що в ньому ностальгійно проходять то закохана Louise, то всюдисуща Mona Lisa , то «these visions of Johanna», то сакральна Madonna – просто дуже відчувається, що текст написаний мужчиною, який має дар насолоджуватися енігматичними парфумами жіночого єства. Чоловічість погляду надає цьому тексту небесний аромат земної жіночості. «Він» завжди поруч, завжди неподалік, хоча й немовби десь збоку – на відстані прихованого ока, а «вона», як правило, завжди приймає ніжні букети його уваги. Між «він» і «вона» все не так просто, хоча й не так безнадійно ускладнено. В кожного з них своя лінія, ці лінії не так щоб паралельні, але перетинаються зазвичай тоді, коли їм це зовсім не обов'язково робити. У тексті-макраме «Visions of Johanna« можна побачити або рисунки, що торкаються ліричної історії інь – ян з її різними психологічними ві-

зерунками, або в'язь примхливих слайдів, які виплітає суб'єктивно-спостережливий зір наратора, або звичайнісіньку життєву мандалу, в якій кожен живе на своїй власній хвилі й усе врешті складається так, як у нормальному приватному існуванні, – строкато, брутально, елегантно й місцями дещо несподівано.

Текст «All Along the Watchtower« позначений красномовною лаконічністю форми і провокативною некамерністю своєї семантики. Його основу становить діалог, причому дуже нетривалий діалог, у якому представлені два персонажі – Joker і Thief. Ці двоє, причому чарівно умовні двоє, виражають дві сутності – різні, начебто протиставлені, але не конфліктно загострені. Joker напружено вглядається і вдумується в те, що відбувається довкола нього, його глибоко непокоїть те, що він бачить і спостерігає, люди живуть глибоко не замислюючись, ніхто не хоче жити достеменними, істинними смислами, все складається не так, як воно має бути, людське життя є всеохопною дисгармонією, можливо навіть, святом, таким собі карнавалом професійно організованої дисгармонії, на якому чути ледь не кожного, але втрачають урешті практично всі. Thief, навпаки, не сприймає життя й узагалі все навколишнє надто серйозно, треба жити не напружуючись і нічого не ускладнювати, кожен як випадково прийшов у цей світ, так благополучно і піде звідси, змінити все одно нічого неможливо, краще прийняти все, як воно є, і не тішити себе тим, що кожен з нас спроможний хоча б на щось вплинути, на цьому світі все вже давно визначено, і це, справді, кожному з нас ліпше визнати та не подавати жодних надій. Текст «All Along the Watchtower« пройнятий акуратною онтологічною фонікою, яка підсилюється його не гучними, проте вельми багатозначними заключними акордами: час іде, і продовжується життя, і так само не завершеним залишається цілком символічний діалог між умовно-емблематичними Joker і Thief, і все ще не з'ясованою залишається суть онтополеміки, яку ведуть ці дві основоположні іпостасі людини – одна з них невдоволена чинним порядком речей, друга – апріорі й тим паче апостеріорі цей порядок приймає. І хто тут правий, і чи може тут хтось бути правий, і чи взагалі буває хтось правий у кардинальному зіткненні світоглядів – усе це провисає в повітрі. А філософічна мелодика «All Along

the Watchtower«, безперечно, підсилюється семантико-семіотичною емністю і формальною сконденсованістю цього тексту.

«The Ballad of Frankie Lee and Judas Priest» є консеквентно фабульним і, мовити б, цілком предметним поетичним текстом, що аж ніяк не відміняє його наскрізну алегорійність. У фокусі наративу – динамічна колізія, що сталася-розвернулася в стосунках тих, хто вважалися друзями, а, можливо, й майже були ними доти, доки не прийшов час х (ікс). Партія цього самого часу ікс у тексті доручається карточній грі, причому тій грі, коли ставкою стають не лише гроші, а фатальне потрапляння в залежність від іншого, коли один з друзів-гравців втрачає будь-яку владу над собою і власним життям. Frankie Lee поданий у тексті як друг-жертва і як доволі алюзійний персонаж, Judas Priest – як володар-ловець жертви і як ще більш алюзійна персона. У баладі одразу стає зрозуміло, що за начебто приземлено-побутовою ситуацією приховано колізію алегорійно-буттєвого виміру. Frankie Lee і Judas Priest – це друзі-антиподи, антиполюси й по-своєму антиноми, які, зрозуміла річ, окремо й самі по собі не існують. В одному виділяється фаталістично приречене, офірувальне начало, в другому – фатально диявольське, мефістофельське. Один неупинно іде як до своєї очікуваної смерті, так і за своєю невмолимою смертю. Другий так само неупинно поповнює власні банківські рахунки отриманих смертей. Уся ця історія є одвічно сучасним форматом такого собі бізнес-партнерства: Frankie Lee – надійний вкладник своєї смерті, а Judas Priest – успішний банкір чужих, ясна річ, смертей. Інші, хто ситуативно з’являються у цій історії, – посередники між цими двома учасниками бізнесової акції чи навіть транзакції, де події розгортаються за класичним принципом «віддав – прийняв», хіба що на кону стоїть людське життя. Й це теж доволі реалістично/ символічно: у бізнес-справах, якими б вони не були, не обійтися без дилерів різного штибу. Семантичний саунд «The Ballad of Frankie Lee and Judas Priest» позначено обертонами натурально/ містично/ інфернального звучання, переходи між якими досить гнучкі й ненав’язливі. У тексті змікшовано по-житейському монофонічні й по-буттєвому поліфонічні смисли, які, немов бар’єри на спортивній доріжці, більш-менш рівномірно розміщені на всій дистанції

наративу. Така структура наближає «The Ballad of Frankie Lee and Judas Priest» до формату притчі, в якій переплітаються сповідальне й алегорійне, побутове й символічне, подієве й узагальнювальне, в якій завжди можна «копнути» так глибоко, що навіть втратити відчуття землі під ногами і побачити усі чари безодні, яка з романтичною небезпекою відкривається перед мисленнєвим зором.

У своїй суб'єктивно-рефлексійній щоденниковій повісті «Chronicles», volume one, Боб Ділан згадує і виокремлює відомі персоналії з його рідного штату, внутрішній контакт із якими, за його словами, в молоді роки він відчував. Серед них – і бейсболіст, і пілот, і рок-н-рольний музикант, і романіст, що написав «The Great Gatsby». З-поміж усіх них Ділан виділяє і Сінклера Льюїса, що, як він підкреслює, був «із Сок-Сентер, Міннесота» та «написав «Елмера Гентрі» й був майстром абсолютного реалізму, винайшов його» і, на чому особливо наголошує музикант, «отримав Нобелівську премію з літератури – перший американець, якому це вдалося». Згадування Сінклера Льюїса в образно-епічних «Chronicles» зараз, після рішення Нобелівського комітету в 2016 році, виглядає як запрошення до аналітичної паралелі між цими двома нобеліантами, окресленої хоча б у загальних контурах. Сінклер Льюїс народився і провів дитинство у провінції – «в одному з маленьких міст Міннесоти», і пізніше він розмірковував над тим, як дійшов висновку про те, що «можна, не порушуючи встановлених правил пристойності, правдиво написати про жителів Соук-Сентру (Міннесота)». У його житті був періоди, коли він «працював … редактором у Нью-Йорку», послуговувався псевдонімом – Том Грехем – і під ним випустив свої перші книжки «Hike and the Aeroplane« (1912) й «Our mr Wrenn», звертався до різних жанрових літформатів. Суттєвим є також те, що Сінклеру Льюїсу було властиве критичне, нерідко колюче-критичне сприйняття навколишньої американської реальності, що втілилося в його романах і особливо концентровано – в Нобелівській промові «The American Fear of Literature», виголошеній 12 грудня 1930 року і протканій іронічними, глузливими, саркастичними, навіть знущальними, точніше, дипломатично-знущальними акцентами/ інтонаціями/ оцінками,

що стосувалися пріоритетних порядків і мейнстрімних цінностей Америки кінця XIX – перших десятиліть XX століття.

Завершуючи екскурс-фрагмент про яскраві особистості свого штату, розташованого на Середньому Заході, – а цей фрагмент є одним з прикінцевих у художньо-узагальнювальній автоповісті «Chronicles», – Ділан немовби мимохіть зауважує: «Я відчував себе одним з них або ними всіма разом». Репліка виявилася по суті провидницькою. Тоді Боб Ділан навряд чи міг припустити, що справді – через 86 років після Сінклера Льюїса – він стане, як мінімум, достеменно «одним з них» і першим американцем, який отримає цю ж таки премію у XXI столітті. Але – на відміну від свого земляка з Міннесоти – як поет. Причому як поет, що писав тексти для своїх музичних композицій.

Список використаних джерел:

1. Дилан Боб. Хроники. Том первый. – М.: Эксмо, 2005.
2. Льюїс Сінклер. Страх американців перед літературою: Нобелівська промова // Шкляр Л.Є., Шпиталь А.Г. Під знаком Нобеля. Лауреати Нобелівської премії з літератури 1901 – 2006. – К.: Грамота, 2006. – 98 – 111.
3. Писигин Валерий. Очерки об англо-американской музыке пятидесятых ишестидесятых годов XX века. Т.5. Фолк-Возрождение. Книга пятая: «Singer – Songwriters, vol.2». – М.: Империум Пресс, 2007. – 384 с.
4. Шкляр Л.Є., Шпиталь А.Г. Під знаком Нобеля. Лауреати Нобелівської премії з літератури 1901 – 2006. – К.: Грамота, 2006. – 504 с.
5. The Beatles. Антология. – М.: Росмэн, 2002. – 368 с.

ГОНЧАРЕНКО Л.А.

ІННОВАЦІЇ В ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА ЩОДО РОБОТИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема підвищення якості освіти вже не одне десятиліття хвилює провідних спеціалістів у сфері педагогіки. За цей час було визначено чимало підходів, розроблено низку концепцій, теорій, які дали можливість окреслити напрямки та механізми ефективної роботи з вирішення цієї проблеми. Успіх такої справи буде залежати від багатьох чинників серед яких – якість підготовки педагогічних кадрів, а також ефективність кадрової політики. Тому сьогодні саме підвищенню рівня професіоналізму педагогів варто надавати належної уваги. Відповідно, до цього процесу мають бути готові інституції, які здійснюють таку роботу. Тож, наразі має бути проведене багатоаспектне реформування системи педагогічної освіти й підвищення кваліфікації.

Якість освіти є багатогранним поняттям. Тому ми зробимо акцент лише на якості навчання, яке може проявлятися у вигляді носія знань, передавача знань, того хто їх отримує, через сприйняття методик передавання знань, їх фундаментальність та необхідність, а також через доцільність отримання нових знань, зокрема і з питань полікультурної підготовки. Як бачимо якість залежить від багатьох аспектів, з яких ми перерахували лише частину. Але, ключовим, на нашу думку, є саме носій знань, який може майстерно передати ці знання, використовуючи різноманітні методики навчання. Отже, на сучасному етапі особливої уваги варто приділяти підготовці висококваліфікованих кадрів, які б змогли забезпечити якісне навчання в освітніх закладах.

Різні погляди на питання якості освіти у своїх працях висловлювали: Ю.Бабанський, В.Загвязинський, І.Зязюн, І.Лернер, В.Маслов, В. Панасюк, О.Савченко, М.Скаткіна, Т. Шамова та інші. Про підвищення професійної компетентності учителів писали – С.Архипова, О.Гнатишина, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, М.Лук'янова А. Маркова, С.Макаров, К.Рєпніна,І. Тараненко, А. Хуторський,

А. Щербаков. У нашій державі значний внесок у теорію реформування та розвитку національної й післядипломної освіти зробили В. Олійник, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, Ю. Присяжнюк. Н. Протасова. Свої праці вони пов'язують із формуванням та діагностикою професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти; з розробкою теоретичних засад й практичних аспектів функціонування системи підвищення кваліфікації освітян. Зважаючи на спектр розроблених у сфері підготовки вчителів та якості освіти проблем, питання впливу професіоналізму вчителя на якість освіти ще потребує певних досліджень.

Нині все частіше у педагогічних виданнях з'являється інформація про те, що система освіти будь-якої країни напряму залежить, в першу чергу, від якості підготовки учителів, від суворості відбору кадрів для здійснення викладацької діяльності, тобто від носія знань і їх передавача. Цей факт підтверджує й О.Лєнская, яка провела дослідження, результати якого дали їй можливість сформулювати таку тезу: «Не обсяг кошт, що вкладені в освіту, не розмір країни, не показники рівності освітніх можливостей не дали такої жорсткої кореляції з результатами учнів, як якість викладацьких кадрів» [3, с.1]. Далі дослідниця аргументує, що успішні країни досягають високих результатів у навчанні за рахунок трьох чинників: залучення найталановитіших людей до викладацької діяльності, їх ефективний професійний розвиток, що призводить до підвищення якості освіти та забезпечення рівності уваги викладачів до кожної дитини [3]. Таким чином, професійна майстерність учителя є важливим показником якісного навчання і полікультурного зокрема.

Для того, щоб педагог став високопрофесійним спеціалістом він має сам отримати гарну освіту, розвинути особистісні якості, мати належний фізичний та психічний стан. І що важливо, не полишати працювати над собою протягом усього життя, адже спеціалістом високого класу людина стає не відразу, а лише за умови копіткої праці.

Перші знання, уміння й навички щодо професійної педагогічної діяльності особистість дістає у вищому навчальному закладі. Вони

є тим фундаментом, на який у подальшому буде накладатися практичний досвід. Від якісної підготовки студентів у даному закладі, буде залежати розвиток, удосконалення їхньої професійної компетентності у майбутньому, звичайно за умови, якщо ці студенти дійсно мотивовані стати висококласними професіоналами. Разом із відвідуванням занять студенти мають певну частину часу відводити й самоосвіті. Інтеграція аудиторних знань із отриманими під час самостійного навчання без сумніву впливатиме на підвищення рівня професіоналізму. Залучення майбутніх педагогів до самостійного здобуття знань саме у вищому навчальному закладі важлива умова, адже після навчання у ВНЗ особистість має продовжувати удосконалювати вже свій професійний рівень. До негативних наслідків, які можуть впливати на підготовку спеціалістів можна віднести порушення послідовності викладу матеріалу, невідповідність навчальних планів потребам професії, недосконаліть навчального процесу, неврахування міждисциплінарного підходу, непрофесіоналізм викладачів та інші чинники. Відповідно для отримання позитивного результату від навчання мають бути враховані дані фактори.

Таким чином, закладені ще в студентстві навички будуть впливати на розвиток професіоналізму, який у подальшому впливатиме на якість шкільного навчання.

Згодом у процесі роботи педагоги мають постійно підвищувати рівень свого професіоналізму, адже з розвитком світу, змін у суспільстві знання дуже швидко застарівають. Разом з тим, модернізація різних сфер людського життя диктує необхідність набуття нових знань, умінь та навичок для професійного виконання своїх обов’язків.

Ми вже вказували на доцільність мотивування особистості до самостійної роботи, адже самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі, такої думки український учений С.Гончаренко [1].

Е.Дуб пропонує умовно самоосвітній процес поділити на два основні напрямки роботи людини над собою: професійна та загальна самоосвіта. Перший напрямок пов’язаний з тим, що педагог

сам удосконалює свої знання, уміння, навички відповідно до змін, що відбуваються в різних сферах діяльності людини. Під впливом змін умов праці вчитель має засвоїти самостійно нові прийоми та способи професійної діяльності. Другий – зумовлений постійною потребою освітян у підвищенні свого культурного рівня. Педагог, який постійно працює з дітьми, має знати про проблеми внутрішнього й міжнародного життя, добре розбиратися в пріоритетах сучасної науки й техніки, бути економічно освіченою людиною, розуміти мистецтво, літературу, спорт, знати проблеми молоді, її інтереси, спрямованість, ідеали, її кумирів тощо [2]. Щодо професійної самоосвіти, то вчитель, працюючи в школі, має самостійно шукає ефективні шляхи реалізації набутих знань. Окрім цього, вчитель самостійно шукає й вивчає матеріал, у якому виникла потреба, для організації й проведення навчально-виховного процесу. Звичайно разом із професійною самоосвітою має відбуватися й загальна самоосвіта, адже ці два процеси взаємопов'язані і стосуються безперервної підготовки педагогів.

Безперечно, призвичаїти учителів до самоосвіти важливо ще зі студентських років, викликати в них бажання активного пізнання, розкрити можливості самовдосконалення й намагання досягти вагомих результатів, і відповідних професійного та суспільного рівнів.

Таким чином, самоосвіта – це процес засвоєння знань, умінь та навичок, поглиблення професійної та загальної культури, це процес розширення світогляду людини. Самоосвіта дає людині, зокрема педагогу, всебічно розвиватися, працюючи над собою. У ході самостійної підготовки вчитель заповнює прогалини в духовному, культурному розвитку, долає обмеженість у своїх знаннях. Самоосвітня робота кожного педагога має бути завершеною у вигляді доповіді, участі в семінарі, педагогічній раді, виступу на науково-практичних конференціях тощо. Отже, якщо педагог не нехтує самоосвітою, не шкодує на таку діяльність часу й зусиль, здійснює її систематично і якісно, то й рівень його професіоналізму буде зростати, що й буде впливати на якість навчання.

Звичайно професіоналізм учителя складається не лише з самостійного здобуття знань, а ще й з уміння ці знання передати, і не просто передати, а отримати якісний результат. Для цього в його ар-

сеналі повинні бути наявні різноманітні методики, якими б педагог мав грамотно користуватися. Зокрема, не лише знав послідовність проведення дій, а й міг адаптувати той чи інший метод до рівня підготовки дітей, зважав на доцільність його використання за певних умов, враховував його ефективність, а не лише актуальність.

Рівень професіоналізму педагога залежить і від сформованих професійно-особистісних якостей учителя – здатність розуміти внутрішній світ учнів, здатність до активного впливу на учнів, емоційна стійкість, уміння спілкуватися, любов до дітей, толерантність, доброта, відповідальність, стабільність нервового стану тощо. Наявність в учителя таких якостей є не менш важливим, ніж знання, уміння та навички, адже вони також впливають на здійснення педагогічної діяльності, її результат.

Отже, рівень професіоналізму залежить від освіти, яку здобув педагог, від сформованості його професійно-особистісних якостей, від уміння майстерно передавати свої знання.

Таким чином, зазначене вище свідчить, що якість освіти напряму залежить від професіоналізму педагога. Тому кожен учитель має постійно дбати про підвищення професійного рівня, бути готовим працювати у нових умовах, забезпечуючи якісну підготовку молодого покоління.

Сучасна полікультурна ситуація спонукає кожну людину до набуття здатності комунікувати у великому міжкультурному просторі. У зв’язку з цим, одним із пріоритетних завдань системи освіти України є формування особистості, яка вільно орієнтується в полікультурному світі, розуміє його цінності та смисли, здатна до взаємодії з представниками різних культур як у межах своєї держави, так й інших країн. Педагогічна робота у цьому напрямку створює основи для підготовки особистостей до умов життя, що швидко змінюються, залучення їх до розуміння культурних досягнень людства, до побудови стосунків на принципах толерантності.

Оскільки полікультурність є реальністю нашого життя і являє собою стосунки, що базуються на постійній взаємодії й співпраці між різними соціальними й культурними групами, визначається культурним обміном й пізнанням один одного в контексті турботи про збереження специфіки кожної місцевої спільноти, то проблема розвитку

в індивідів міжкультурної компетенції є надзвичайно актуальною. Особливо важливою дана проблема є й для педагогів, які мають стати для своїх вихованців зразком у міжкультурній взаємодії. Тому на даний час важливо приділяти належної уваги розвиткові міжкультурної компетенції не лише школярів, а й педагогів.

Теоретичний і практичний аспекти розвитку міжкультурної компетенції розглядав Д.Гудков; формування вказаної компетентності засобами мов досліджують Г.Лоос, Н.Мочалова, С.Тер-Мінасова. Також існує низка досліджень, котрі присвячені розвиткові міжкультурної комунікації за допомогою іноземної мови – Є.Пассов, В. Сафонова, І. Халєєва, Е. Холл. Разом з тим у науковій літературі активно досліджуються проблеми, що стосуються теорії міжкультурної комунікації (В. Гудикунст, Ф. Клакхон, Т. Накаяма, А.Садохін, В. Сафонова, Г. Хофстед, Ф. Штродтбек); ділової міжкультурної комунікації (П. Адлер, Д. Льюїс, А. Панфілова); міжкультурного спілкування (В. Заслуженюк, С.Кучеряну, В. Мірошниченко, Є. Денгуб, В. Присакар, Т.Рюлькер, А.Садохін); еволюції теорії міжкультурного спілкування (С.Нієто,); діалогу культур (В.Біблер).

Полікультурний соціум, який історично склався на території України, являє собою простір, в котрому проживають люди різної етнолінгвістичної, релігійної та соціально-економічної приналежності. У полікультурних регіонах більшість людей є дво- чи багатомовні. Це зумовлює появу нової комунікативної парадигми – полікультурної, тому на цей час важливим є розвиток багатомовної й полікультурної мовної особистості.

Інтеграційні процеси спонукають людей до пошуку механізму перетворення багатоманітності мов й культур із фактора, котрий заважає діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, в засіб взаєморозуміння й збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної й самостійної особистості. До такого механізму можна віднести мовну освіту, котра базується на міжкультурній парадигмі й проголошує своїм провідним принципом принцип полікультурності [4].

Одним із основних завдань сучасної освіти є виховання особистості, котра здатна пізнавати й творити культуру шляхом діалогіч-

ного спілкування, що вимагає від усіх учасників педагогічного процесу високого рівня комунікативної культури, комунікативної компетентності, розвинутих навичок спілкування. Разом з цим освіта має бути орієнтована й на розвиток міжкультурної компетенції, що є важливою основою для взаємодії в умовах полікультурного простору.

Міжкультурна компетенція особистості є знанням на підставі власної культурної компетенції чужих культурних стандартів. Вона формується на засадах культурного релятивізму й толерантності до чужої культури і мови, до їхніх традицій, особливостей соціальної, у тому числі й комунікативної, поведінки. Культурний релятивізм як бажана характеристика мовної особистості створює необхідні передумови для комунікативного співробітництва як взаєморозуміння у процесі міжкультурної комунікації, проте висуває вимоги до людини, оскільки позбавляє її звичних ціннісних орієнтирів [5; 6].

Набуття педагогом міжкультурної компетенції на разі є необхідною умовою, адже зараз навчання молоді має бути спрямованим на розвиток їхніх аксіологічних установок засобом збагачення універсальними й національно-специфічними цінностями своєї й інших культур, на розширення їх полікультурної картини світу, на формування міжкультурної комунікативної компетенції. А це вимагає від сучасного вчителя нових підходів до організації навчання, а також набуття ним високого рівня сформованості компетенцій, пов’язаних із здійсненням професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

Міжкультурна компетенція пов’язана із осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгвоетносоціума, вмінням бачити спільне й відмінне між культурами, що збагачуються, й застосовувати їх у контексті міжкультурного спілкування. Саме в даний час комунікативна методика виходить на такий рівень, де відбувається пошук шляхів взаємозв’язку комунікативного, соціокультурного й когнітивного розвитку особистості, котрий передбачає акультурацію індивіда на основі пізнання чужої дійсності й сприйняття іншої культури [4].

Поняття міжкультурної компетенції тісно пов'язане із поняттям міжкультурної комунікації. Учені, що досліджують міжкультурну комунікацію, наголошують на тому, що головним її завданням є подолання суперечностей між «своєю» та «чужою» культурою, пошук засобів, що допоможуть налагодити ефективне спілкування, головною умовою якого є взаєморозуміння, діалог культур, терпимість і повага до культури партнерів по комунікації. Тому недаремно на даний час особливо актуальним постає ще одна проблема - формування в педагогів міжкультурної комунікативної компетентності. І. Плужник вважає, що міжкультурна комунікативна компетентність являє собою функціональні вміння розуміти погляди й думки представників іншої культури, корегувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки. Набуття такої компетентності, вважає дослідниця, створює основу для професійної мобільності, підготовки до умов життя, котрі швидко змінюються, залучають спеціаліста до стандартів світових досягнень, збільшує можливість професійної самореалізації на основі комунікативності й толерантності [5].

Оскільки міжкультурна компетенція пов'язана з комунікацією, вважаємо за доцільне зупинитися докладніше на останній. Міжкультурна комунікація – здатність взаємодіяти з людьми іншої культури на основі врахування їх цінностей, норм, уявлень й можливість вибирати комунікативно цілісні способи вербальної й невербальної поведінки на макро- і мікторівнях [5]. Ми не будемо зупинятися на різноманітності у підходах до вивчення міжкультурної комунікації, а зазначимо, що в її умовах формується вторинна мовна особистість, яка володіє здатністю реалізувати себе в межах діалогу культур. Дану здатність науковці називають міжкультурною компетентністю. Зважаючи на це, під час роботи з педагогами важливо зважати на розвиток в них саме комунікативних навичок, уміння вести міжкультурний діалог, який дозволяє виявити спільні ціннісні установки, світоглядні позиції, традиції. Для різних культур такими є більшість з тих, які лежать в основі ідей культури миру: ідея єдності людства, повага прав та життя кожної людини, свобода, терпимість, справедливість, солідарність, турбота про на-

вколишнє середовище. Це дозволяє сприяти збільшенню простору справедливості й зменшенню нерівності, а також утвердженню ідеалів взаєморозуміння, терпимості й солідарності між всіма цивілізаціями, народами, культурами.

Важливим аспектом під час формування міжкультурної комунікації є власний досвід спілкування особистості з представниками тієї чи іншої етнічної групи, що склався у процесі взаємодії. Він дає можливість самому скласти враження про партнера, а не керуватися вже готовими (інколи досить суб'єктивними). У процесі професійної діяльності педагог обов'язково має зважати на це й відповідно будувати навчально-виховний процес.

Розвинути міжкультурну компетенцію педагоги можуть як у курсовий період, так і в міжкурсовий під час полікультурної підготовки, у процесі якої розкриваються питання пов'язані із: глибоким та всебічним оволодінням індивідом культурними надбаннями свого народу, як складової культури; формуванням у людини уявлення про сприйняття розмаїття культур; вихованням позитивного сприйняття культурних відмінностей; розвитком умінь, навичок, що сприяють ефективній взаємодії між представниками різних культурних груп; вихованням толерантності, культури міжетнічного спілкування.

У процесі роботи з вчителями важливо робити акцент на тому, що діалог між представниками різних культур можливий за наявності деяких загальних основ, які є необхідною умовою не лише самого процесу діалогу, а й взаєморозуміння між його учасниками. Тобто необхідним є погодження ціннісних та інших основ, мотивів, цілей тощо. Оскільки цінності культури не тільки об'єднують, але й розділяють. Треба виділяти можливі сфери взаємодії, які не переповнені ціннісними протиріччями й визначити сфери культури, в яких учасники діалогу ще не готові йти шляхом погодження. Це дасть можливість запобігти конфліктним ситуаціям, які складаються між людьми.

Основою розвитку міжкультурної компетенції вчителя є робота у напрямку усвідомлення педагогом суті, передумов діалогу культур, він має також ураховувати, що одна із проблем розуміння інших людей полягає в необхідності подолати бар'єри – мовний,

психологічний та інші під час переходу із однієї культури в іншу. Такими бар'єрами можуть бути стереотипи, які закріплюються у свідомості особистості. І лише педагог, який здатен подолати негативні стереотипи, сформувати в собі бережливе ставлення до «іншого» та його культури має стати активним учасником міжкультурного діалогу, що передбачає рівноправне спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Серйозним бар'єром до міжкультурної взаємодії може стати «образ ворога», який базується на психологічній ворожості, постійно наповнюється конкретним змістом залежно від суб'єктивних уподобань.

Разом з тим педагог має знати, що у міжкультурній взаємодії може виникати ситуація, яку називають антидіалогічні стосунки, суть їх – це коли один або два партнери розглядають один одного лише як об'єкт, принципово заперечують наявність будь-якої спільності між партнерами й тим самим можливість виникнення діалогу. Такі міжкультурні контакти породжують чимало проблем, які зумовлені неспівпадінням норм, цінностей, особливостей світогляду партнерів тощо. Вони можуть бути усунені в процесі інтеракції, тому вчитель має орієнтуватися на те, що успішність взаємодії залежить від досягнення консенсусу щодо правил та схем комунікації, що не притісняє інтересів представників різних культур.

Отже, діалог культур та міжкультурна комунікація сприяють усвідомленню учителями того, що вони належать не тільки до однієї країни, цивілізації, а й до загальнопланетарної культурної спільноти. Діалог дає можливість зрозуміти, що ядро мовних картин світу співпадає у носіїв різних мовних культур.

Зазначене вище дає можливість констатувати, що сучасний учитель здійснює свою професійну діяльність в умовах полікультурного середовища, відповідно він має оволодіти навичками позитивної взаємодії на основі діалогу культур, бути здатним організувати полікультурну підготовку учнів, набути міжкультурної компетенції, що являє собою функціональні вміння розуміти погляди й думки представників іншої культури, долати труднощі у процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм, коригувати власну поведінку під час взаємодії.

На даний час існує багато методів навчання дорослих. Одні з них є дуже популярними, оскільки часто використовуються у практиці роботи, інші менш відомі. «Метаплан» як метод був розроблений у кінці 70-80-х років XX століття доктором Веблером із Білефельдського університету (Німеччина) з метою підвищення ефективності групових дискусій. Даний метод є альтернативою мозкового штурму, який активно використовувався і використовується як у педагогічній діяльності, так і під час тренінгів, що проводяться з метою оптимізації роботи будь-якого підприємства. Первинне його призначення – ділове планування. Проте сьогодні його все частіше починають використовувати в освітніх системах різних країн.

Цей метод буде ефективним і у роботі з вчителями на курсах підвищення кваліфікації щодо полікультурної підготовки, адже він дає можливість не лише провести дискусію, а й візуально зобразити її перебіг, що, у свою чергу, актуалізує навчальний процес. Таким чином, «Метаплан» – це ілюстрація дискусії на задану тему. Його можна використовувати під час визначення проблеми, створення аспектів та аргументів, пошуку підтримки, для обговорення суперечливих, важливих справ, для вирішення конфліктів тощо. Головне завдання цієї техніки не полягає у тому, щоб показати, хто правий, а у тому, щоб побачити якнайбільше аспектів даної проблеми.

Переваги методу в тому, що за допомогою нього візуалізується процес обговорення на всіх його етапах. Разом з цим, «Метаплан» сприяє актуалізації навчання, бо учасники мають можливість більше взаємодіяти один з одним під час дискусії. Застосування даного методу під час навчання на курсах підвищення кваліфікації дає можливість викладачеві продумати дискусію заздалегідь і спрямувати її на необхідний результат.

На даний час існує декілька варіантів проведення «Метаплану», ми зупинимося на одному з них.

Першим етапом роботи є визначення проблеми. Як правило її подає викладач, тобто він визначає напрямок дискусії. Підбираючи проблему, організатор має враховувати той факт, що учителі мають бути компетентними у питанні, з якого планується дискусія.

Це дасть можливість вийти саме на конструктивні рішення проблеми. Також варто, щоб всі учасники бажали працювати над пошуком шляхів розв'язання проблеми. Якщо з темою погоджуються не всі, то її варто змінити або уточнити.

На другому етапі відбувається формування мікрогруп. До складу кожної має входити від 4 до 6 осіб.

На третьому – сама дискусія, а її хід оформлюється у вигляді плакату. Відповідно, перед початком роботи викладачеві треба підготувати необхідні матеріали, без яких неможливо проілюструвати хід обговорення. Отже, кожна мікрогрупа має отримати: один великий аркуш паперу; один кольоровий аркуш паперу формату А-4 (на ньому учасники запишуть тему дискусії); кольорові карточки у формі трикутників, кіл (по 10 шт.) та овалів (20 шт.) (карточки необхідно вирізати з паперу пастельних кольорів); приблизно 10 прямокутників, на яких учасники будуть записувати висновки (папір має бути іншого кольору); скоч або клей, кольорові фломастери, ножиці. Коли учасники отримали матеріали, викладач визначає час виконання завдання, наприклад, 50 хвилин. Під час дискусії учасники виконують плакат за наступною схемою: зверху по середині на великому аркуші (формат А-1) клеїться кольоровий аркуш А-4 формату (його вирізають у формі хмаринки), на якому записана проблема дискусії. Під ним учасники записують хід обговорення за такою схемою: ліворуч на плакаті пишуть – «Як є?» або «Що ми маємо зараз?» Під цим питанням учасники мікрогрупи мають наклеїти кольорові аркуші у формі, наприклад, трикутників, на яких записані відповіді на питання. Головна умова – на одному аркуші – одна ідея. Праворуч – «Як повинно бути?»/«До чого ми прагнемо?» Відповідно під ним наклеюються маленькі кольорові аркуші з відповідями, наприклад, у формі кіл. Далі на плакаті по середині має міститися напис: «Чому не є так, як повинно бути?» Під ним відповіді на це питання, написані, наприклад, на аркушах у формі овалів. Ще нижче, по середині, міститься напис: «Висновки», під ним за аналогією наклеюються прямокутні аркуші. До речі, за необхідності висновки можна розділити на дві позиції: ліворуч – «Те, що від нас залежить» і праворуч – «Те, що від нас не залежить». Такий розподіл

дає можливість педагогам усвідомити, що є деякі аспекти проблеми, які вони можуть самостійно розв'язати.

Під час виконання завдання викладачеві варто наголосити на тому, що всі написи на плакаті мають своє чітко визначене місце, а також на тому, що все, що записується на плакаті має бути узгоджено та прийнято усіма членами групи.

На четвертому етапі представники груп демонструють плакати, коментують написане, відповідають на запитання інших учасників, пояснюють незрозумілі фрагменти. У процесі обговорення можна змінювати плакат; записи на деяких карточках можна переформулювати по-іншому, змінити; карточки можна забирати або переносити до іншої сфери. Під час роботи також можуть бути виділені різні групи ідей і визначені між ними зв'язки.

Після того як враховані всі думки та структуровані «записи» на плакаті настає етап підбиття підсумків: викладач разом із групою збирає висновки з усіх плакатів, обговорює результати роботи команд. За необхідності, можна зробити спільні висновки з дискусії.

Як і кожен метод «Метаплан» має й деякі недоліки, про які викладач, який запланував його використання, має обов'язково знати. Отже, даний метод варто застосовувати в групі, котра прагне знайти колективне рішення проблеми. За малої кількості учасників та недостатньої їхньої зацікавленості (мотивації) ефективність заняття знижується, бо не досягається відповідний рівень концентрації психічної енергії членів групи.

Головним недоліком методу можна назвати усне обговорення в мікрогрупах, під час якого може втрачатися багато корисної інформації. Тобто може бути сказано багато корисного щодо розв'язання проблеми, а записано не все.

Виникають і технічні проблеми, зокрема, записи на картках можуть бути нерозбірливими, суперечити один одному, не відповідати поставленому завданню тощо. Також викладач може відчувати проблеми з гіперактивними та нерішучими учасниками. Таким чином, успішність використання «Метаплану» залежить від організатора заняття, який, як правило, не є учасником робочої групи. Як зазначає Г.Ковальчук [5] організатор – це кваліфікований, спеціально підготовлений викладач-консультант, який відпо-

відає певним специфічним вимогам: викликає довіру учасників роботи, вільно володіє способами психологічного впливу, не пригнічує учасників, використовує відповідні трансакції у спілкуванні з ними, не протиставляє себе групі, не залежить від її настроїв, достатньо володіє предметом розмови, адекватно використовує засоби у процесі роботи, дотримується правила конфіденційності. Викладач-організатор є тільки «аніматором», він забезпечує дотримання форми заняття та мало вникає в його зміст.

Перевагою «Метаплану» є те, що у процесі його проведення всі учасники мають можливість висловити власну думку, а іноді кілька разів. Це призводить до взаємодії, яка, в свою чергу, підвищує активність та ефективність обговорення. Також важливим є те, що структурування та візуалізація роботи сприяє концентрації уваги саме на меті дискусії. Під час такої роботи немає потреби вести записи. Даний метод дає змогу педагогам зосередитися на виробленні способів розв'язання проблеми. Разом з тим, «Метаплан» дозволяє серед учасників виявити творчих, активних, ініціативних учителів; допомагає несміливим розкрити свої здібності. Проведена у такий спосіб дискусія породжує ідеї, які в інших ситуаціях з'являються не часто. Під час проведення «Метаплану» виробляється колективне рішення. Висновки зроблені учасниками є результатом роботи всіх і кожного.

Для підготовки педагогів, кожен викладач може самостійно подати теми для проведення цього методу, або запросити учителів для їх формулювання.

Отже, під час полікультурної підготовки вчителів важливу роль посідають інноваційні методи серед них метаплан може стати ефективним у такій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 296 с.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

3. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.А.Ленская // Вопросы образования. Ежеквартальный научно-образовательный журнал. – М., 2008. – №4. – С. 81–95.
4. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации / С.Л.Мишланова, Т.М.Пермякова // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 340-350.
5. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / И.Л. Плужник // Ресурс доступный с http://www.tmnlib.ru/resources/abstract/pdf/Pluzhnik.pdf.
6. Торосян О.М. Міжкультурна компетенція особистості як складник комунікативної ситуації (дискурсу) / О.М.Торосян // Режим доступу з www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvvnu/filolog/2010_7/R5/ Torosyan.pdf

ВОСТРІКОВА В.В.

ЦІННІСНО-ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКТОР УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

З переходом української загальної середньої освіти на 12-річний термін навчання, профілізація школи набуває якісно нового значення. Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту», Національною доктриною розвитку освіти, освітні заклади виконують основні правові нормативи профільного навчання і професійної підготовки, які є єдиними і обов'язковими для усіх громадян України, оскільки вони затверджують той освітній простір, у межах якого кожний юний громадянин має можливості реалізувати свої професійні намагання, інтереси і життєві плани. Однак законодавчі документи не регламентують ті особистісні зусилля, які має мобілізувати учень, щоб правильно втілити свій професійний вибір. Тому важливо враховувати основний аспект професійної орієнтації, як професійне самовизначення молоді, основний час якої припадає на навчання у школі (значна відповідальність у професійному самовизначенні лягає на загальноосвітні навчальні заклади І-ІІІ ступенів, спеціалізовані школи, коледжі, гімназії, ліцеї та ін.).

Реформування національної системи освіти передбачає забезпечення педагогічних умов формування гармонійної особистості. Процес становлення молодої людини має подвійну детермінацію, де природні задатки розвиваються до високого рівня здібностей під впливом соціального середовища та всієї сукупності життєвих обставин стосовно особистості.

Таким чином, підготовка майбутніх фахівців починається задовго до вступу у ВНЗ, включає відповідну інформацію про ґрунтовність вибору професії, поглиблення і розвиток відповідних професійних нахилів і інтересів, а також якісних змін у самопізнанні. Така підготовка є необхідною і має складатися із системи профорієнтаційної роботи та допрофесійної підготовки, яка передбачає

включення учня у діяльність, природним продовженням якої буде професійне навчання з певного фаху.

Відсутність єдиної системи відбору старшокласників до спеціалізованих, профільних шкіл, багатопрофільних ліцеїв, а також абітурієнтів до ВНЗ України, зокрема на спеціальності гуманітарного циклу, значно знижує ефективність підготовки, а потім і діяльності фахівців в цілому. Методики, які сьогодні застосовуються при проведенні відбору абітурієнтів до навчання за педагогічними спеціальностями, не повною мірою відображають специфіку майбутньої діяльності педагога, а нерозробленість шкали оцінок і критеріїв не дозволяють простежити за динамікою професійно важливих якостей у процесі навчання та скласти прогноз професійної придатності майбутніх спеціалістів.

Слід зауважити, що в сучасній Україні великого значення у плані профорієнтації старшокласників набувають заклади ліцейного типу. За міжнародною класифікацією ліцеї – «це вищого типу освітні інституції, що функціонують при вищих навчальних закладах і покликані готувати специфічно обдаровану молодь до майбутньої державницької діяльності [21, с.43]». В Україні ж ліцеї, зокрема, на початку 90-х років XX сторіччя, розглядалися лише як школи альтернативної освіти.

Місце ліцею зумовлено положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад. У нормативних положеннях Міністерства освіти і науки України ліцей розглядається як середній загальноосвітній навчальний заклад академічного рівня, що здійснює загальноосвітню, допрофесійну та науково-практичну підготовку здібної та обдарованої учнівської молоді [22].

Тобто їх існування, і зокрема ліцеїв, створило сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів для формування орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Аналіз практики створення ліцеїв, дозволяє стверджувати, що значна кількість сучасних українських ліцеїв розглядається, як середній загальноосвітній навчальний заклад академічного рівня, що здійснює загальноосвітню, спеціальну, допрофесійну та науково-практичну підготовку здібної і обдарованої молоді. Роль ліцею, як

вважають дослідники В.Алфімов [3], М.Наказний [38], Г.Сазоненко [48], В.Цехмістер [57], Ю.Шушкевич [58], полягає у забезпеченні профільного навчання, сформувати передумови компетентності учнів у вибраних освітніх галузях, їх допрофесійній спеціалізації, що дає змогу реалізувати потребу у творчому розвитку особистості та формуванні інтелектуальної еліти суспільства.

Розглядаючи значення поняття «ліцей» О.Остапчук наголошує на «здатності ліцеїстів не тільки до накопичення нових знань, а й, у першу чергу, на побудову грамотної, цілеспрямованої на розвиток власної освітньої стратегії [57, с.17]». Допрофесійна підготовка учнів, підкреслює Я.Цехмістер, є необхідною умовою формування професійно значущих і громадянських якостей майбутнього фахівця, забезпечення свідомого вибору ним професійного шляху. На цьому етапі відбувається остаточне самовизначення старшокласниками ставлення до конкретного виду діяльності й утвердження професійного інтересу, надбання спеціального досвіду, розвиток здібностей та їх корекція відповідно до фахових вимог. «У цей час підростаюча особистість стверджується професійно, цілеспрямовано готується до майбутньої діяльності, в неї формується психологічна готовність до певного фаху [57, с.101]».

Наша практика роботи в ліцеї, дозволяє стверджувати, що старшокласники при виборі професії, головним чином, орієнтуються на її престижність. Значний вплив на вибір молодої людини робить пропаганда засобами масової інформації. В наслідок цього, професію вчителя віднесено до малоперспективних і непрестижних. Що стосується зокрема вчителя іноземної мови, то слід сказати, що існує чимало факторів впливу, які спонукають молодь до опанування іноземними мовами. Результати аналізу зібраних інтерв'ю у старшокласників профільних ліцеїв (168 респондентів) зазначають, що на їхню думку «престижно знати іноземну мову», «можна працювати за кордоном», «працювати у престижній фірмі» тощо. Однак працювати вчителем у школі планують лише 30-35% опитаних.

На наш погляд, на сучасному етапі розвитку суспільства потрібен перегляд і уточнення мети й змісту, структури та організації професійної орієнтації на майбутню педагогічну діяльність, зокре-

ма на допрофесійному рівні, у закладах профільної та допрофесійної підготовки старшокласників.

Загальними проблемами профорієнтації школярів на педагогічну працю займалися Л.Виготський [14], Ф.Гоноболін [20], І.Зязюн [23] та ін.

Є чимало наукових праць про закономірності процесу формування особистості майбутнього вчителя (Л.Мітіна [37], Н.Кнорр [28] та ін.); розробці професіограм педагогічної праці (П.Блонський [9], Н.Кузьміна [32], Н.Левітов [33], О.Пєхота [46] та ін.); розробці психологічного профілю старшокласника як майбутнього вчителя (Б.Федоришин [52] та ін.).

Зважаючи на особливості структури, напрямів, цілей ліцею і категорії його учнів, ми вважали за доцільне виявити на теоретичному рівні особливості організації профорієнтаційної роботи у таких навчальних закладах. При цьому аналіз психологічної і педагогічної літератури з окресленої проблеми допоміг виявити, що сьогодні, як ніколи раніше, важливо здійснити поглиблення теоретико-методологічних засад гуманістичного виховання учнів, продовжити розробку та апробацію особистісно орієнтованих технологій, вести пошук шляхів підвищення ефективності виховного процесу.

Слід зазначити, що розробка педагогічної теорії, проектування виховних систем і самого змісту виховання можуть бути успішними лише за умови виявлення того, на яких засадах ґрунтується взаємодія людини і соціуму, якого суспільства ми бажаємо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок його варто застерегти і, що для цього потрібно зробити. Як стверджує І. Бех [8], якщо теорія і практика виховання не дають відповіді на питання, як жити гідно, вони стають непотрібними. А суспільство при цьому як виховне середовище втрачає свої гуманістичні функції, перестає бути засобом і живильним середовищем для духовного і морального розвитку особистості.

Виховання в сучасній системі освіти має відігравати випереджувальну роль у розбудові демократичного процесу. До того ж воно має базуватися на кращих здобутках національної культури і

сучасної педагогіки, сприяти припиненню соціальної деградації молодого покоління, стимулювати його самоорганізацію та особисту відповідальність. Саме виховання має бути «гарантом» громадянського миру і злагоди в суспільстві, вчити підростаюче покоління розбудовувати демократичну державу.

Відомо, що процес виховання – це організований вплив педагогічних чинників на молоде покоління, результатом якого є формування особистості школярів. Однією із складових виховання є професійне виховання, що здійснюється у процесі навчальної і позашкільної діяльності старшокласників та забезпечується педагогічною спрямованістю навчально-виховного процесу, роботою учнів на вибір і освоєння обраної професії. Таким чином, під *професійним вихованням* слід розуміти процес формування у старшокласників потреби в праці і професійній діяльності.

Однак, ми можемо говорити лише про період перебування учнів у школі (шкільна професійна орієнтація). Важливо відзначити, що процес сучасної професійної орієнтації у профільних ліцеях, вимагає нових підходів, форм і методів як на уроках, так і в позаурочний час.

У сучасній соціально-культурній ситуації України виховання набуло нових рис, зокрема:

– процес виховання особистості здійснюється в контексті національної та загальнолюдської культури, і зміст культури визначає зміст виховання;

– свобода вибору підростаючого покоління є основою методологічного вирішення виховних проблем;

– межі виховання розширюються і охоплюють навчання й освіту як засіб виховання;

– у вихованні мають гармонійно поєднуватись інтереси особистості (вільний саморозвиток і збереження своєї індивідуальності);суспільства (щоб саморозвиток особистості здійснювався на моральній основі, а виховання сприяло репродукції культурних, соціалізованих людей); держави, нації (щоб усі діти стали компетентними громадянами й здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі) [27].

Тому, на нашу думку, вдосконалення освітньо-виховного процесу має розглядатися у контексті *гуманістичної парадигми виховання* – ставлення до людини як до найвищої цінності, переорієнтації на особистісну спрямованість, створення умов, які забезпечують комфортне входження в соціум, усвідомлення принципів і цінностей суспільного життя. Це визначає необхідність пошуку системи психолого-педагогічних чинників формування професійно розвиненої особистості, серед яких і виявлення оптимальних умов організації більш ефективної профорієнтаційної роботи у профільних ліцеях.

Йдеться, передусім, про те, щоб «виховувати майбутнього професіонала, формуючи при цьому його як особистість, забезпечуючи виховання його професійної культури, професійного мислення, вольових якостей, відповідальності, базуючись на усвідомленні ним гуманістичних принципів, розвитку соціальної грамотності, сукупності сформованих адекватних відношень до соціуму і до себе самого, до професії, праці, техніки, економіки, екології і т.ін. [42, с. 78]».

Зазначені твердження ми розглядаємо у контексті розуміння виховання, як гуманістично спрямованого, спеціально організованого процесу, де дитина є суб'єктом культури і власної життєтворчості, носієм моральних, етичних, світоглядних, трудових цінностей. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність звертати увагу на аксіологічні, ціннісні аспекти професійного виховання.

Психологічні аспекти «цінностей» були детально розроблені Дж.Дьюї [56], А.Мейнонгом [56], Р.Перрі [56] та іншими. Наприклад, «ціннісна» концепція Дж.Дьюї базується на утилітарно-практичному підґрунті, як засіб реалізації особистістю певної мети в конкретних ситуаціях діяльності, де цінності мають мобільний характер і постійно змінюються залежно від умов життя [56].

До філософсько-методологічного обґрунтування поняття «цінність» зверталось багато вчених (Г.Ващенко [12], В.Водзинська [15] та ін.). На їх думку, у «цінності» загалом відображається соціокультурна значущість явищ дійсності, а отже, й відповідні орієнтири людської діяльності. Цінності розглядаються як важлива ознака особистості, що визначає регулятивну функцію її поведінки.

Отже, під цінностями розуміються предмети, явища, соціальні зв'язки, в яких зацікавлене суспільство, де вони є фундаментом продуктивної діяльності. Тому, як підкреслюють представники соціологічної науки М.Нікандров [40], Л.Федоров [54], В.Ядов [59]), цінності породжуються життєдіяльністю конкретного соціуму і відбивають основні риси цієї життєдіяльності. З огляду на висловлене, ціннісний підхід дозволяє не лише моделювати розвиток окремих осіб, соціальних груп, а й визначити перспективи розвитку суспільства.

Розглядаючи місце цінностей у структурі ставлення особистості до дійсності, В.Алексєєва [2], Г.Андрєєва [4], М.Боришевський [11] та інші дають визначення цінностям, як особливостям засвоєння індивідом соціальних цінностей, ролі цінностей у пізнанні людиною соціального світу. Тобто цінності трактуються як відправна точка у процесі оцінювання тих чи інших подій і слугують мірилом при порівнянні бажаного й реального.

Ряд авторів (А. Асмолов [6], Л. Водзинська [15] та ін.) трактують ціннісні орієнтації як спрямованість, яка реалізується в актах поведінки людини. У дослідженнях І. Кона [29], О.Сухомлинської [50] ціннісні орієнтації особистості розглядаються як вид суб'єкт-об'єктних відношень.

Як відомо, методологічною основою теорії ціннісних орієнтацій, є аксіологія – наука про природу і структуру цінностей, їх місце в реальності. Через ціннісні орієнтації розкривається діяльнісний елемент структури особистості [25].

Цінності як аксіологічна категорія спочатку розглядалися на утилітарно-практичній основі. Деякі дослідники [25], [6] пов'язують поняття «цінність» із поняттям «потреба», вказуючи на те, що цінності можуть бути різними відносно потреби. Зрозуміло, що ціннісні судження спираються на поняття «оцінки» відносно того або іншого об'єкта, і визначаються в процесі його оцінки особистістю, що є результатом значущості предмета для задоволення потреб останньої. Різниця між поняттями «цінність» і «оцінка» полягає в тому, що цінності є об'єктивними, а оцінки – суб'єктивні. При цьому остання є зосередженням і мірилом усіх цінностей.

З позиції соціальної психології [1], [7], цінність розглядається як явище об'єктивного світу, що, віддзеркалюючись у свідомості людини, здобуває глибокий особистісний зміст. Відомо, що суспільні цінності відповідають ідеалам того або іншого соціуму, а особистісні представляють собою результат відображення суспільних цінностей у свідомості й переживаннях окремого індивіду. Сутнісний характер ціннісних орієнтацій розкрито в дослідженнях Т. Аболіної [1], А. Богуш [10], І. Беха [8] та інших, які підходять до їхнього трактування з тих позицій, що в центрі формування ціннісних орієнтацій знаходиться особистість і її саморозвиток.

Провідним чинником, що впливає на формування у старшокласників ціннісних орієнтацій, виступають інтереси особистості. Вони належать до найбільш дійових мотивів діяльності, заснованої на прямій чи опосередкованій потребі. Проте, на нашу думку, ототожнювати інтереси з потребами нема підстав, бо інтереси відрізняються від потреб, і проявляються лише в умовах свідомого ставлення особистості до навколишньої дійсності. У системі ціннісних орієнтацій людини, наголошує П. Ігнатенко, «цінність виконує роль своєрідного орієнтира й відповідного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній та соціальній дійсності. А особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі, відповідають її інтересам та цілям, імпонують її досвіду [25,с.122]». Отже, виконуючи регулятивну функцію поведінки людини, ціннісні орієнтації стають для неї інструментом пізнання людей, явищ, спільноти, спонукають до дії, спрямовують і коригують прагнення й бажання, усвідомлення свого місця в соціумі чи суспільстві загалом.

В педагогічних дослідженнях ціннісні орієнтації розглядаються як результат залучення особистості до суспільної практики й соціальної дійсності (І. Зязюн [23], А.Капська [26]). Аналіз літератури за даною проблемою дозволяє виявити два важливі моменти, які характеризують сутність ціннісних орієнтацій. З одного боку, вони відображають собою взаємозв'язок елементів спрямованості особистості, а з іншого, – виступають як прояв певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, зумовленої рівнем розвитку ставлення і соціально-значущих переваг особистості.

Найбільш плідним, на нашу думку, є підхід, притаманний для сучасної парадигми формування особистості, який орієнтує на встановлення тісного взаємозв'язку і взаємозалежності між особистісними і соціально значущими цінностями, де останні виступають як матеріал для індивідуального розвитку старшокласника, який привласнює їх у своє надбання (рис. 1).

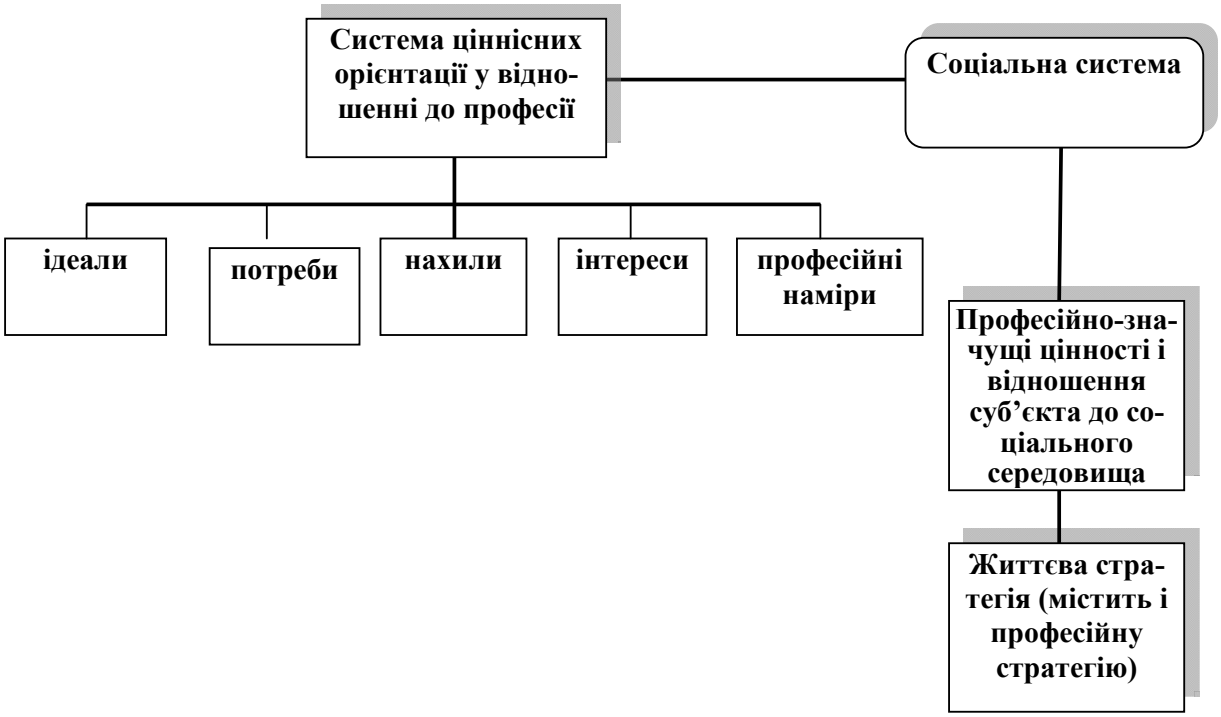


Рис. 1. Фактори особистісного впливу на розвиток професійно значущих ціннісних орієнтацій

Серед складових ціннісних орієнтацій для нас є важливим такий фактор, як «інтерес», оскільки, на думку С.Крягжде [30], М.Левітова [33] він відноситься до числа провідних факторів впливу на вибір майбутньої професії. Вивчаючи проблему *формування професійного інтересу і професійного наміру*, вчені приділяють особливу увагу їх співвідношенню і взаємовпливу. Проблему виховання професійного інтересу досліджували Є. Павлютенков [42], Б. Федоришин [52] та ін. Аналіз їхніх праць дозволяє констатувати, що «професійний інтерес» – це цілеспрямована діяльність особистості, в процесі якої формується інтерес лише до певної професії. При цьому під «професійними намірами» потрібно розуміти прагнення особистості до вибору професії за умови сформованості стійкого професійного інтересу і психологічної готов-

ності до трудової діяльності. На основі аналізу результатів досліджень цієї проблеми вітчизняними вченими [49], [28], [43] можна зробити висновок: щоб сформувати у старшокласників професійний намір, необхідно своєчасно виявити та підтримати в них інтерес до професії і розвивати його до тих пір, доки цей інтерес не переросте у професійний намір.

Звичайно, реалізувати себе в нових умовах зможе лише людина з широким особистим діапазоном можливостей, розвинутим інтелектом, людина компетентна, обізнана у певній сфері діяльності, здатна до творчого вираження свого індивідуального саморозвитку. Тому важливо для кожного старшокласника розробляти його власну життєву стратегію адекватну до існуючої соціальної системи. Ми розуміємо життєву стратегію, як модель планування і реалізації особистістю свого життя (у тому числі і професійного) з урахуванням перспективи, в якій вирішуються протиріччя між суспільними та особистими завданнями, а також між реальними можливостями їхньої реалізації. Наявність стратегії та цілеспрямована діяльність учня і вчителя для її реалізації допомагає старшокласнику краще орієнтуватися у своєму внутрішньому світі (потребах, інтересах, зонах особистісних труднощів), осмислити інструментарій досягнення певної мети, відкрити доступ до своїх потенційних особистісних ресурсів, динамічно змінювати стратегію поведінки в умовах різних ситуацій, набуваючи при цьому соціального досвіду.

Механізм вибору професії, професійного самовизначення потребує від старшокласників розвитку стратегічного мислення, здатності бачити перспективи майбутнього, передбачати можливий хід зміни ситуацій (соціальних, індивідуальних).

У методологічному плані закономірним є прагнення дослідників шукати відповіді на соціальні запити в самій людині. Як зазначає О.Анісімов, суспільні рушійні сили перемістилися останнім часом на особистісний і соціально-психологічний рівень діяльності, свідомості і поведінки реальних людей як суб’єктів [5]. У професійній орієнтації спостерігається перехід від вивчення вимог професії до людини, до вивчення професійних кар’єр і їх розвитку, від констатувальної діагностики спеціальних здібностей, до акти-

візації самопізнання і процесів самостійного вибору майбутньої професії [5].

В якості одного із найважливіших утворень у свідомості особистості ціннісні орієнтації визначаються як важливий елемент внутрішньої структури, закріплений життєвим досвідом індивіду, всією сукупністю його хвилювань. Їхня функція полягає у розмежуванні значущого, істотного для даної людини, від незначущого, другорядного. Система ціннісних орієнтацій, що є психологічною характеристикою особистості, одним із центральних особистісних утворень, відображає змістовне ставлення старшокласника до соціальної дійсності, до оточуючого світу, до інших людей та до самого себе, і саме в цій якості визначає мотивацію поведінки, робить істотний вплив на всі сторони його діяльності. Як елемент структури особистості, ціннісні орієнтації підтверджують її внутрішню готовність до здійснення певної діяльності у плані задоволення потреб та інтересів, вказують на спрямованість поведінки, виступають ядром життєвої компетентності. Засвоєні та індивідуалізовані людиною ціннісні орієнтації є активним чинником її творчої *професійної мотивації*.

Зокрема, гуманізація професійного становлення учнів старших класів передбачає надання переваги їхньому особистісному началу, формування готовності до трудової діяльності має поєднуватися з турботою про найкращу реалізацію можливостей кожного суб'єкта, ефективний вияв індивідуальної своєрідності у різних сферах діяльності. Безперечно, професійна орієнтація виступає складовою життєвої орієнтації [13], [43]. Таким чином, в основі особистісно орієнтованої професійної підготовки лежить ціннісно-мотиваційний стрижень особистості, який визначає спрямованість, у тому числі і професійну.

Гуманістична спрямованість виховного процесу завжди хвилювала видатних педагогів-учених А.Макаренка [35] та В.Сухомлинського [50] і охоплювала майже всі аспекти теорії і практики виховання, хоча особливого значення вони надавали чіткій організації трудового виховання. При цьому трудове виховання, з одного боку, спрямоване на здобуття певної системи знань і оволодіння уміннями, що відображає технологічний аспект праці,

а з другого – на формування інтелектуальних здібностей, естетичних і моральних якостей особистості, культури гуманних відносин.

Хоча профорієнтаційна діяльність почала розглядатися ще в перші роки XX століття, у навчальні заклади, як цілісна система, вона прийшла значно пізніше. Саме у 20-ті роки А.Макаренко захищав положення про поєднання трудового навчання з освітою та вихованням особистості і заперечував віру в працю як універсальний засіб виховання. Праця «без освіти, що йде поряд, без політичного і суспільного виховання, що йдуть поряд, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом [36, с.122]».

На думку А.Макаренка, праця виявлятиме свої виховні якості тоді, коли вона відповідатиме таким вимогам: усвідомлення учнями значення трудової діяльності; посильність праці, її відповідність віковим особливостям учнів, взаємозв'язок фізичного, морального, інтелектуального розвитку особистості, колективний характер певних видів праці; керівництво і контроль дитячої праці.

Як практик А.Макаренко, аналізуючи проблеми шкільного виховання, писав, що людина не виховується частинами, вона створюється синтетично всією сумою впливів, яких вона зазнає. На думку педагога всеосяжність виховання виражається і в тому, що виховний вплив на особу має все, що її оточує: і природа, і суспільство, і виробництво. Зрозуміло, що сама школа успішно розв'язати виховні проблеми не може. Тут потрібна тісна співдружність школи, сім'ї і громадськості.

Вважаючи школу могутнім і вирішальним засобом навчально-виховного процесу, педагог-новатор у той же час доводив, що «виховна робота є в певному випадку окремою галуззю, відмінна від методики виховання [36]». Значним досягненням видатного педагога є створення нової для свого часу системи трудового виховання молоді з її змістом, формами, принципами.

Суттєвим для нас є те, що розроблені А.Макаренком принципи побудови трудового виховання не втратили своєї актуальності і сьогодні, оскільки ми спостерігаємо загострення проблеми професійного виховання, зокрема, професійної орієнтації молоді. Зростання вагомості трудового виховання старшокласників у сучасних умовах пов'язане із загальним розвитком суспільства, якому по-

трібні мобільні й ініціативні, відповідальні й самостійні, творчі працівники. Підготувати їх можна лише за умов максимального врахування бази розвитку, творчих сил, закладених у кожній людині, чітко визначених етапів формування і загальних та індивідуальних особливостей. У своїй практичній діяльності А.Макаренко апробував і доказав, що такі умови сприяють існуванню системи трудового виховання, яка спирається на відповідні принципи, що розглядаються в поєднанні з принципами народної освіти та принципами навчання і праці.

Аналізуючи творчі доробки українського педагога, можна відзначити основні принципи побудови системи трудового виховання дітей і молоді, на які він спирався: перший – нерозривність трудового виховання з освітою та загальним розвитком дитини; другий – побудова системи трудового виховання дітей і молоді на основі диференціації та індивідуалізації. В основу третього принципу покладено положення про те, що трудове виховання повинно бути спрямоване на виховання майбутнього життєвого рівня, добробуту людини.

Погляди А.Макаренка не втратили своєї актуальності і в наш час. Це обумовлено тим, що проблема виховання, і зокрема трудового виховання, професійної орієнтації підростаючого покоління різко почала втрачати увагу до себе. У нашому дисертаційному дослідженні ми спираємось на новаторські здобутки видатного педагога, зокрема, обґрунтовуючи модель майбутнього абітурієнта – випускника багатопрофільного ліцею, нами враховано його теоретичні і практичні досягнення.

Виходячи з постулату, що «кращий шлях для виховання – це створення таких умов, застосування такої виховної технології, коли вихованці опиняються водночас і в становищі вихователів [36, с. 443]», ми врахували положення «вільного виховання і вільної освіти» (а продуктивне навчання безумовно відноситься до типу вільних освітніх моделей), що різниться з традиційною педагогікою за функціями, засобами, формами і змістом. Вільна освіта дає старшокласникам можливість бути справжніми суб’єктами своєї освітньої діяльності, здійснювати власні педагогічні кроки у професії, які носять індивідуальний, автономний характер.

Реалізовуючи завдання нашого дослідження, неможливо обійти гуманістичні погляди В.Сухомлинського, зокрема, що стосується процесу вибору майбутньої професії учнями. Його ідеї відображені у низці багатогранних і цікавих праць: «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Методика виховання колективу», «Розмова з молодим директором школи», «Як виховати справжню людину», «Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості» та ін.. Великий педагог особливого значення надавав виявленню і розвитку індивідуальних здібностей кожного учня у процесі трудової діяльності, високому моральному змісту праці, її суспільно корисній спрямованості, необхідності широкого залучення учнів до різних видів виробничої праці. При цьому багато уваги приділяв посильній дитячій праці, наступності змісту трудової діяльності, поступовості оволодіння уміннями і навичками на різних етапах шкільного навчання, творчому характеру праці.

В.Сухомлинський наголошував, що трудове виховання починається за партою, за книжкою. «Людина, коли сидить за партою є працівником пізнання. Школа базується не на вчителеві і учневі, а на пізнавальній праці. Школа і виховання обертаються навколо праці, як земля навколо Сонця. Потрібно створити дітям всі можливості для повного самопрояву у будь-яких галузях, доступних її здібностям, досягаючи тим самим гармонійного розвитку особистості [50, с. 86]».

Для нас важливим є те, що в його працях розкрито аспекти трудової діяльності як пізнавальної гри. Одним із завдань трудового виховання є створення у дітей психологічної і практичної готовності до праці, що створює позитивний вплив трудової діяльності на особистість.

Ідеї В.Сухомлинського помітно перегукуються з ідеями відомого психолога Л.Виготського [14], який вважав, що вибір професії – це, поряд із вибором професійного виду діяльності є визначенням свого життєвого шляху, свого покликання, спосіб включення в життя соціального середовища. Вибір професії може бути правильним лише за умов високого рівня розвитку особистості, відповідного рівня її зрілості та соціальної відповідальності. У виборі професії, на думку дослідника, знаходять своє відображення

ідейні і моральні мотиви, що обумовлено здібностями, інтересами і схильностями, самооцінкою і рівнем домагань учня, його емоційними установками, розвитком вольових якостей, а також усією системою ціннісних орієнтацій. Не користуючись терміном: «професійне самовизначення» Л.Виготський фактично розкриває зміст даного поняття. Його точка зору органічно пов'язана з гуманістичною педагогікою і розділяється автором, як:

– утвердження людиною своїх власних особливостей, рис, якостей, можливостей, здібностей;

– вибір людиною критеріїв, норм оцінки себе на основі системи ідеалів, цінностей, а саме – що потрібно для соціуму, чого від мене чекають, що з цих вимог соціуму я приймаю для себе;

– визначення своїх наявних якостей, що відповідають необхідним нормам, прийняття або неприйняття себе;

– передбачення своїх завтрашніх потенційних якостей;

– побудова своїх цілей, завдань, планів для розвитку в себе необхідних якостей;

– перегляд людиною застосовуваних нею критеріїв і оцінок, оскільки змінюються цінності та менталітет в самому суспільстві, і сама людина вибирає певні з них на різних етапах свого розвитку;

– пересамовизначення – людина заново приймає або не приймає себе [44].

Отже, можна сказати, що на основі досліджень Л.Кольберга, який спирається на ідеї Джона Дьюї, Ж.Піаже, розкриття механізму входження в цивілізацію та засвоєння підлітками соціального досвіду (Л.Виготський [14], О.Леонтьєв [34], С.Рубінштейн [47]), ми змогли простежити співвідношення біологічного і соціального в людині, де пріоритет віддається саме соціокультурному чиннику.

Переосмислення досвіду видатних педагогів і психологів дозволило нам внести певні зміни у процес організації профорієнтаційної роботи сучасного навчального закладу ліцейного типу, що дає право стверджувати: гуманістичне спрямування виховного процесу, організація профорієнтаційної роботи є вкрай важливою умовою виховання громадянина, спрямованого на самовираження, саморозвиток, творчу працю.

Список використаних джерел:

1. Аболіна Т.Т. Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування / Т.Т. Аболіна, А.М. Єрмоленко. – К. : Ін-т філософії НАН України, 1997. – 144 с.
2. Алексеева В.Г. Ценности ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – №5. – С. 63 – 70.
3. Алфімов В.М. Ліцей в системі освіти України / Алфімов В.М. – Донецьк, 1996. – 216 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2000. – 374 с.
5. Анисимов О.С. Основы методологии / Анисимов О.С. [учебное пособие]. – М. : РАМиА, 1994. – 306 с.
6. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / Асмолов А.Г. – Наука, 1984. – 194 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / Бех І.Д. : [у 2 кн. кн. 2]. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
8. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання. Наук.-метод. зб. / Бех І.Д. [за заг. ред.О.В. Сухомлинської]. – К. : АПНУ, 1997. – С. 8–11. – (Наук.-метод.зб.)
9. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы / Блонский П.П. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 232 с. – (Избр. пед. и психол. сочинения) ; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К. : Райдуга, 1996. – 97 с.
10. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. Виховання і культура / Богуш А.М. – 2001. – №1. – С. 5–8.
11. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / Боришевський М.Й. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144–150.
12. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения квалификации / Н.М. Ващенко. – К. : Вища школа, 1987. – 253 с.

13. Вишневський В. Профорієнтаційна робота класного керівника / В. Вишневський, І. Кравченко, Н. Чабан. – Херсон : МАУП, 2008. – 212 с.
14. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста / Выготский Л.С. – [собр. соч. : в 6 т – Т. 4.]. – М., 1983. – 458 с.
15. Водзинская Л.П. Понятие установки, отношения, ценностной ориентации в социологическом исследовании / Водзинская Л.П. // Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.
16. Вострікова В. Діагностика старшокласників, схильних до професії вчителя іноземної мови : методичні рекомендації / Вострікова В. – Херсон : РІПО, 2007. – 54 с.
17. Вострікова В. Комплекс форм організації активного виховання старшокласників, схильних до професії вчителя іноземної мови : методичні рекомендації / Вострікова В. – Херсон : РІПО, 2008. – 56 с.
18. Вострікова В. Професійне самовиховання старшокласника профільного ліцею : авторська програма (для учнів 11 класів з поглибленим вивченням іноземної мови) / Вострікова В. – Херсон : РІПО, 2008. – 40 с.
19. Вострікова В.В. Використання уроків іноземної мови у професійно-педагогічному самовизначенні старшокласників багатопрофільного ліцею : збірник наукових праць / В.В. Вострікова // Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – Випуск 41. – С. 108–111.
20. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе Ф. Н. Гоноболин – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
21. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
22. Закон України про загальну середню освіту // від 13. 05. 1999 № 651 – XIV // Освіта України. – 1999. – С. 5 – 8.
23. Зязюн І. Філософія освіти: парадигми і технології / І. Зязюн // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика: науково-методичний щорічник. – К., 2001. – С. 7–20.
24. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / Зязюн І.А. // Неперервна освіта: теорія і практика :

[зб.наук.праць у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – К. : 2001. – Ч.1. – 392 с.
25. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем / П.Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118–123.
26. Капська А.Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / А.Й. Капська // Нові технології виховання. – К. : ІСДО, 1995. – С. 91 – 95.
27. Книга методиста: довідково-методичне видання / [упорядн. Б.М. Литвиненко, О.М. Вернидуб]. – Харків: Торсингплюс, 2006. – 672 с.
28. Кнорр Н.В. Підготовка старшокласників до педагогічної професії вчителя фізики в багатопрофільному ліцеї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.В. Кнорр. – Київ, 1999. – 21 с. (Інститут педагогіки академії педагогічних наук України).
29. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Кон И.С. – М., 1984. – 335 с.
30. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / Крягжде С.П. – Вільнюс : Мокслас, 1981. – 195 с.
31. Крюкова Д. Теоретичні і методичні засади підвищення рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів технічного профілю / Крюкова Д. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 2. – 222 с.
32. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Кузьмина Н.В. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
33. Левитов Н.Л. Психология старшего школьника / Левитов Н.Л. – М. : Учпедгиз, 1955. – 214 с.
34. Леонтьев А.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности / Леонтьев А.А. // Вестник Моск. ун-та (Серия : Психология). – М., 1996. – вип. 14 – С. 37 – 46.
35. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / Макаренко А.С. – К. : Рад. школа, 1990. – 336 с.

36. Макаренко А.С. Сочинения [в 7 т.] / Макаренко А.С. / главн. редкол.: А.И. Каиров и др. – М. : Академия пед наук РСФСР, 1958. – С. 789.
37. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. — 1997.— № 4 С.7 – 12.
38. Національна Доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
39. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія [за ред. І.А. Зязюна]. – Київ : Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
40. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
41. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / Ніколаєва С.Ю., Петращук О.П., Бражник Н.О. – К. : Ленвіт, 1996 – 88 с.
42. Павлютенков Е.М. Профессиноальная ориентация учащихся / Павлютенков Е.М. – К. : Рад. школа, 1983. – 152 с.
43. Пазюченко Т.М. Професійна орієнтація на педагогічну працю: консультативний тренінг / Пазюченко Т.М. [за ред. В.Ф. Моргуна]. – Київ-Полтава: ТОВ «АСМІ», 2000. – 116 с.
44. Пелех П.М. Спроба побудувати систему психології собистості: Питання психології. Наукові записки / П.М. Пелех. – К. : Рад. школа, 1959. – Т. X. – С. 233 – 237. – (НДІ психології МО УРСР).
45. Пермінова Л.А. Запровадження інтерактивного навчання у профільних ліцеях : методичні рекомендації / Л.А. Пермінова. – Херсон : РІПО, 2007. – 52 с.
46. Пєхота Є.М. Майбутній вчитель як суб’єкт індивідуального професійного розвитку / Є.М. Пєхота // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Частина III – IV. – К., 1996. – С.16 – 19.
47. Рубінштейн С.Л. Людина і світ. – Проблеми загальної психології / С.Л. Рубінштейн. – М. , 1976. – С.253.
48. Сазоненко Г. Концептуальні засади перспективних освітніх технологій / Сазоненко Г. // Педагогічні новації столичної осві-

ти: теорія і практика. – К., 2001. – С. 127–138. – (Науково-методичний щорічник).
49. Система профинформационной работы со старшеклассниками / [под ред. Б.А. Федоришина]. – К. : Рад. шк., 1988. – 176 с.
50. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М. : Университетское, 1988. – 241 с.
51. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / Сухомлинська О.В. // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. ; [за заг. ред. О.В. Сухомлинської]. – К. : АПНУ, 1997. – С. 3–8.
52. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б.О. Федоришин. – К. : ІПППО АПН України, 1996. – 49 с.
53. Федоришина И.Л. Влияние “образа Я” на особенности профессионального самоопределения старшеклассника : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология (психологические науки)» / Федоришина И.Л. – К., 1990. – 15 с.
54. Федоров Л.М. Ценностные ориентации личности и их формирование / Л.М. Федоров // Вестник Ленинградского университета. – 1997. – Вип. 1. – С.19–22.
55. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула – [вид. 3-тє, перероб. і доп.] – Тернопіль: Навчальна книга – Боглан, 2005. – 168 с.
56. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. и автор вводных статей А.И. Пискунов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
57. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю : теорія і практика : [монографія] / Цехмістер Я. – К. : Наукова думка, 2002. – 620 с.
58. Шушкевич Ю.В. Формування компетентності ліцеїста. Стратегія і практика / Ю.В. Шушкевич // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5–6. – С. 80–83.

59. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / Ядов В.А. – Самара : Самарский ун-т, 1995. – 329 с.
60. Flanders N.A. Analyzing Teacter Bechavior / Flanders N.A. – Reading Massachussets, Addission Westly, 1970. – 448 p.
61. Miller Paul. The generation game / Paul Miller // Times Edukational Supplement. – London, 2000y. – P. 8–17.
62. Super D.E. The Structure of Work Values in Relation to Status, Achievement, Interests and Adjustment / Super D.E. // J. Appl. Psychol. – 1962. – № 46. – P. 231–239.

КОМІНАРЕЦЬ Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ТЕОРЕТИЧНИХ ПРАЦЯХ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЦІВ 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У кінці ХХ століття були проведені дослідження узагальнюючого характеру, результати яких не тільки різнобічно характеризують постмодернізм як ситуацію, і при цьому дуже динамічну систему, а й відкривають перспективу вивчення нового стану літератури і культури на рубежі століть.

Першим найважливішим підсумком досліджень кінця 80-х – 90-х років стало інтегрування різних теорій і виникнення єдиного комплексу уявлень, що з'єднали концепції постмодернізму, деконструктивізму, постструктуралізму. Обґрунтування цього синтезуючого підходу було дано в працях В. Вельш, Ж.Бодріяр, Ф. Джемсона, Д. Фоккема, Ю.Габермас та інших вчених.

Траплялися також спроби узагальнити принципи постмодернізму як художньої системи з урахуванням досвіду його розвитку та визнанням відкритості цієї системи, тобто її здатності змінюватися, вбирати в себе різні, часом невідповідні їй риси. Найбільш послідовно в цьому напрямку працює американський літературознавець Іхаб Хассан, який запропонував до розгляду в статті «Ще раз. Постмодерн» (1985) свою модель художньої системи стилю, що включає 11 ознак або якостей, що відрізняють постмодерністське художнє бачення. Серед них: невизначеність, фрагментарність і пов'язаная з нею відмова від синтезу; відмова від канонів і від колишніх метанарратив; «Втрата» Я «і» глибини», а також обумовлена цим різночитаність, багатоваріантність тлумачень; «непоказано» і «невиявлено»; іронія і тісно пов'язані з нею побудження до гри, діалогу, полілогу; гібридизація; карнавализація; перфоманс; конструктивізм, що виражається в актуалізації форми і роботі з елементами; іманентність, що протиставляє себе трансцендентному і реалізує «здатність людського духу спілкуватися в символах» [1,47-56]. При цьому знаменно, що сам дослідник визнав, що все ще не береться дати точне визначення постмодернізму.

У 90-е -2000 роках пошук «загального знаменника» у вивченні художньої системи постмодернізму був продовжений літературознавцями і естетами (І. Ільїн, Н. Маньківської, В.Бичковим і ін.), Причому вже з урахуванням художньої практики російської літератури. Зокрема, мова йшла про виникнення нової «неокласичної естетики», реалізованої в постмодерністському мистецтві, про такі її якості, як перегляд традиційних естетичних категорій, про формування комплексу специфічних рис, більшість з яких, на думку В. Бичкова, мали в класичній естетиці маргінальний статус, або взагалі «не потрапляли в естетичне поле». До таких категорій, комплекс яких дозволяє описати постмодерністське мистецтво, В. Бичков відносить: лабіринт, абсурд, жорстокість, повсякденність, тілесність, речі, симулякр, артефакт, еклектику, інтертекст, гіпертекст, деконструкцію [2, с.26].

Показовим є те, що дослідники естетики (Н.Маньковская, В. Бичков), як і І.Хассан, але, незалежно від нього, акцентують увагу на невизначеності як властивості і самої художньої системи, і теоретичних її описів, а також стану постнекласичної естетики в цілому. Для опису цієї особливості використовуються терміни синергетики – «детермінований хаос», «точка біфуркації», яка хибує «латентними можливостями як самоорганізації, так і дезорганізації». «У цьому нестійкому стані, – за словами Н. Маньківської, – будь-які зміни можуть сприяти її переходу на нову орбіту» [3,с.23]. Зауважимо, що перехід на цю «нову орбіту», безумовно, готує «пізній» художній постмодернізм, в рамках якого також зіткнулися протилежні тенденції (наприклад, деконструкції та її подолання та ін.).

Тобто, можна вважати, що літературознавці, філософи і естети самі відчувають неповноту «постмодерністського комплексу», «невизначеність» у характеристиках стилю і перспективи його розвитку.

Показовим є те, що спроби узагальнення найбільш характерних художніх і епістемологічних принципів, робилися вченими паралельно з рішенням ще однієї важливої проблеми, яка раніше не ставилася. Це – періодизація постмодернізму в цілому і в конкрет-

них культурах, виявлення характерних фаз його розвитку (роботи Т. Денисової, [4], Г. Сиваченко [5].

В існуючіх періодизації, як правило, вичленяються три фази (зауважимо, що є предметом цього дослідження «пізній» постмодернізм відносять до третьої, останньої, або навіть до початку нової). Дуже показовим є те, що в періодизації, що з'явилися в 90-і роки, наприклад, в роботах Б. Флієра (B. Flieri), Н. Маньківської, Т. Денисової вичленення певного етапу вже виявляється тісно пов'язаним з описом вкладу конкретних літератур (американської , європейських, а потім східноєвропейських і, зокрема, російської, пізніше «східних»: індійської, китайської та ін.) у розвиток стилю. Це, як видається,дає можливість простежити зміну пріоритетів у розвитку стилю на кожному конкретному етапі, викликану (серед комплексу інших причин) і «розширенням меж» постмодернізму, включенням в його русло національних особливостей літератур, в яких він утвердився і зазнав сам специфічні модифікації.

Так, наприклад, Б. Флієр перший етап у розвитку постмодернізму (60-ті роки) співвідносить з розвитком американського постмодерністського мистецтва (особливо поп-арту), пронизаного імпульсом деконструцкції високого модернізму. Додамо, що сучасні дослідники, говорячи про своєрідний пріоритет американської літератури в процесі виникнення постмодерністської художньої практики, проте, підкреслюють той факт, що він увібрав в себе і європейські, і, безпосередньо, американські традиції, тобто спочатку мова повинна йти про синтез традицій і про поступальний розвиток мистецтва, що проходить певні фази розвитку. Так, Т.Н. Денисова підкреслює: «Постмодерністська художня література стала можливою лиш тоді, коли мистецтво пройшло етапи нової критики», «нового роману», «театру жорстокості» й абсурдизму. У США вона спирається як на європейські набутки, так и на вітчизняні традиції гумору (жорстокий гумор фронтіру, брутальний жарт першопоселенців – «гіггі», фольклорний гіперболізм, традиційна гра «низьких» і «високих» мовних рівнів, а також на засоби таких синтетичне жанрів, як мюзикл, вестерн, мильна опера тощо), які не згадували вже про фундаментальні засади індивідуалізму.

Специфіка ж постмодернізму на другому етапі його розвитку (70-ті роки) багато в чому вже визначається, на думку Б. Флієра, зростанням авторитету стилю в Європі, у зв'язку з чим радикально змінюється «вигляд» стилю, його інтенції. Основними особливостями стають не деконструкція, а еклектизм і плюралізм. Відбувається відмова від деконструктівістського пафосу руйнування попередніх систем, йому на зміну приходить самоствердження «нових правих» на ґрунті консервації культурних традицій минулого шляхом їх еклектичного поєднання. Для інтерпретації минулого використовувалися прийоми нео- фото- і гіперреалізму, сформувався вираз «консервативний постмодернізм» [6].

І, нарешті, третій етап, що датується в періодизації Б. Флієра 70-90-ми роками, отримує позначення «постмодерністського класицизму». Його характеризують інтенції до монументальності і метафізики. Особливо важливо те, що на цьому етапі постмодернізм набуває специфіку, пов'язану з особливостями літератур Східної Європи і Росії, в яких він активно розвивається [7].

Надзвичайної актуальності набуває постановка проблеми «підсумків» реалізації постмодернізму як художньої системи і можливих його перспектив. Її обговорення також пов'язано з питанням про періодизації. Так, наприклад, в інтерпретації вчених, 80-ті роки – це час затвердження і бурхливої експансії постмодернізму в різні галузях культури. А останнє десятиліття XX століття відображає кризу даного комплексу уявлень і художнього бачення. 90-ті роки, за словами Н. Маньківської, «відзначені спадом постмодерністської ейфорії, концептуальної втомою творців і дослідників постмодернізму. Було висунуто гіпотеза про перспективи постпостмодерністської еволюції, пов'язано з віртуалістикою, технообразами, транссентіменталізмом» [8; 10]. Цей період, безумовно, відрізняється концептуальної «невизначеністю», переглядом раніше існувавших концепцій, наростанням, з одного боку, скептицизму, а з іншого очікувань нових рішень. Протилежні оцінки постмодернізму стикаються в єдиному теоретичному полі, і поки жодна з них не змогла взяти верх. Дуже яскраво, на наш погляд, цю ситуацію осмислення постмодернізму на пізньому етапі охарактеризував Фредрік Джеймсон: «Річ у тому, що ми вже є в середині

культури постмодернізму у той момент, коли квапливе заперечення неможливо, а квапливе вшанування – самозадоволеним та розбещенім» [9, 575].

На новому етапі вивчення постмодернізму, пов'язаному з «підбиттям підсумків», додаткової актуальності набула проблема визначення його місця в історії розвитку літератури. Аналіз теоретичних робіт кінця ХХ століття дозволяє говорити про те, що в розгляді даної проблеми намітилося три аспекти.

По-перше, як і раніше актуальним виявилося визначення зв'язків між модернізмом і постмодернізмом. Однак, якщо раніше постмодернізм розглядався, насамперед, як стиль, що прийшов на зміну «відпрацьованої» художньої парадигми модернізму, який заперечує свого попередника, деконструює його естетичні установки, то в кінці 80-х – 90-х починають домінувати протилежні думки. Констатуються факти співіснування модернізму і постмодернізму в сучасному мистецтві. Йдеться і про отримання високим модернізмом нового імпульсу до розвитку, його, за словами Ф. Джеймсон, нового відкриття, тріумфального повторного повернення ([8, 573]), а також про «асиміляції» постмодернізму з традиціями модернізму (Ф. Джеймсон [8], Ж.-Ф. Ліотар), про старіння цілого ряду категорій, вироблених постмодерністської теорією на основі протиставлення двох стилів (Ф. Джемсона [8,576]). Все більшої популярності набуває уявлення про постмодернізм не як про самостійну і всеосяжну епоху, а як про певну фазу розвитку модернізму. В цьому відношенні дуже показові коментарі Ф. Джеймсона до англійського перекладу та видання знаменитої праці Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну». Акцентується увага саме на моменті зв'язку, а не розриву, так, Ліотар, на думку Джеймсон, «охарактеризував постмодернізм не як той, що йде на зміну модернізму в кризі легітимації, але скоріше як циклічний момент, який повертається перед появою нових модернізмів в строгому сенсі» [11, 26].

Досвід вивчення постмодернізму в цьому напрямку в кінці 90-х років був врахований дослідниками російського постмодернізму, зокрема М. Епштейном, який побачив у творах кінця ХХ століття цілий ряд незвичайних новаторських рис і заговорив у зв'язку з цим про можливу появу нової парадигми – не «пост», а «прото»

[10]. Зауважимо, що даний аспект дослідження особливо актуальний при вивченні російського літературного постмодернізму, якому вчені неодноразово дорікали в неповному розриві зв'язків з модернізмом. У світлі перегляду постмодерністської теорії ця якість російського постмодернізму, особливо «пізнього», отримала нову оцінку.

По-друге, в кінці 80-х – 90-х років вченими робилися наполегливі спроби вивчення постмодернізму в більш широкій історичній ретроспективі, що виходить за рамки зіставлення двох стилів. Визначалося «місце» постмодернізму в типологічному ряду схожих явищ.

Ще більш широкий рівень узагальнення демонструє третій аспект проблеми – вивчення постмодернізму як якоїсь універсальної моделі. Подібний підхід має на увазі не тільки виявлення типологічних зв'язків, а й «внутрішніх ритмів» розвитку літератури, свого роду.

«Повторюваності», але і позначення можливих механізмів зміни даної художньої системи на якусь іншу. Подібна постановка питання, не виключаючи специфіки постмодернізму, пом'якшує його характеристики як явища унікального, підсумкового, найбільш адекватного сучасній культурній ситуації. Цей погляд на постмодернізм знайшов своє обґрунтування в «Нотатках на полях» Імені троянди У. Еко, у літературознавчих роботах І. Хассана і Д. Лоджа. В рамках цих уявлень постмодернізм мислиться вкрай узагальнено – не тільки як стиль кінця XX століття, а як універсальний тип художнього мислення, що виявляється в кризові епохи розвитку культури. Зауважимо, що раніше так широко і в схожих категоріях розглядалося бароко (наприклад, в роботах Г. Вельфлина, Д. Чижевського).

Підкреслимо, що з цих позицій постмодернізм розглядається в контексті «внутрішніх ритмів» літератури, тобто, вписується в певну логіку зміни художніх систем.

Найяскравішим прикладом реалізації та узагальнення даної позиції є монографія Д.В. Затонського «Модернізм і постмодернізм. Думки про одвічний коловоріт витончених і невитонченої мистецтв». Історія літератури представлена в ній як процес зміни, «ко-

ловороті» двох узагальнених типів художнього бачення. Один з них – постмодернізм – виникає в моменти кризи культури в різні епохи.

У дослідженнях кінця XX століття постмодернізм послідовно включається в сферу циклічних теорій розвитку літератури. Він починає символізувати або конкретні «повторювані» етапи (наприклад, кризові, в інтерпретації У. Еко, Д. Затонського), або він співвідноситься з ранішніми які проявилися і також широко розуміються типами художнього бачення.

Наприклад, постмодернізму вишукується місце в системі динаміки стилів, заснованих на перевазі «аполонівського» або «дионісійського» початків.

Ще не визначено чітке і всіма визнане місце постмодернізму в одній із типологічних груп. Більш того, у теоріях останнього часу говориться про якусь синтетичну діалогічну природу постмодернізму, що вбирає в себе протилежні початки. Так, І. Хассан в статті «Культура постмодернізму» вважає, що даний «період» у розвитку культури «може бути визначений відразу в двох протилежних поняттях: зв'язності і розірваності, додатковості і самостійності».

Аполонівське бачення, загальне і абстрактне, стверджує історичні зв'язки; в той час як діонісівське почуття, естетичне в своїй основі, хоч і обмежено, відноситься до сфери диз'юнкції. Отже, постмодернізм, викликаючи два божества відразу, діє в двох напрямах »[8, 117]. (І все ж більшість дослідників схильні відносити постмодернізм до ряду стилів «діонісійського» типу, який традиційно (роботи Г.Вельфлина, Д. Чижевського, Л. Лихачова) асоціюється з бароко, розуміється широко – як якийсь універсальний тип художнього мислення, що виявляє себе в різні епохи. Знаменно, що дана точка зору є актуальною і зараз, постмодернізм кваліфікується як «необароко» для позначення «стану західного суспільства кінця XX століття», з одного боку, [9,501], а з іншого – для визначення характерних зрушень у художній картині світу, універсального типу художнього мислення. «Патетика і внутрішня розкутість образного ладу бароко, нескінченна варіативність, перетікання і саморух його форм роблять цей стиль в очах ряду дослідників синонімом самих рухів, трансформації культури. У цьому сенсі ба-

роко може розглядатися як позачасове явище, вічний антитеза класицизму, як принципова альтернатива свободи творчості – правилами, фантазії – реалізму, відчуття нескінченності і незакінченості всього сущого – строго обмеженим формам» [10, 126].

З цим пов'язана поява численних зіставлень постмодернізму з бароко. За словами В. Соболь, «хоча жоден стиль не може повторюватися цілковито, все ж спостерігаємо на дивовиж виразні ознаки барокового мислення в модерній та постмодерній літературі взагалі». [10, 26].

Зіставлення типів художнього мислення бароко, модернізму і постмодернізму, яке демонструє цілий ряд показових сходжень, дозволяє об'єднати їх в єдину групу в загальній типології. Це послідовно проводилося [11] на матеріалі російської літератури.

Існує і протилежне трактування – постмодернізм відносять до групи стилів з вираженим аполонічним початком. При цьому, безумовно, враховуються особливості розвитку постмодернізму в конкретних національних літературах. Підстава до подібної класифікації черпаються з тієї ж складної природи постмодернізму. зокрема, звертається увага на його націленість на діалог на противагу запереченню традицій, різних художніх, соціальних, філософських проектів, на плюралізм, активний пошук та ін. Але при цьому затушовуються інші властивості даного стилю. Так, наприклад, В. Халіпов, визначаючи місце постмодернізму в типологічному ряду стилів з аполонічним початком, залишає осторонь такі його властивості, як спонтанність, деконструкцію різних структур і ієрархій і акцентує увагу на іншій властивості – на «логічно осмисленої, спочатку спланованою організації матеріалу , раціональному розрахунку зроблених ходів» [11, 239].

Одна з провідних дослідниць російського постмодернізму І. Скоропанова виносить на цих же підставах постмодернізм в ряд стилів з аполлонічної домінантою: «У постмодернізмі виявляється порівняно чітко виражене переважання аполонівського початку, хоча в силу специфіки постмодернізму... Аполон часом говорить мовою Діоніса, якщо перефразувати Ніцше» [12, 61]. У розгорнутому І. Скоропановою «культурному ланцюжку», що відбиває чергування «світлого» і «темного», почався в процесі розвитку євро-

пейської культури постмодернізм услід, безпосередньо. За модернізмом і виявляється в групі стилів з аполонівським початком (Відродження – класицизм – реалізм – постмодернізм). Слід зауважити, що дана модель, розроблена на матеріалі західноєвропейської культури, до російської літератури може бути застосована з істотними застереженнями, оскільки в неї додається ще один специфічний етап розвитку – соцреалізм. Причому цей етап аж ніяк не байдужий для формування російського постмодернізму, який складався як одна з ефективних художніх стратегій заперечення соцреалізму (концептуалізм, «соц-арт») або шляхом його іронічного обігравання на ранньому етапі, або в ігровий естетизації на більш пізньому. Таким чином, в обговорення загальної проблеми місця постмодернізму в типологічних лавах стилів російська «версія» вносить свої аспекти: взаємини соцреалізму і постмодернізму і кваліфікації самого соцреалізму, який розуміється то як специфічне «продовження» модернізму (Б. Гройс), то як свого роду постмодернізм (Е. Добренко), то як головний чинник, який зашкодив повній реалізації програми модернізму і затримав розвиток постмодернізму в російській літературі. У будь-якому випадку модель зміни стилів, розроблена на матеріалі західноєвропейської культури втрачає свою стрункість при її накладення на російський матеріал.

Знаменною видається той факт, що увага дослідників постмодерністської художньої та філософської парадигми зосереджується не тільки на пафосі деконструкції, руйнування «метаісторії», знищення центрів і ієрархій, а й на тих особливостях, які несуть у собі потенціал оновлення, відродження, і, отже, як нам здається, можуть відкривати перед постмодернізмом нові перспективи розвитку та модифікацій «родових» рис стилю. Зазвичай саме ці особливості асоціюються з аполонічним початком, і акцентування уваги на них «переміщує» постмодернізм в групу стилів з даної домінантою. До таких особливостей можна віднести характерний для постмодернізму, особливо на пізньому етапі його розвитку, пошук шляхів виходу з культурного глухого кута. Подібна інтенція, на думку філософа Річарда Тарнаса, закладена в природі постмодернізму, як у усвідомленні кризи. Але, зауважимо, на перших етапах

його розвитку, тобто в епоху популярності деконструкції і пов'язаних з нею «проектів», вона не була проявлена і необхідна. На думку вченого, завдання сучасних митців та науковців може бути визначена так: «скласти розкидані частини знання в справжню і зв'язну картину» [13, 348].

Саме реалізацію позитивних рис нового мислення, орієнтованого на антіутопізм, всеосяжний плюралізм, діалог протиріч, побачила І. Скоропанова в постмодернізмі як філософській і художній рефлексії стану культури, що склалася в російській літературі 60-90-х років [3].

Слід зазначити, що постмодернізм мислиться деякими дослідниками настільки складним художнім явищем, що вони відмовляються застосовувати до його класифікації названу модель зміни стилів переважанням аполонічного або діонісійського початків. Постмодернізм вбирає в себе протилежні особливості. На таких позиціях стоїть Н. Маньковська – видатний дослідник естетики постмодернізму. Про «химерність» даного типу художнього мислення розмірковує І. Іллін в монографії «Постмодернізм від витоків до кінця століття: еволюція наукового міфу» [14].

Таким чином, починає проявляти себе тенденція до зняття опозиції «дионісійського» і «аполонічного» початків при характеристиці постмодернізму. Ставиться під сумнів ефективність застосування моделі розвитку літератури як маятникоподібні зміни стилів до вивчення сучасної ситуації. Виникає потреба у виборі нової точки відліку.

Такою точкою відліку, як видається, може стати вивчення літератури постмодернізму в рамках дослідження культури XX століття як специфічної епохи. Звісно ж, що саме так можна інтерпретувати орієнтацію останньої монографії І. Ільїна про вивчення «культурної свідомості епохи». За словами дослідника, «Руками вчених епоха створює міф власного самопояснення – і чим примарніша, химерна епоха, тим фантастичніше цей міф» [14,7].

Наступним етапом вирішення проблеми стають пошуки місця подібної «химерної» епохи в типологічному ряду схожих явищ історії літератури і культури в цілому. Потрібно відзначити, що традиція вивчення перехідних епох у російській літературі є сформо-

ваною. І в цьому відношенні абсолютно не випадковими видаються ті паралелі, які дослідники проводять між культурною ситуацією (а не тільки окремим стилем) кінця XX століття та інших кризових періодів. Саме це ми спостерігаємо в з'явившихся практично одночасно роботах українських літературознавців В. Сіланьтьєвої [15] і Г. Мережинської [16]. В обох дослідженнях рубежі XIX-XX і XX-XXI століть розглядаються як специфічні перехідні епохи, а в монографії А. Мережинської так кваліфікується і все XX століття, співвідносене рядом параметрів з іншими перехідними епохами в російській літературі.

В рамках такого підходу постмодернізм розглядається як один з багатьох художніх мов перехідної культурної доби – другої половини XX століття і нового рубежу століть. Постмодернізм вивчається поза моделлю зміни стилів з домінуванням «аполонічного» або «дионісійського» початків (або «первинних» або «вторинних» за визначенням Д.С. Ліхачова), так як вона мислиться в сучасній культурній ситуації актуальною в силу ряду причин. Перша з них – це посилена стильова динаміка в літературі XX століття [36, 434]. Друга – гранична складність і багатошаровість мов культури другої половини XX століття, що вимагає додаткового вивчення механізмів їх зміни і взаємодії (Ю. Лотман). Третя причина – специфіка стильового розвитку самої російської літератури, "припускала" окремі важливі етапи (відсутність Відродження) і додавши стилям невластиві їм якості (функції ренесансу перейняло на себе російське бароко), а також формували нехарактерні для західних літератур художні системи (між модернізмом і постмодернізмом «з’являється» соцреалізм). В силу цих причин постмодернізм розглядається як одна з «мов» перехідної епохи в ряду особливих інших перехідних епох (кінець XVII століття в російській літературі, кордон XIX-XX століть) і в у співвіднесенні з типологічно схожими явищами в інших стилях російської літератури кінця XX століття, зокрема, утримують міцні позиції реалізм і модернізм. Об'єктом вивчення стає спільне та відмінне в інтерпретації різних стилів російської літератури кінця XX століття, концепції людини, художньої картини світу.

У художній рефлексії культурної кризи, як і в механізмах розвитку будь-якого кризового явища (слідом за Ю.Лотманом) виділяється дві фази: руйнівна і творча (тобто пошуки виходу), «хаосогена» і «антіхаосогена». Дієвість цієї моделі доводиться на прикладі зіставлення російської прози 70-80-х і 90-х років, яка яскраво демонструє саме такі тенденції. Ці ж процеси відбилися і в російському постмодернізмі. Тобто в монографії Г. Мережинської акцентується прояв в російській літературному постмодернізмі тенденцій не тільки до деконструкції, а й до синтезу, пошуків виходу з культурної кризи, що відкриває нові можливості для модифікації стилю, подолання в ньому застарілих інерційних якостей, про які так багато писала сучасна критика. Одночасно ставиться питання періодизації та типології російського постмодернізму.

Систематичне вивчення російського літературного постмодернізму почало проводитися з кінця 80-х років. До цього тимчасового кордону з'являлися окремі статті, присвячені вивченню новаторських текстів, специфіка яких ще не визначалася тоді вченими як постмодерністська.

Прикладом можуть бути роботи, які інтерпретують творчість пізнього В. Катаєва: «Траву забуття», «Алмазный мой венец», «Уже був написаний Вертер» (статті Д. Затонського та ін.). Сам письменник в іронічній ігровій манері назвав свій «метод» «мовізмом» («поганим» стилем, тобто не відповідає нормативам загального «доброго» письма, при цьому вільним і «спонтанним», який легко з'єднує різні культурні пласти). Тим самим письменник позначав усвідомлення нових якостей, що виходять за рамки художніх систем реалізму, модернізму, соцреалізму. З'являлися також роботи, що аналізують творчі пошуки молодого покоління письменників (А.Вампілова, А. Кіма та ін.), Прозу «нової хвилі», що включає в себе постмодерністські тексти, які випали із загального потоку. Частково критиками, близькими до агдеграунду (Б. Гройс, М.Епштейн), аналізувався «соц-арт», але такі роботи, як правило, не публікувалися в Росії і до кінця 80-х, не чинили серйозного впливу на формування нових наукових поглядів. ([16, 267]).

Ситуація ж кінця 80-х – 90-х років радикально інша. Як видається, її характеризують такі особливості: паралельність літерату-

рної та літературознавчої рефлексії російського постмодернізму, крайня інтенсивність цих процесів, одномоментність протікання процесів, які в західних літературах були розведені в часі, а також паралельне існування різних («застарілих», «нових», вже «переглянутих») концепцій, специфічна, «виборча» рецепція російською літературознавством постмодерністської парадигми і, нарешті, культурний «обмін»: російський постмодернізм і результати його вивчення стають предметом пильної уваги західних постструктуралістов і вносять певний вклад в уявлення про «плюралістичний» стиль, у його різних національних варіантах.

У кінці 80-х були опубліковані тексти, які раніше створювалися в андеграунді, а також в літературі російського зарубіжжя і відображали нову естетику і особливе кризовий світосприйняття кінця XX століття. Багато з них зараз, на рубежі XX-XX1 ст. визнані «класикою» постмодернізму і зайняли своє гідне місце в історії російської літератури. Це, безумовно, написана в 1969, але опублікована в 80-е поема Вен. Єрофєєва «Москва-Петушки», яка активно вивчалася протягом 90-х років , а також проза А. Синявського і А. Бітова. Інші тексти (наприклад, належать поетам-концептуалістам представникам «соц-арту»), які в 80-ті різко перемістився з периферії літератури в її центр, потім неодноразово переоцінювався критикою в 90-і роки, але при цьому і зараз визнається їх роль в найважливіших процесах демонтажу старої художньої системи і формуванні нового художнього бачення.

Практично одночасно з публікацією «старих» постмодерністських текстів йшло створення нових, тобто художній досвід російського постмодернізму постав перед читачами і літературознавцями в «спресованому» вигляді.

Крім того, з кінця 80-х починається систематичне знайомство дослідників з працями західноєвропейських і американських літературознавців, філософів, естетиків, культурологів, які накопичили з 60-х років значний досвід вивчення постмодерну як «стану» культури і його рефлексії різними видами мистецтва. Практично одночасно увійшли в науковий обіг дослідження, створені в різні роки і які містять різні концепції постмодернізму, в тому числі і переглядають раніше домінуючи погляди. Зокрема, одночасно бу-

ли опубліковані роботи Р. Барта структуралістського і пост структуралістського періодів його творчості, а також праці Ж. Дерріди різних років, Ю. Кристевої, Ж-Ф Ліотара, Ч. Дженкса, Дельоза та Гуатарі, І. Хассана і ін.

Роботи західноєвропейських і американських постструктуралістов досить легко увійшли в російський науковий обіг в силу того, що, по-перше, домінувало загальне кризове світовідчуття, яке потребує свого осмислення, по-друге, російські постмодерністські тексти вийшли з андеграунду в мейнстрім, тобто, виникла нагальна проблема їх опису адекватною науковою мовою і, нарешті, виявилися спільні точки дотику нової теорії і традицій російського літературознавства.

Слід зазначити, що багато постструктуралістів, створюючи свої концепції постмодернізму, спиралися на деякі розроблені російськими літературознавцями загальнотеоретичні положення, які «динамізували» (за словами Ю. Кристевої) розвиток семіології літератури і були дуже популярними на батьківщині в силу своєї прихованої опозиційності офіційному радянському літературознавству. Тут можна послатися на структуралістські роботи Клода Леві-Строса, які істотно вплинули на подальший розвиток постструктуралізму та відобразили особливу увагу до випереджаючих відкриттів Володимира Проппа . Показовим прикладом може служити той факт, що Іхаб Хассан посилається на «діалогізм» М. Бахтіна, обґрунтовуючи таку принципову рису постмодерністського художнього мислення, як «невизначеність». Юлія Крістєва звертається до М. Бахтіна, розробляючи цілий комплекс уявлень про інтертекстуальності як міжтекстуального діалогу, «амбівалентності листи», «перетині текстових площин» [17,428, 429] специфічні межі роману – об'єктивні мовні діалоги. Тобто при постструктуралістській побудові використовували цілий ряд вже відомих посилань. І це багато в чому полегшило сприйняття російським літературознавством нової методики. Істотно вплинув на цей процес і той факт, що в російської філології була дуже популярна теорія структуралізму, на яку спирався, одночасно заперечуючи і долаючи її, постструктуралізм. За словами І. Ільїна, відносини цих двох наукових підходів до сього часу мисляться як досить складні: «... незважаючи на

весь негативний пафос по відношенню до свого попередника, постмодернізм зобов'язаний йому не тільки походженням, але і багатьма загальними методологічними акцентами» [1,6]. Але при цьому, як відомо, на відміну від попередника, постсруктуралізм концетрував увагу на «позаструктурних» параметрах, структурі і пов'язаних з їх розумінням когнітивних процесів.

Досвід західноєвропейських і американських постструктуралістів, безумовно, враховувався дослідниками російського літературного постмодернізму, які шукали нові методи вивчення і нову термінологічну мова опису складної культурної ситуації кінця XX століття, що набуває в кожній з національних культур свою специфіку. При цьому в процесі аналізу російських текстів, вивченні специфічної версії постмодернізму враховується найширший досвід російського літературознавства, особливо в галузі дослідження диалогізму художнього мислення в різні епохи (роботи М. Бахтіна), діалогу мов культури в семіосфере культури (праці Ю. Лотмана), механізмів зміни художніх систем (дослідження І. Смирнова), закономірностей виникнення нових парадигм художності (В. Тюпа), а також специфіки російського авангарду, до відкриттів якого сучасний російський постмодернізм послідовно звертається (праці І.Дерінг-Смирнової, І.Смірнова), до літератури «срібного століття» як втілення парадигми перехідності (роботи В. Келдиша , І. Корецької, К. Ісупова), а також соцреалізму, художню систему якого постмодернізм обігрує і руйнує (роботи Е. Добренко , статті В. Тюпи і ін.).

Реалізується синтез наукових концепцій, необхідний для вивчення такого складного і специфічного явища, яким і став російський літературний постмодернізм. Цей синтез є плідним для досягнення більш масштабних узагальнень, пов'язаних з розумінням динаміки типів художнього мислення в літературі XX століття.

Це виявилося надзвичайно актуальним в умовах кінця 80-х в 90-ті роки культурного «обміну» і формування певного погляду зі сторони на російський літературний постмодернізм. Російські постмодерністські тексти і твори концептуального мистецтва були «відкриті» західною культурою і виникла потреба їх адекватного тлумачення. Прикладом можуть служити дослідження Серафими

Ролл, яка прагне, за її ж словами, відстежити динаміку «змін, що відбуваються в даний час у російській культурі», визначити ці тенденції в російській прозі, «які або підлягають подальшому осмисленню, або приречені на вимирання за непотрібністю». Застосування ж до аналізу російської літературної ситуації 90-х років того методу, який «сформувався в контексті північноамериканської культури» представляється дослідниці можливим у зв'язку з визнаним нею фактом близькості культур у кінці XX століття, «бо парадигми традиційної радянської свідомості поступаються зараз місце новим соціальним критеріям, які перебувають під впливом демократично орієнтованих тенденцій і формуються в рухливу субстанцію в політично однорідній атмосфері» [18, 9, 10]. Позиція С. Ролл представляється показовою і типовою. Але при цьому необхідно зазначити наступне. Роботи С. Ролл носять соціокультурний характер, що в контексті загальної кризи культури і глобальних змін в пострадянських суспільствах виправдовує «перенесення» методу, але, зауважимо, що у процесі вивчення поетики російських постмодерністських текстів, їх концепцій, пафосу, пряме накладання «північноамериканської» моделі на матеріал національної літератури здається неправомірним.

Актуальним стає і питання рецепції художніх і наукових текстів, що виникли в різних культурних контекстах.

Знаменно, наприклад, що в західній критиці російські тексти часом отримують високі оцінки, які могли б здатися парадоксальними або навіть неприйнятними російською критикою. Наприклад, В. Сорокін (розглянутий у вітчизняній критиці як показовий негативний екстремальний приклад периферії російського постмодернізму і письменник, що знаменує своїми повтореннями прийоми кризи даної течії) перекладається американської критикою в центр літератури, називається «ідеальним постмодерністом», на прикладі творчості якого в дисертаціях робляться висновки про російський постмодернізмі. Романи В. Пелевіна порівнюються з легендарної прозою Джозефа Хеллера. Знаменно, що в цей же період є затребуваними і тому створюються розраховані на західних читачів і дослідників коментарі постмодерністських текстів (наприклад, прози Венедикта Єрофєєва, Юза Алешковского т ін.), що дозволя-

ють оцінити стратегії деміфологізації радянського ідеологічного міфу, діалог з традицією, специфіку інтертекстуальності, гри з чужим словом, знаками національної культури.

Не заперечуючи конкретних оцінок, можна сказати, що російській літературі постмодернізм визнається повноправною складовою частиною світового постмодерністського мистецтва, його специфіка є об'єктом зацікавленого дослідження, доки, не доведена до кінця. Названі обставини також формують особливий культурний контекст, в якому проводяться наукові дослідження російського літературного постмодернізму.

Сучасний етап вивчення постмодернізму ознаменувано двома особливостями. З одного боку, синтезом різних точок зору в єдину теорію, познається як «постмодерністській комплекс». А з іншого, – усвідомлення кризи постмодернізму, його теорії, що відбилося в роботах літературознавців і естетів з кінця 80-х років та стало актуальною темою наукових досліджень на рубежі століть.

Дослідники, виокремлюючи конкретні етапи розвитку постмодернізму, фіксують домінантну роль конкретних національних літератур у кожній з фаз розвитку стилю. У цьому відношенні показовим становиться перехідна фаза, що датується серединою 80-х і триває досі – «пізній» постмодернізм, коли істотно становиться внесок російської та деяких «східних» літератур у розвиток постмодернізму.

Можна визначити коло проблем, наступним чином. Деякі вчені піддали перегляду 90-ті роки в зв'язку з усвідомленням кризи постмодернізму. Серед них такі: по-перше, співвідношення модернізму и постмодернізму. На новому етапі, як вважають Ф. Джеймсон, Ж.-Ф. Ліотар, а слідом за ними и деякі російські дослідники (М. Епштейн, М. Липовецький), ці два стилі співіснують, високий модернізм змінюється постмодернізмом, і отримує новий імпульс до розвитку; постмодернізм ж розглядається як фаза розвитку модернізму. Така точка зору відповідає особливо російської «версії» стилю, особливо його критичній фазі розвитку. Другий, в якому заново вирішуються проблеми 90-тих років. Віднести визначення місця постмодернізму в літературному процесі не тільки XX століттям, а й в більш тривалих періодах розвитку літератури. Визна-

чилася тенденція до виходів за рамки бінарної опозиції «модернізм» / «постмодернізм» и «включення» постмодернізму в рамки універсальних моделей, циклічних теорій зміни стилів, типів художньої свідомості (роботи І. Хассана, Д. Лоджа, У. Еко, Д. Затонського). Більш конкретним аспектом вирішення даної проблеми становить включення постмодернізму в типологічні групи стилів з домінуючим аполлонічним або дионисійским початком, в тому числі і на матеріалі російської літератури (В. Халіпов, І.Заярная, І. Скоропанова, В. Гусєв). Подібний аспект актуалізував постановку питання про ставлення постмодернізму до соцреалізму, що випадає з «західної» моделі зміни стилів. Постмодернізм також включається в модель художнього мислення перехідних епох (О. Кривцун, Г. Мережинська, В. Силантьєва), в рамках якої він розглядається як один з художніх мов перехідної епохи.

До кола розглянутих позицій відноситься і визначення інтенцій постмодернізму. На відміну від попереднього етапу вивчення, дослідники в 90-ті роки фіксують увагу не на пафосі деконструкції, а на потенціалі поновлення, позитивних рисах художнього мислення (Р. Тарнас, І. Скоропанова). Подібний підхід може бути ефективним у вивченні «пізнього» російського постмодернізму.

Перші великі дослідження російського постмодернізму виникли в специфічному культурному контексті, для якого характерні такі особливості: паралельність літературної та літературознавчої рефлексії російського постмодернізму, крайня інтенсивність цих процесів, одномоментність протікання процесів, які в західних літературах були розведені в часі; паралельне співіснування різних станів постмодернізму і, відповідно, відображаючих їх концепцій («застарілих», «нових», «переглянутих»); специфічна виборча рецепція російським художнім постмодернізмом «західного» досвіду і теорії, нарешті, культурний обмін: російський постмодернізм і результати його вивчення стають предметом пильної уваги західноєвропейських і американських учених і розширюють уявлення про «плюралістичної» стилю, у його національних іпостасях.

Список використаних джерел:

1. Hassan I. Postmodern heute // Wege aus Modern: Schlussitexte der Postmodern-Diskussion. Hrsg. von Wolfgang Welsch. Berlin, 1994. - S. 47 - 56.
2. Бичков В.В. Після «КорневиЩА». Пролегомени до постнеклассичної эстетики // Эстетика на зломі культурних традицій. - М.: ІФ РАН, 2002. - С. 25-59.
3. Маньковська Н. Саморефлексія некласичноїэстетики // Эстетика на зломі культурних традицій. - М.: ІФ РАН, 2002. - С. 5-24.
4. Денисова Т.Н. Історія американської літератури XX століття.// - К.: Довіра, 2002. - 318с.
5. Сиваченко Г. Парадокси словацького роману//. - К,1993. - 173 с.
6. Flieri B. Hjstmodernt Architekture:Zumarchitekturtheoretischen Diskurs der Postmodern bel Charies Jencks // Weimater Beitrage. B., 1990. Jg. 36. H.7. S. 1077-1093.
7. Hassan I. Making sence: The trials of postmod. discourse // New lit. history. – Baltimore, 1987. – Vol. 18, №2. - P. 437-459
8. Джеймсон Ф. Політика теорії: ідеологічні погляди у постмодерністичних дебатах //Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. – Львів: Літопис, 1996. – С. 567-579.
9. Соболь В. Барокова традиція і модерна поезія // Філологічні семінари. Типи художньої творчості в епоху постмодернізму: реальність чи віртуальність? – Вип. 5. – К.: Київський університет, 2002. – С. 25-36.
10. Ільїн И. Ера необароко: Постмодернізм восьмидесятих и дев'яностих років // Ільїн И. Постмодернізм від істоків до кінця сторіччя: еволюція научкового міфу. – М.: Інтрада, 1998. – С. 170-183.
11. Халіпов В. Постмодернізм у системі світової літератури // Іностранa література. - 1994. - №1. – С. 235-240.
12. Скоропанова І. С. Російська постмодерністська література//Навчальний посібник. М.: Флінта – Наука, 1999. – 608 с.

13. Тарнас Р. Історія західного мислення//. - М.: Крон-Пресс, 1995. –340 с.
14. Ільїн И. Постмодернізмзм від істоків до кінця сторіччя: Еволюція наукового міфу//. - М.: Інтрада, 1998. - 255 с.
15. Мережинська Г.Ю. Художня парадигма переходної культурной доби. Російська проза 80-90-х років ХХ сторіччя//. - К.: ІПЦ «Київський університет», 2001. - 433 с.
16. Липовецький М. Російський постмодернізм и постмодерність // Конгрес міжнародної асоциації викладачів російської мови та літератури. Художенє слово у світовій культурі. Художня література як відображення національного і культурномовного розвитку. Том 1. Розвиток російської самосвідомості та історія літератори Х1Х-ХХ століть//. – СПб.: Політехніка, 2003. – С. 267–274.
17. Кристева Ю. Бахтін, діалог і роман //Від структуралізма до постсруктуралізма. Французькая семіотика – М.: Прогрес, 2000. –с. 427-457
18. Ролл С. Від альтернативної прози до культури альтернативної свідомості //Постмодерністи про посткультуру. Інтервью із сучасними письменниками та критиками. – М.: Вид.. Р. Елінина, 1998. - 195 с.

ГОРА Т.В.

ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

В умовах сучасної геополітичної ситуації європейське товариство стає більш інтерактивним, мобільним, оскільки громадяни подорожують для збагачення свого професійного, освітнього та особистісного досвіду. Але навіть для тих, хто мало подорожує, сучасні інформаційні технології роблять подолання мовних бар'єрів нормою життя.

Одна з найактуальніших проблем навчально-виховного процесу полягає в його орієнтації на активну самостійну роботу тих, хто навчається (учнів) й тих, хто навчає (педагогів), створення умов для їх самовираження і саморозвитку, так само, як професійного розвитку.

Розуміння процесу інновацій – недостатньо вивчена сфера у викладанні іноземних мов. За визначенням М. Фуллона (1998), єдиним показником успішного впровадження змін повинно стати поліпшення взаємних стосунків між учасниками процесу навчання і виховання у школах, що є тим пізнавальним середовищем, як сприяє створенню умов динамічної «взаємогри» та обміну досвідом задля розвитку учасників.

Суттєвою ознакою професійного педагогічного розвитку (*англ.* «teacher development» – TD) та самоосвіти вчителя (*англ.* «teacher education» – TE) є те, що вчитель сам вирішує, де, з ким, коли, як часто, протягом якого часу і чому брати участь у тому чи іншому проекті – тобто, він одноосібно бере відповідальність за такі рішення. Тож яким чином виникає потреба у професійному розвитку? На думку відомого британського фахівця із методики викладання іноземних мов М. Спретт [2] існують щонайменше п’ять підстав, що зумовлюють професійне зростання, а саме:

– відчуття, що однієї курсової післядипломної підготовки замало, щоб задовольнити всі потреби слухачів;

– потреба виходу за межі такої підготовки («Яке ж все-таки життя після курсів?»);

– пошук наповнення напрямку, що характеризується як зростаюча професіоналізація педагогічної освіти;

– упевненість педагогів у своїх можливостях окреслювати саморозвиток;

– вплив, поширення руху освіти упродовж життя (*англ.* continuing professional development (CPD).

Наведена нижче схема наочно показує циклічність становлення педагога-професіонала [13].

Рис.1. Цикл професійної освіти вчителя упродовж життя

Детальне вивчення умов становлення особистості учителя дає підстави вважати, що система післядипломної освіти педагогічних кадрів, яку представляють відповідні заклади 3-4 рівня акредитації, цілковито забезпечує як мінімум, половину етапів, що відображено у вищеозначеній схемі 1.

Так, виходячи із очікувань та потреб педагогів, здійснюється планування та укладання робочих програм курсів підвищення кваліфікації: учителі, що прибули на чергові курси, заповнюють опитувальники англійською та українською мовами; до проведення навчальних занять залучаються визнані, досвідчені педагоги-практики, науково-педагогічні працівники академії, які допомагають учителеві поновити знання за фахом та, проаналізувавши ін-

новаційні підходи у методиці викладання іноземних мов загалом й англійської мови, зокрема, з урахуванням таких підходів розробити цикл уроків. Оскільки йдеться про іноземну мову, то зазвичай, доробки виконуються вчителями мовою, яку вони викладають.

Наше бачення підходів та реалій стосовно здійснення освіти (***pre-service training***) та розвитку учителів-професіоналів (***in-service training***) узагальнено як систему кроків на шляху до самовизначення вчителя англійської мови (за основу покладено матеріали курсу фахового вдосконалення (таблиця 1).

Таблиця 1

TE and Continuing Professional Development (CPD)

Steps to TE identity	***Pre-Service training & In-Service training***
Action Research variations (узагальнення набутого досвіду**)**	• ‘pedagogical practice’ (partnership with other educational institutions) • in-service tutorials • school educators' visits exchange aimed at peer observation and advanced experience dissemination, innovations expertise
Reflective Practitioner (саморефлексія**)**	**Micro-teaching cycle** *Stages:* • Pre-observation talk: what to observe? • While-observation: following the lesson procedure • Post-observation discussion ; teacher's & learners' feelings, outcomes *Reflective tools* • Classroom action research • Reading and research • Reflective lesson plan • Reflective diary or journal & self-evaluation checklist • Peer observation & record of lessons • Learners’ feedback • List of best practices/methods/techniques • Team teaching

Мікро-навчання як вид навчальної діяльності, на нашу думку, заслуговує значної уваги, виходячи із факту, що урок завжди був і залишиться основним показником крокування педагога до самовдосконалення. Мікро-навчання та спостереження за уроками будуються на конкретних завданнях і можуть проводитися на базі будь-якого навчального модуля (в умовах проходження вчителями курсів підвищення кваліфікації). Рішення щодо того, коли проводити мікро-навчання чи спостереження, залежить від потреб учасників курсу, наявності відповідних навчальних ресурсів та часу.

Спостереження за уроками *(відеоуроки учасників конкурсу «Вчитель року в номінації «Англійська мова»).* Зазначені вище задачі засвідчують, що використання відеоспостереження має чимало переваг, але суттєвим є те, що щоб до перегляду відеосюжету уроку було поставлено конкретні завдання.

Бажано, щоб завдання для спостереження повинні: враховувати зміст курсу і запити слухачів, і бути більш описовими, ніж оцінювальними; бути такими, щоб їх можна було використовувати для різних типів уроків. Також, важливо, щоб під час кожного спостереження приділялася увага єдиному аспекту, наприклад: мова інструкцій, або використання реалій чи прийоми виправлення помилок. Це уможливить спостереження та обговорення на конкретних проблемах. Доцільно проводити підготовчу роботу до перегляду відеофрагменту уроку.

Мікронавчання – не єдиний спосіб вчителеві самовдосконалюватися. Британська Рада в Україні й Корпус Миру США в Україні в якості партнерських організацій також сприяють всеохоплюючому, прискореному інформуванню фахівців англійської мови стосовно інновацій у викладанні та набутті ними професійно необхідних умінь та навичок. Отже, їм пропонується брати участь у:

– українсько-британських проектах в галузі післядипломної освіти (1997–2002 рр.; 2012–2014 рр.) – поновлення попередньо розробленого курсу «Фахове вдосконалення вчителів іноземних мов» в межах спільного проекту з МОН України;

– он-лайн курсах в індивідуальному режимі опрацювання завдань та обговорення з модератором для вчителів з різним педаго-

гічним досвідом та інтересами (наприклад «Кроки до успіху» для вчителів зі стажем роботи в загальноосвітніх закладах 1–3 роки) – набір слухачів 1 раз на 3 місяці;

– літніх та зимових школах для тренерів-викладачів (всебічний розвиток умінь – надання зворотного зв'язку, спостереження та аналіз відвіданих занять, ін.) – щороку [4];

– мовних таборах разом із волонтерами Корпусу Миру США («За здоровий спосіб життя», «Дівчата-лідери з усього світу», «Навчання хлопців кращого», ін.) – протягом року;

– створенні власного електронного професійного Портфоліо як сучасного засобу презентації вчителем власних досягнень;

– розробці рамки професійного розвитку й показників кваліфікаційного рівня – інструменту своєчасного регулювання стану самоосвіти вчителя іноземної мови 2012–17 рр.

Проект викладання англійської мови як іноземної (TEFL) за всебічної підтримки Корпусу Миру США в Україні спрямований на досягнення наступних цілей:

– поліпшення професійного рівня вчителів англійської мови шляхом їх залучення до участі у тренінгах, семінарах, конференціях з метою кращого ознайомлення з інтерактивними технологіями навчання та впровадження у практику викладання;

– надання практичної допомоги українським учителям у покращенні розмовної мови шляхом проведення бесід і тренінгів;

– розвиток комунікативних умінь учнів та формування в них навичок групової роботи;

– популяризація спорту та здорового способу життя серед школярів, розвиток в них творчого, критичного мислення та лідерських якостей шляхом участі в організації клубів, роботі літніх таборів для учнівської молоді;

– надання спонсорської допомоги у придбанні якісно нових підручників та технічних засобів навчання для організації освітніх ресурсних центрів.

Особливості діяльності вчителя в умовах становлення нової української школи вимагають розвивального, діяльнісного спрямування організації навчального процесу, а відтак – оновлення змісту програми фахової перепідготовки вчителів англійської мо-

ви, створення сучасного навчально-методичного її забезпечення та подолання усталених стереотипів щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесі як ретранслятора інформації.

Програма «Фахове вдосконалення вчителів іноземних мов» враховує наступні чинники: Державний стандарт початкової та базової середньої загальної освіти; навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів; запровадження першої іноземної мови з першого класу в усіх загальноосвітніх навчальних закладах з 2012 року; запровадження другої іноземної мови з п'ятого класу в усіх загальноосвітніх навчальних закладах з 2013 року; інтеграція інформаційних та комунікаційних технологій у процес навчання; Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти; документ Ради Європи «Мовна освітня політика України: аналіз та рекомендації».

ПРОГРАМА *In–Service Teacher Professional Development* пропонує основний курс [8, 9], який є гнучким, складається із навчальних модулів у своїй системі й розглядається як обов'язковий. Решта компонентів добирається фахівцями інститутів післядипломної педагогічної освіти залежно від регіональних потреб.

Curriculum (Структура та зміст). Британською Радою пропонуються спеціалізовані курси за вибором для задоволення окремих професійних потреб вчителів – очні та онлайн. Рекомендована кількість годин – 45 (очно). Наприклад: *Primary Essentials* – «Англійська мова у початковій школі» (30 год. – онлайн); *ICT in the classroom* – «Особливості використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні англійської мови» (40 год. – он-лайн).

Зміст Програми ґрунтується на професійних компетентностях вчителів. Вона допомагає їм здобути більш високий рівень відповідно до Рамки безперервного професійного розвитку, яку розробила Британська Рада, і яку удосконалила та адаптувала робоча група проекту «Фахове вдосконалення», до якої тричі (в різні роки) входила автор.

Підхід та методологія. Програма пропонує особистісно зорієнтований підхід до освіти вчителів, навчання через використання комунікативних завдань і враховує їхній власний досвід. Вона під-

тримує організаційно-педагогічну діяльність вчителя на уроці, а також сприяє рефлексії здобутого досвіду навчання. Програма заохочує вчителів до створення електронного портфоліо для підтримки безперервного власного фахового удосконалення. Е-портфоліо допомагатиме планувати, аналізувати та оцінювати свій професійний розвиток. Вчителі зможуть презентувати зразки власної роботи, свій досвід упродовж певного відрізку часу, демонструючи в такий спосіб своє професійне зростання. Е-портфоліо може також використовуватись під час атестації як елемент самооцінювання вчителем свого професійного розвитку.

Цільова аудиторія. Програма покликана задовольнити професійні потреби всіх категорій вчителів. Це стало можливим завдяки гнучкій, модульній організації основного курсу. Для певної категорії вчителів Програма містить модулі обов'язкового основного курсу, доповнюється модулями за вибором та спеціалізованими курсами (як очними, що пропонуються інститутами післядипломної педагогічної освіти, так й в режимі онлайн). Формування кінцевого варіанту Програми для певної категорії вчителів здійснюється методистами обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти після вивчення потреб і рівня професійної підготовленості вчителів.

Загальні цілі. Програма має на меті: сприяти професійному розвитку вчителів упродовж усього життя через рефлексію власної фахової діяльності, а також шляхом самооцінювання та співпраці з іншими вчителями; подолати усталені стереотипи щодо ролі вчителя у навчально-виховному процесі як ретранслятора інформації та сприяти їхньому усвідомленню власної ролі як організатора процесу навчання, що зосереджує особливу увагу на учінні та навчальних досягненнях учнів; заохочувати використання інформаційних та комунікаційних технологій в класі та поза класом задля підвищення ефективності та інтерактивності навчання; вмотивовувати вчителів до використання ефективних інструментів професійного розвитку – аналіз урочної та позаурочної діяльності, спостереження уроків, рефлексія, складання е–портфоліо та інше.

Результати курсової підготовки. Закінчивши курс фахової підготовки, вчителі зможуть: демонструвати уміння рефлексії та

самооцінювання шляхом ефективного використання засобів професійного розвитку; аналізувати основні розбіжності між процесами підсвідомого та свідомого оволодіння мовою, й, також, демонструвати володіння технологіями сприяння процесу учіння та досягнення учнями поставленої мети; аналізувати переваги та недоліки інформаційних та комунікаційних технологій; визначати шляхи їх інтеграції в навчальний процес; використовувати ефективні інструменти професійного удосконалення/самоудосконалення.

Оцінювання. Оцінювання є невід'ємною складовою професійного удосконалення і використовується для визначення загальних результатів підготовки (підсумкове оцінювання), а також результатів вивчення окремих модулів (поточне оцінювання). Основний курс, модулі та курси за вибором пропонують низку завдань для поточного оцінювання. Завдання складено в такий спосіб, щоб учителі могли продемонструвати свій прогрес, здатність запроваджувати набуті уміння у практику (напр., адаптувати та розробляти навчальні матеріали) та вміння самооцінювання. Вибір та кількість завдань залежить від обраної інститутом післядипломної педагогічної освіти моделі курсової підготовки. Підсумкове оцінювання може варіюватись відповідно до моделі курсової підготовки та відображає загальні досягнення вчителів. Вчителі можуть завантажувати виконані завдання в електронний портфоліо. Е-портфоліо вчителя свідчить про рівень його професійного розвитку, спонукає до самоаналізу та заохочує до співпраці з колегами.

Складові професійної діяльності *спеціаліста вищої категорії* передбачають *наступні досягнення*: окремі вчителі готуються або вже почали виконувати додаткові ролі викладача-тренера, наставника, керівника методичного об'єднання. Вчителі демонструють компетентність в усіх сферах попередніх категорій, а також:

– мають відмінний рівень володіння англійською мовою та використовують англійську як мову навчання;

– постійно підвищують свою власну професійну майстерність;

– визнані іншими вчителями як хороші практики – можливо консультують колег;

– можуть керувати групою вчителів;– діляться досвідом, власним розумінням предмета з колегами;

– через навчання та тренінги готуються до виконання додаткових ролей, як-от: тренер, розробник навчальних матеріалів, менеджер;

– підтримують та оновлюють знання та експертизу в професії, що змінюється;

– підтримують позитивне ставлення до викликів та змін;

– шукають можливості для публікацій та лідерства в освітніх заходах;

– більше залучаються до діяльності професійних асоціацій.

У розглянутому нами документі наголошується на ролі кількох компетенцій, необхідних для формування іншомовної комунікативної компетенції, а саме: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної. Пропонуємо детальніше розглянути структуру комунікативної компетенції та визначити місце її соціокультурної складової в процесі становлення особистості педагога-професіонала.

Науковець дальнього зарубіжжя, американський професор-лінгвіст Маріанна Селсе-Мурсія у статті «Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching» (*укр.* «Переосмислюючи роль комунікативної компетенції у викладанні мови») [12] запропонувала власну хронологію еволюції сучасної моделі комунікативної компетенції. Згідно неї, граматична компетенція еволюціонувала в значно ширшу – ***лінгвістичну*** (складовими якої є лексична, граматична і фонетична компетенції), а ***соціолінгвістична*** компетенція – в ***соціокультурну*** та ***діяльнісну***.

У 1995 році вчені М. Селсе-Мурсія, З. Дорней та С. Туррелл запропонували педагогічно вмотивовану модель комунікативної компетенції, складовими якої є лінгвістична, соціокультурна, діяльнісна, дискурсивна та стратегічна компетенції [там само]. Нижче наводиться тлумачення зазначених компетенцій згідно згадуваних нами авторів.

Лінгвістична компетенція передбачає володіння необхідним обсягом мовних знань та здатність застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних норм іноземної мови.

Діяльнісна (інтерактивна) компетенція – це володіння загальнонавчальними уміннями і навичками, як-то: розуміти і виконува-

ти інструкції вчителя, співпрацювати у парі і в групі, самостійно працювати з підручником, здійснювати пошук нової інформації; аналізувати узагальнювати, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; вилучати зайве, групувати й класифікувати здобуту інформацію за певними ознаками, а також уміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Соціокультурна компетенція – це здатність людини усвідомлювати свою власну культурну приналежність та її основні складові, а також розпізнавати шляхи і встановлювати способи, яким чином приналежність до тієї чи іншої культури впливає на поведінку людей.

Дискурсивна (мовленнєва) компетенція поєднує в собі здатність розуміти зміст і головну ідею усних і письмових висловлювань; уміння будувати повноцінні в комунікативному відношенні усні і письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їхні думки, почуття, наміри, відповідають вимогам жанру та є доречними в конкретних соціальних ситуаціях мовленнєвої взаємодії .

Стратегічна компетенція (загальнонавчальна) полягає у здатності людини на основі отриманих знань та вмінь адекватно до ситуації використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування для досягнення поставленої мети.

В подальшому, у своїй науковій праці науковець М. Селсе-Мурсія запропонувала удосконалену модель комунікативної компетентності, окремо виділяючи так звану ***formulaic competence*** (уміння застосовувати мовленнєві кліше та штампи) [12].

Таким чином, соціокультурна компетенція є невід'ємною складовою комунікативної компетенції. Тобто, знання історії, географії, економіки, державного устрою, культури та особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки носіїв мови поставлені на один щабель із лінгвістичними знаннями та мовленнєвими навичками і вміннями.

Значення соціокультурної компетенції зростає у зв’язку із потребами в ефективній комунікації й подоланні відмінностей в по-

стійно змінному світі. Систематичне вивчення міжкультурної взаємодії є відносно новим та цікавим вчителям й викладачам. Слід визнати, що поле обговорення предмету розширилося за рахунок включення в перелік окрім таких тем, що традиційно розглядаються – історії, географії, літератури, мистецтва та музики як аспектів повсякденного життя (дослідники їх називають «великою «С» – *achievement culture – культура досягнень*), ще й міжкультурного сприйняття, очікувань, особливо тих, що знаходять відбиток у мові, поведінці, й, у такий спосіб, впливають на прийняття особи громадою, де він або вона перебувають, гостять («мала «С» – *behaviour culture*) (5:5-7).

Аналіз освітньої практики [10] дає змогу стверджувати, що і в педагогічних навчальних закладах, і в системі післядипломної педагогічної освіти звертається недостатня увага використанню активних технологій формування в учителів досвіду педагогічного спілкування, що безпосередньо впливає на здатність останніх формувати навички та вміння спілкування учнів з носіями іншомовної культури.

Шляхи подолання труднощів навчання та оволодіння іншомовною комунікацією, в контексті започаткованого в 2013 році Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України вивчення другої іноземної мови, на наш погляд, є наступні [1]:

– визначення спільного і схожого в рідній, першій і другій іноземних мовах у всіх видах мовленнєвої діяльності та, у зв’язку з цим, використанні міжмовного трансферу (переносу) як важливого чинника раціоналізації навчального процесу та послаблення впливу міжмовної інтерференції;

– визначення форм роботи і способів активізації мовленнєвої діяльності відповідно до вікових особливостей учнів

– раціоналізація процесу навчання за рахунок використання вже набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та першої іноземної мови;

– вибір оптимальної технології навчання, яка враховувала б взаємодію нового іншомовного механізму з механізмом рідної і першої іноземної мови.

Соціокультурні пошукові завдання передбачають індивідуальну або парну роботу, з використанням автентичних соціокультурних матеріалів. Результати роботи можуть бути представлені для обговорення всією групою. Такий тип завдань потребує наявності в тих, хто навчається базових країнознавчих знань, певної мовної підготовки, на основі яких такі завдання будуть сприяти розвитку в них вмінь систематизації, аналізу, узагальнення, класифікації інформації.

Доповнимо систему кроків у напрямі формування особистості сучасного вчителя-професіонала вправами, які сприятимуть налагодженню спілкування вчителя з учнем та створенню відповідної атмосфери сприйняття іноземної мови на уроці. Наприклад, така форма педагогічного спілкування, як «діалогічний журнал» (reflective diary or journal), упродовж багатьох років успішно використовується американськими педагогами. Так, учасникам навчального процесу пропонується розпочати вести діалогічний щоденник, де б вони занотовували, описували свої почуття, все, що з ними відбувається протягом навчального заняття, обмінюватися думками з вчителем.

Соціокультурні проекти, або соціокультурні творчі завдання так само, як і діалогічні журнали (reflective diary or journal), досить ефективно *сприяють* розвитку в учасників творчого потенціалу, співробітництва між ними. Наведемо приклад колективної проектної діяльності учителів англійської мови під час проходження курсів підвищення кваліфікації у КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Отже, педагогам пропонувалося протягом тижня занотовувати свої враження від навчальних занять під керівництвом викладачів та надати зворотний зв'язок, відповівши на два запитання: 1. «Хто (протягом тижня) найбільше надихав Вас як тренер-викладач? Чому?».

2. «Яка ідея Вам сподобалася найбільше? Чому?»

Також, вчителі беруть участь у опитуванні групи стосовно занять у вільний від навчальної діяльності час і це відображено в наступному фрагменті – **GROUP SURVEY:**

77% of participants feel "comfortable" in their

creative group while working over their course paper because:

– every member of our group works hard (*Gulya*), has a certain piece of work (Alyona Masyuk)

– everything is good, works mostly are ready, women are nice and kind (*Veronika*)

– it is easy to solve problems through communication and discussions (*Natasha Kopylova*)

– they are pleased with their partners and mutual 'creation' (*Irina*)

– all are friendly and sincere (*Olena F.)*

– all members of the group can work creatively, they are kind-hearted, not arrogant and we don't humble each other (*Kate*)

23% of participants feel **"unusually"** because:

– I haven't enough literature here for my course paper (*Liudmyla Steshenko*)

– I worked in such group many years ago (*Lyubov Voitenko*)

– I work in creative group for the first time (*Inna*)

Two weeks passed. 47% of trainees are deeply in the process of lesson creation; 29% – have just started doing their works; and even 24% – have already finished them. (CONGRATULATIONS to *Natasha Andriyets, Natasha Kopylova, Inna Kornieva and Gulya Edemova)*

Our group is able not only to work hard, but also to relax in different ways: 65% of trainees go for a walk between trying to write a course paper; 53% - read books; 18% - go shopping; 6% - speak on the phone; ***and besides we manage to:***

– go home to see children and cook for them (*Natasha Andriyets)*

attend INTEL computer courses in the evening, come back home at 8.30 p.m., and feel gladness because of learning so many new ideas (*Olena F.)*

– take care about my family, go to the forest (*Irina*)

– have a rest, watch TV, cook, play computer games, sleep (*Veronika*)

– go sightseeing in Kherson (*Liudmila S.)*

– cook: peel potatoes, chop onion, scale fish, then scrub my kitchen (*Kate*)

Moreover we are very attentive and curious. 53% of us, going along the street, notice **people** because

– of their appearance (*Inna*)

– of their faces, which tell me about their mood and characters (*Tanya A., Liudmila S.)*

– everything I notice helps me to understand their attitude to another man as a person (*Irina*)

– life is so wonderful and people I meet and communicate are great (Olena)

and changes in nature because:

– I like it and even try to draw it (*Inna*)

– I admire it (*Alyona M.*)

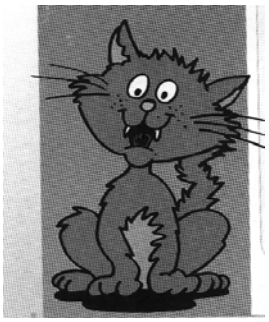
– I like when everything is in blossom (*Kate*)

18% - notice **cars** because:

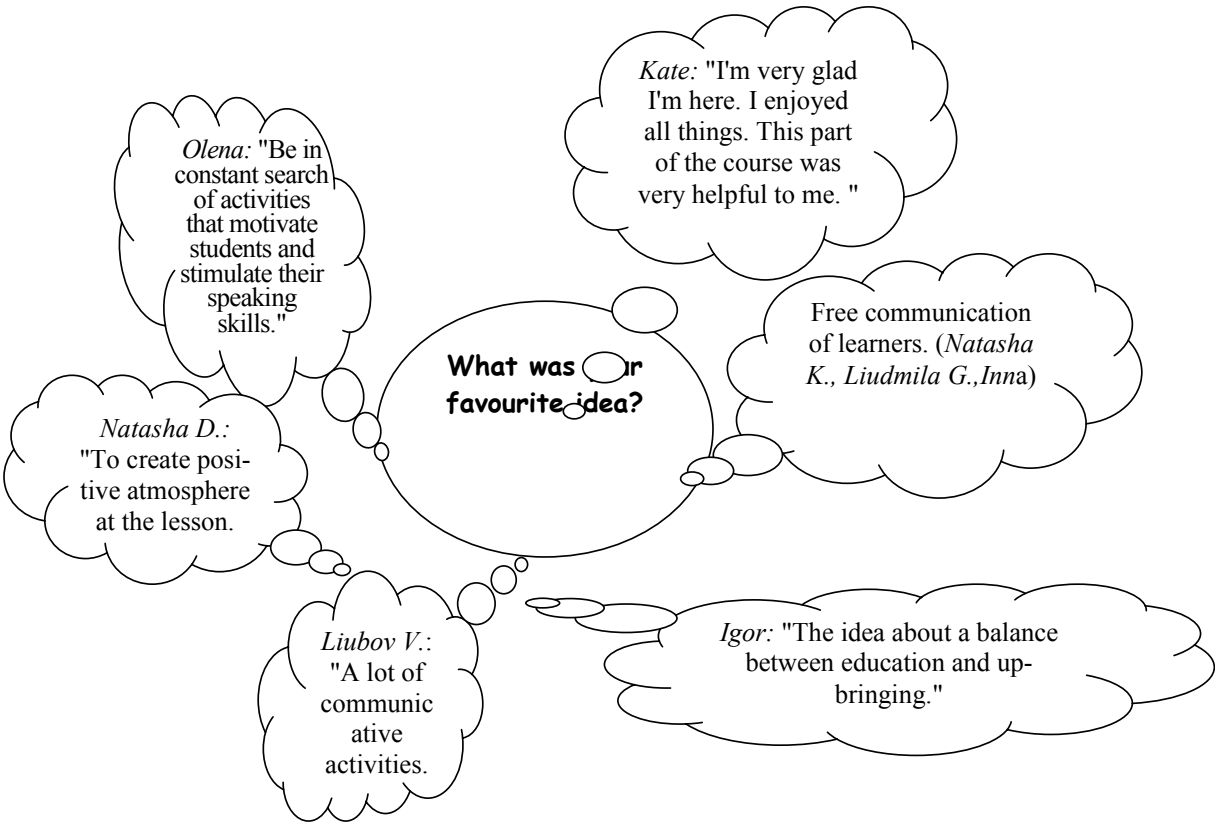
– I'm fond of cars. I have a car at my home, but my car is not so beautiful as these ones (*Natasha Andriyets*)

– I like expensive and speedy cars. "What Russian doesn't like to drive fast." (*Irina*)

Natasha K. notices sounds and colours because "I'm a person who likes seeing and listening to the world".



Kate always notices cats and dogs. "I am fond of pets. I have a dog and a cat at my home. So I can't endure when pets have not an owner that's why I always try to feed them."

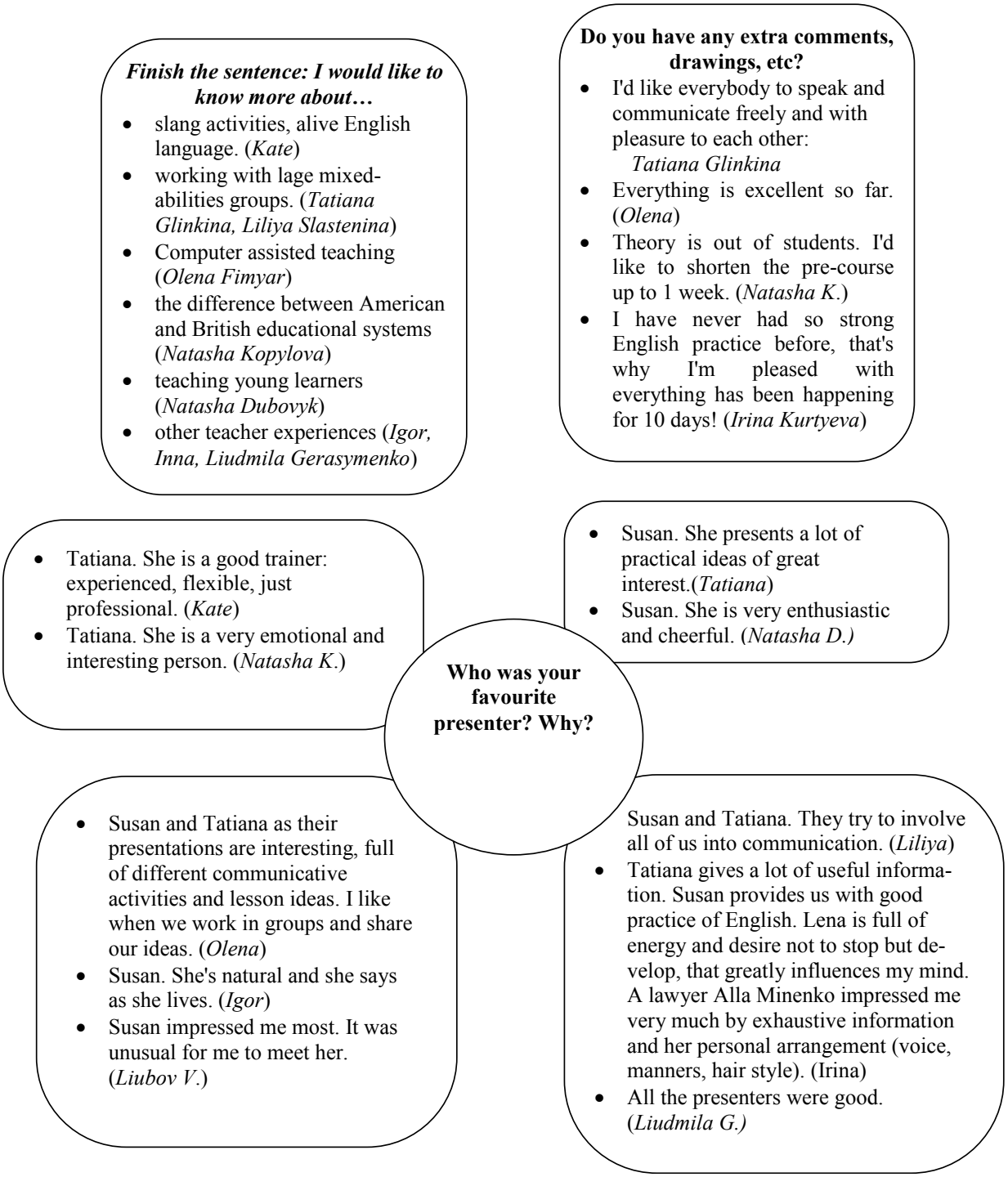


Важливими сходинками до успішного «вчителювання», на наш погляд, є спроможність педагога не тільки спостерігати та критикувати колег під час так званої педагогічної практики – відвідування «відкритих уроків» – «demo lessons» – в опорних школах м. Херсона або у власному навчальному закладі, за місцем роботи. Повертаючись до таблиці 1, звертаємось до інструментарію рефлексії та саморефлексії. Зупинимось на одному із самих дієвих, на наш погляд, способів саморозвитку – мікровикладанні та мікронавчанні.

Отже, мікро-навчання та спостереження за уроками не є автономними розділами. Вони будуються на конкретних завданнях і можуть проводитися на етапі засвоєння змісту практично кожного розділу Програми. Рішення щодо того, коли проводити мікронавчання (спостереження), залежить від потреб учасників курсу, від наявності відповідних навчальних ресурсів та часу.

Мікронавчання створює контекст, який є дещо спрощеним і менш об’ємним у порівнянні із звичайними уроками. Це надзвичайно гнучкий прийом і його можна використовувати 3-4 рази під час викладання навчального курсу, особливо в процесі опрацю-

вання компонентів «Граматика», «Лексика», «Інтегровані уміння» та «Великі класи з різним рівнем підготовки учнів».



Спостереження за уроками *(відеоуроки учасників конкурсу "Вчитель року в номінації "Англійська мова")*. Завдання полягають в тому, щоб надати учителям-учасникам можливість:

– застосувати конкретні прийоми у змодельованих навчальних ситуаціях;

– закріпити вміння використовувати англійську мову для керування навчальною діяльністю на уроці: давати інструкції, пояснювати;

– пристосовувати власне мовлення до рівня мовленнєвої підготовки учнів;

– аналізувати власний досвід викладання мови.

Зазначені вище задачі засвідчують, що використання відео спостереження має чимало переваг, але суттєво, щоб до кожного перегляду відео уроку ставились конкретні завдання. Завдання для відеоспостереження повинні враховувати зміст курсу і запити слухачів, і бути більш описовими, ніж оцінювальними. Завдання, що пропонуються, повинні бути такими, щоб їх можна було використовувати для різних типів уроків. Бажано, щоб під час кожного окремого спостереження увага зверталася на лише один аспект, наприклад, на мову інструкцій, або використання реалій чи прийомів виправлення помилок. Це дасть можливість зосередити спостереження та обговорення на конкретних проблемах. Доцільно, також, проводити підготовчу роботу *до* перегляду відеоуроку.

Задачі, що ставить перед собою тренер-викладач, наступні:

– дати можливість слухачам краще усвідомити різні прийоми для різних цілей і учнів з різним рівнем підготовки;

– дати слухачам можливість обмінюватися думками і обговорювати спільний досвід;

– спонукати слухачів до аналізу чинників, що впливають на прийняття рішень на уроці.

Наведемо зразок оформлення вище описуваного досвіду із відео спостереження уроку з його подальшим обговоренням.

MICRO-TEACHING: Мікро-викладання – зразок інструкцій

Sample instructions

– *Objective:* *Мета:*

– to give you the opportunity to try out one of the presentation techniques which you recently learned about

Timing: *Час:* 15 mins teaching for each group
10 mins feedback

Procedure: *Процедура:*

1. Work as a group. One of you is going to present a grammar point in English to the other group who will play the role of school students at a particular level.

2. Decide on the level of students for whom the grammar point is appropriate. Prepare the lesson together, then choose a representative to teach it. Your mini-lesson should last no more than 15 minutes.

3. When you are ready, choose a representative to teach the point to the other group. The 'teacher' should tell the group the students they are supposed to be and what they know/don't know.

You (the rest of the group) watch and listen silently but you may make notes for later discussion.

4. Feedback You will have a few minutes to reflect on the lesson before we discuss it. The 'teacher' will give her views first, then the 'students'.

Таким чином, запропоновані та проаналізовані нами шляхи, «інструменти» для здійснення підготовки самодостатнього в своїй професійній діяльності учителя англійської мови дають нам підстави вважати, що тільки системні кроки в цьому напрямі є запорукою успіху всіх учасників процесу – від викладача у ВНЗ до безпосередньо самого педагога.

Список використаних джерел:

1. Білінгвальна іншомовна освіта в ЗНЗ: ефективні прийоми навчання спілкуванню : методичний посібник / автори-укладачі : В. В. Вострікова, Т. В. Гора, Ю. М. Несін ; за ред. В. В. Вострікової. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 79 с.
2. Гора Т. В. Окреслення шляхів інтерактивного спілкування педагогів та вихованців на заняттях з іноземної мови професійного спілкування / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням»], (Херсон, 7–8 квітня 2011 р.): зб. матеріалів. – Херсон : Видавництво Херсонського державного морського інституту, 2011. – С. 123–124.
3. Гора Т. В. Підготовка педагогів для сучасної школи: розвиток умінь та стратегій саморозвитку / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Проблеми розвитку післядипломної

педагогічної освіти у сучасному суспільстві»], (Херсон, 26-27 травня 2011 р.) : зб. матеріалів. – Херсон, 2011. – С. 45.
4. Гора Т. В. Співпраця вчителів англійської мови загальноосвітніх закладів з волонтерами Корпусу Миру / Т. В. Гора, Л. О. Княжева // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 4. – С. 229-237.
5. Гора Т. В. Вчителі-учні: на шляху до комунікативної компетенції та особистісного розвитку (Англійською мовою з досвіду роботи вчителів Херсонської області). – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – 115 с.
6. Гора Т. В. Ефективне фукціонування іншомовного середовища засобами англійської мови в ЗНЗ / Т. В. Гора // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Роль іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей у сучасному освітньо-професійному середовищі»]: зб. матеріалів. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2016. – С. 114-116.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
8. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов : навч.-метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К. : МОН, Британська Рада, 2012. – 381 с.
9. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов : навч.–метод. посіб. / уклад. Т. В. Гора та ін. – К.: МОН, Британська Рада, 2012. – 391 с.
10. Редько Валерій. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : моногр. [Текст] / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012.
11. Campbell, C. and Kryszewska, H. (1997). Learner-Based Teaching, OUP. – 545 p.
12. Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. P. 41–57 In Alcó n, Soler E., and Jordà P. Safont. Intercultural Language Use and Language Learning. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2007. – 287 p.
13. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.teachingenglish.org.uk/teacher-development/continuing-professional-development

ЄЛІГУЛАШВІЛІ М.С.

ДИСКРИМІНАЦІЇ В ОСВІТІ: ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ТА ІНСТРУМЕНТИ ПРОТИДІЇ

Сьогодні, як ніколи, питання дотримання прав людини, забезпечення рівного підходу і відсутність дискримінаційних практик є важливим інструментом трансформації системи освіти в Україні. Окрім того сприяння взаєморозумінню та поваги до розмаїття культур, а також протидія будь-яким формам нетерпимості та дискримінації повинні бути пріоритетом розвитку сучасної школи.

Природа «стереотипів»

Фактично ксенофобія, дискримінація, ті чи інші соціальні фобії лежать в основі усталених уявлень про ту чи іншу групу, її конкретних представників. У соціальній психології ця основа отримала назву – «стереотип». Ми підготували вам короткий дайджест щодо цієї теми, взявши за основу провідні роботи у соціальній психології. У даному розділі ми не тільки спробували пояснити природу стереотипів та упереджень, але і порекомендувати низку практичних вправ які зможуть вам допомогти в роботі над цією темою.

Історія дослідження феномену. Журналіст Уолтер Ліппман (Lippman, 1922) придумав термін стереотип для позначення узагальнених переконань, яких ми дотримуємося щодо груп людей, – наших думок про те, що являють собою члени цих груп. За великим рахунком стереотип (Stereotype) – узагальнені переконання щодо членів певних соціальних груп.

Стереотипи, за твердженням У. Ліппмана, спочатку виникають спонтанно, через «неминучу потребу в економії уваги». Вони сприяють формуванню традицій і звичок. «Вони – фортеця, що стоїть на сторожі наших власних традицій, і під її прикриттям ми можемо відчувати себе безпечно в тому становищі, яке ми займаємо». Стереотипи впливають на формування нового персонального досвіду: «Вони наповнюють свіже бачення старими образами і накладаються на той світ, який ми сприймаємо у своїй пам’яті». Хоча ступінь їх адекватності надзвичайно гнучка, стереотипи – переважно неадекватні образи об’єктивної реальності,

засновані на «помилках людини, яка за звичкою приймає упередження за бажане та реальне». «Стереотип однозначний; він ділить світ на дві категорії – на «знайоме» і «незнайоме». Знайоме стає синонімом «добре», а незнайоме – синонімом «погано».

У дослідників немає однозначного погляду на природу і сутність стереотипу. Одні знаходять, що стереотип суспільної свідомості завжди спеціально організований і функціонує на основі якогось певного соціального замовлення. Він залежить від завдань соціалізації, а не від стихії чуттєвої природи сприйняття. Інші у формуванні стереотипу надають значення чуттєвому досвіду. Треті, погоджуючись з тим, що стереотипне мислення утворилося стихійно, підкреслюють, що стереотипи підтримуються свідомо, за допомогою спеціально й історично впроваджуваних у буденну свідомість суджень, поступово пронизують усі сфери життя, включаючи політику і мистецтво, і в кінцевому підсумку силу морального закону або «правила суспільного гуртожитку», які мають історичне значення. Детальніше можна прочитати у вже класичній роботі Р.Чалдіні «Психологія впливу».

У сучасній соціальній психології існує безліч класифікацій стереотипів. Найчастіше їх об’єднують в такий варіант груп:

– Антропологічні стереотипи виявляються в тому, що оцінка внутрішніх, психологічних якостей людини, оцінка її особистості залежить від особливостей її фізичного вигляду.

– Етно-національні стереотипи проявляються в тому випадку, якщо психологічна оцінка людини може бути визначена її приналежністю до тієї чи іншої нації, етнічної групи.

– Соціально-статусні стереотипи складаються залежно від оцінки особистісних якостей людини, від її соціального статусу. Умовно, залежно від статусу людини ми по-різному оцінюємо її зріст, зовнішність, допустимі норми поведінки.

– Соціально-рольові стереотипи проявляються залежно від оцінки особистісних якостей людини, від її соціальної ролі, рольових функцій. Наше бачення, яким повинен бути військовий, бібліотекар, бізнесмен, багато в чому будується саме на стереотипах.

– Експресивно-естетичні стереотипи визначаються залежністю оцінки особистості від зовнішньої привабливості людини. Так зва-

ний «ефект краси»: чим привабливішою здається зовнішність оцінюваного, тим позитивнішими особистісними якостями він наділяється.

– Вербально-поведінкові стереотипи пов'язані із залежністю оцінки особистості від зовнішніх особливостей (експресивні особливості, особливості мови, міміки, пантоміміки тощо).

Саме на основі стереотипів і починають формуватися упередження, як узагальнена негативна установка щодо членів певної соціальної групи. Наші установки щодо членів певної групи – те, що ми відчуваємо стосовно представників цієї групи.

Щоб зрозуміти їх наявність, не потрібно проводити тести або брати участь у психологічних експериментах. Досить згадати свої реакції, почуття від випадкових зустрічей наприклад з рома або представниками ЛГБТ спільноти, представниками етносів з Кавказу або вихідцями з Африки. Представниками тих груп, які доволі часто дискримінуються в українському суспільстві. Запитайте себе, що ви відчуваєте, коли вперше зустрічаєтеся з представниками цих груп? Якщо вашої первісною реакцією буде антипатія або бажання уникнути цієї зустрічі або закінчити її скоріше, це означає, що ви підживлюєте негативні упередження проти даної групи. Хоча в цій частині ми зосередимося на негативних упередженнях, варто відзначити, що люди можуть мати також і позитивні упередження щодо деяких груп.

Негативні наслідки

Упередження несуть загрозу не лише групам, проти яких вони спрямовані. Часто, самі носії можуть нести досить вагомі втрати. У суспільстві, в якому існує усталена практика згоди і непротидії упередженням, зростає «загроза потрапляння під стереотипи. Це страх людини ненавмисно підтвердити стереотип, який існує у інших щодо його групи. Результати останніх досліджень підтверджують, що люди з багатьох груп виконують роботу гірше, ніж вони можуть, коли бояться підтвердити негативні стереотипи, які існують у інших щодо їх групи. Наприклад, жінки гірше справлялися з математичним тестом в ситуації, коли на їх стать звертали увагу. У той же час білі чоловіки гірше справлялися з математичним тестом, коли думали, що їх результати будуть порівнюватися з

результатами чоловіків азійського походження. Коли негативні стереотипи, що стосуються нашої групи, невидимо присутні в середовищі, нам часто не вдається виконувати завдання на рівні, відповідному нашим можливостям.

Стереотипізація – це спосіб розуміння інших, ціною невеликих пізнавальних зусиль, необхід- них, щоб вивчити цих людей як самостійних індивідів.

Дискримінація, як соціокультурний феномен

Найчастіше у викладанні, навчанні та просвітництві з питань запобігання та протидії дискримінації основний акцент робиться на тих тлумаченнях цього феномену, які йому надаються чинним законодавством, суто правових механізмах, тощо. Такий юридичний підхід до розуміння феномену дискримінації та виняткова зосередженість на можливостях антидискримінаційного законодавства для подолання останньої є явно недостатніми, оскільки законодавство має тенденцію розглядати дискримінацію спрощено – як ізольовану в просторі та часі ситуацію, яка виникає в рамках чітко визначених правових відносин між конкретними фізичним або юридичними особами, групами осіб, тощо.

Між тим, дискримінація є більш комплексним феноменом, який присутній в усіх сферах суспільного і приватного життя. Для забезпечення ефективної протидії їй, результативного її подолання та забезпечення в кінцевому результаті змістовної рівності прав, свобод і можливостей (що неможливо зробити лише правовими засобами), потрібно розуміти динаміку та способи проявів дискримінації у ширшому контексті.

У найзагальнішому вигляді дискримінація (від лат. discriminatio – «розрізнення») – це представляє собою визначення відмінностей, що може бути позитивним або негативним.

У контексті розвитку антидискримінаційної практики та забезпечення змістовної рівності ми, звичайно, зосереджуємося на дискримінації в її негативному значенні. Така дискримінація може бути визначена таким чином:

Дискримінація – процес(и) виявлення різниці між людьми, приписування цій різниці нега- тивних конотацій (значень) та «закріплення» на цій підставі людей за певними соціальними категоріями,

зокрема з метою або наслідком обмеження доступу цих груп до користування правами та ресурсами, можливостей для самореалізації та прийняття значимих рішень.

Складові дискримінації

Стереотипізація – приписування певних негативних характеристик соціальним групам з метою обґрунтування подальшого обмеження їхніх прав.

Маргіналізація – виключення певних соціальних груп з «мейнстріму», де відбувається прийняття ключових соціальних, економічних, політичних рішень, розподіл ресурсів тощо. Прикладом маргіналізації є створення або неврахування факту існування фізичних бар'єрів, які обмежують можливості людей з інвалідністю, відмова від вжиття позитивних заходів задля включення в політичний процес мовних меншин і т.д.

Інвізибілізація (від англ. invisiblize – «робити невидимим») – свідоме усунення або ігнорування певних груп та їхніх інтересів в процесі публічного діалогу або під час створення візуальних, зокрема медійних образів. Прикладом інвізибілізації є уникнення згадок про ЛГБТ, етнічні меншини, людей старшого віку в рамках громадського обговорення суспільно важливих подій (служба ЛГБТ людей у зоні АТО, ЛГБТ з числа переселенців і т.д.), репрезентація жіночих образів в медія як таких, що мають підпорядковане, вторинне значення відносно чоловічих образів.

Інфантилізація (від англ. infant – «немовля») – приписування представникам певної соціальної групи статусу подібного до дитячого, що символізує їхню неспроможність самостійно приймати важливі рішення та обґрунтовує обмеження їхніх прав і свобод. Наприклад, використання звернення «дівчата» по відношенню до жінок – «дівчата в нашому офісі», спілкування з людиною, яка супроводжує людину з інвалідністю, про останню замість того, щоб звернутися до неї безпосередньо.

Патронаж – створення образу представників певних соціальних груп, як таких, що потребують опіки, постійного догляду, або соціальних виплат для задоволення їхніх потреб, зокрема замість усунення перешкод, які заважають цим групам брати участь у со-

ціальному, політичному, економічному або культурному житті на рів- них підставах з іншими. Патронатного ставлення зазвичай зазнають люди старшого віку та люди з інвалідністю.

Медикалізація – приписування статусу «хворого» представникам певних соціальних груп або описування певного суспільного феномену, пов'язаного з такими групами, як «хвороби».

Дегуманізація – ставлення або описування людей як речей або станів, наприклад «інвалід», «діабетик», «СПІДозник» і т.д.

Тривіалізація – концентрація на дрібних речах з метою применшення значення проблеми. Наприклад, проблеми сексизму тривіалізуються зосередженням надмірної уваги на питаннях того, чи можна чоловікові подавати руку жінці, яка спускається сходами, або відчиняти перед нею двері.

Говорячи про дискримінацію як соціокультурний феномен, докорінно невірно розглядати її як набір індивідуальних випадків, які обмежуються конкретними місцем та часом. Дискримінаційні рішення або дії мають тенденцію до накопичення як в рамках одного покоління людей, які стають її жертвами, так і через покоління, зокрема шляхом засвоєння молоддю з дискримінованих груп певних моделей поведінки, напрацьованих батьками у якості психо- логічної захисної реакції від дискримінації.

Таким чином дискримінація призводить до появи та розвитку системи пригнічення – системи переваг (привілеїв) і обмежень, яка базується на належності до певної соціальної групи.

Водночас, привілеї варто розуміти як незаслужений, забезпечений лише на підставі належності до певної соціальної групи «більшості», доступ до ресурсів, прав і свобод, можливостей прийняття суспільно значущих рішень, тощо.

Системи пригнічення

Расизм – переконаність в існуванні біологічно детермінованих людських рас і в тому, що деякі з них є від природи кращими або гіршими за інші; побудова відносин у суспільстві та організація соціальних інститутів на основі цієї переконаності/ідеології, тощо.

Ейджизм (від англ. age – «вік») – негативна, занижена оцінка якостей людини в залежності від вікової групи, до якої вона нале-

жить; надання необґрунтованих переваг старшим людям перед молодшими (едалтизм; від англ. adult – «дорослий») або навпаки (джейнізм – від фр. jeune – «молодий»).

Гетеросексизм – переконаність в тому, що гетеросексуальність є єдиною природною, нормальною, морально та соціально прийнятною формою сексуальності; побудова соціальних інституції на основі цієї переконаності/ідеології, тощо.

Маніфестаціями пригнічення також є антисемітизм, ксенофобія, класизм (нерівність соціальних класів), сексизм (нерівність статей/гендерів), цисексизм (перевага гендерно конформних людей), релігійна нетерпимість, мовна антипатія тощо.

Для кращого зрозуміння комплексності феномену дискримінації та створюваної нею системи пригнічення, також необхідно відзначити, що дискримінація і пригнічення можуть існувати на трьох окремих, але взаємозалежних рівнях – індивідуальному, інституційному та культурному. Водночас, через особливості внутрішньорівневої та міжрівневої динаміки важливим є розуміння як суті кожного рівня окремо, так і взаємозв'язків між ними.

На індивідуальному рівні дискримінація/пригнічення проявляється в першу чергу як упереджена, ґрунтована на стереотипах (а в юридичному сенсі – ще й протизаконна) дія конкретної людини або юридичної особи щодо іншої людини або групи людей.

На інституційному рівні дискримінація/пригнічення проявляються через спосіб організації та встановлені процедури і процеси діяльності таких соціальних і суспільних інституцій як сім'я, система освіти, правова система, державні установи, бізнес практики тощо. Так, наприклад, перелічені системи та встановлювані ними правила, норми або політики (кодифікація дискримінації) за визначенням орієнтовані на потреби представників умовної етнічної, ре- лігійної, ґендерної, сексуальної «більшості», що виключає інтереси і посилює нерівність по відношенню до відмінних від цієї умовної «більшості» груп.

В решті решт, на культурному рівні дискримінаційний характер можуть носити такі культурні норми, а також пов'язані з ними ролі, ритуали і дискурсивні практики (тобто те, яким чином ці норми ретранслюються мовними або образними засобами – у спілкуван-

ні, через музику або мистецтво) як поняття добра і зла, краси, нормальності, здоров'я, відповідальності, відхилення, хвороби і т.д.

Саме культурні норми найчастіше виконують функцію забезпечення обґрунтування для різного роду дискримінаційних розрізнень та нерівностей. До того ж, особлива небезпека цього механізму формування обґрунтувань полягає у здатності культурних норм сприйматися носіями цієї культури як даність – вони настільки звикають до поширених у своїй культурі моделей поведінки, припущень і ціннісних орієнтацій, що навіть не усвідомлюють їх у своїх діях, не рефлексують щодо їх характеру (позитивний чи негативний) та соціальних наслідків.

РІВЕНЬ	НАВМИСНО	НЕНАВМИСНО
Індивідуальний	Використання образ, ґрунтованих на етнічному походженні, стосовно людей цієї національності. Батьки учня, які дізналися про гомосексу альність вчителя їхнього сина, вимагають від дирекції школи звільнити його.	Роботодавець припускає, що всі працівни- ки в його кампанії – гетеросексуальні. Учитель, який вважає себе об'єктивним і справедливим у ставленні до всіх учнів перевіряє виконання домашніх завдань у хлопців втричі частіше, ніж у дівчат.
Інституційний	Парламент ухвалює закон, який забороняє усиновлення людьми гомосексуальної орієнтації. Агенція з найму скеровує всі резюме, які надходять від ромів, лише до роботодавців, які пропонують низькокваліфіковані та низькооплачувані роботи.	Трудовим кодексом християнське Різдво визначається вихідним днем, а зимові свята інших релігійних течій – ні. Будівля суду не має входу, який був би доступний для людей з інвалідністю.

РІВЕНЬ	НАВМИСНО	НЕНАВМИСНО
Культурний	Припускається, що європейська (західна) культура більш розвинена і, відповідно, краща за інші. Обстоюється думка про існування різних, біологічно визначених людських рас, деякі з яких гірші за інші.	Стандарти жіночої краси базуються на «білих» нормах – біляве волосся, блакитні очі, світла шкіра. Віра в те, що індивідуальні заслуги та важка праця завжди ведуть до фінансового благополуччя призводить до припущення, що бідні люди – ліниві та не заслуговують на допомогу.

Також варто звернути увагу на те, що система пригнічення/дискримінації може на всіх рівнях реалізовуватися та підтримуватися як через міжгрупову, так і інтергрупову динаміку. Ця динаміка найчастіше є вертикальною (взаємодія між групою «більшості» і групою «меншості»), але також може бути горизонтальною та інтерналізованою (всередині групи «більшос- ті» або «меншості»).

Вертикальна динаміка:

Роботодавець, який не має інвалідності, відмовляється брати на роботу людину з інвалідністю, зокрема через переконання, що вона не зможе виконувати роботу та спричинятиме почуття дискомфорту в інших людей на робочму місці.

Група українців б’є темношкірого мігранта, використовуючи при цьому расово об- разливі епітети.

Гетеросексуальні працівники цькують та зло жартують над своїм гомосексуаль- ним колегою.

Важливо пам’ятати, що вертикальна динаміка пригнічення/дискримінації на загальносус- пільному рівні зазвичай не відбувається у зворотному напрямі – групи «меншин», хоча й можуть демонструвати упереджене ставлення до групи «більшості», за визначенням не займають домінантного становища та позбавлені влади, а відповідно – практичних можливостей для обмеження прав і свобод представників «більшості». Між тим, вона можлива в локальному контексті, де «меншість» представляє собою де факто «більшість».

Горизонтальна динаміка:

Чоловіки висміюють інших чоловіків, які підтримують феміністичний рух (всередині групи «більшості»).

Хлопці, які не відповідають традиційним уявленням про «маскулінність», утискаються іншими хлопцями (всередині групи «більшості»).

Геї і лесбійки, які стороняться інших представників своєї ж спільноти, яких вважають «надто жіночними/манірними» (геї) або «чоловікоподібними/брутальними» (лесбійки) (всередині групи «меншості»).

Сільські мешканці називають інших сільських мешканців «рагулями» та «селюками» (всередині групи «меншості»).

Інтерналізована динаміка (коли представники групи більшості або меншості поділяють і підтримують домінуючі дискримінаційні упередження)

Гетеросексуал, який вважає, що лише гетеросексуали можуть бути хорошими батьками (інтерналізоване домінування).

Християни, які вірять, що їхні вірування є кращими для всіх (інтерналізоване домінування).

Людина з інвалідністю, яка вважає, що не здатна відвідувати навчальний заклад та почуває сором за необхідність користуватися послугами для людей з інвалідністю, які цей заклад надає (інтерналізована субординація).

Дискримінація та її форми

Коли ми плануємо будь-яку навчальну програму про дискримінацію потрібно визначитись із термінологічним словником. Якою мовою ми будемо говорити, які форми дискримінації по- яснювати аудиторії, можливо достатньо лише загального визначення та ознак, чи потрібно зробити акцент на окремих проявах?

Загальне визначення дискримінації потрібно для будь-якої цільової аудиторії. Воно дає можливість пояснити феномен дискримінації, проаналізувати ознаки та пояснити, в яких ситуаці- ях розрізнення не буде вважатися дискримінацією.

Формат роботи з визначенням буде залежати від вашої цільової групи. Тут може бути мінілекція або дискусія, коли вчитель спочатку просить учасників самостійно сформулювати, як вони розуміють дискримінацію, робота в групах з прикладами, тощо.

Незалежно від методу, який ви оберете, існує два підходи щодо «мови», яку ви будете використовувати – через юридичні визначення або ж спрощено, «своїми словами».

Визначення дискримінації в ЗУ «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»10: «Дискримінація – ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними (далі – певні ознаки), зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними;»

З розвитком як міжнародного, так і національного права, на сьогодні виділяють багато різних форм дискримінації. Є форми більш-менш типові для різних правових систем, це так званий мінімум – пряма та непряма дискримінація, утиск та відмова від розумного пристосування. Існують ширші підходи до поділу дискримінації на форми, вони включають більше різновидів.

Так ЗУ «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» наводить та визначає такі форми:

– пряма дискримінація
– непряма дискримінація
– утиск
– підбурювання до дискримінації
– пособництво в дискримінації
– заборона віктимізації

З міжнародних документів, розвитку правозастосовної практики та філософської думки можна виділити ще такі форми, як:

– сегрегація
– мова ворожнечі
– злочини на ґрунті ненависті
– домашнє насильство.

Велика частина напружених ситуацій та конфліктів у незалежній Україні спричинена внутрішніми установками людей, спільнот підживлена стереотипами та упередженнями, нерозумінням і страхом перед «іншим» – в широкому розумінні цього слова. Внаслідок ситуацій, у яких відмінності сприймаються не як ресурс, а як загроза. Загроза досить часто уявна і необґрунтована, але яка постійно виправдовує і підживлює дискримінацію та ксенофобію, вибудовує бар'єри та потурає поширенню ненависті в українському суспільстві. Це можна побачити на вулиці, в офісах, сферах освіти та управління і у відносинах між людьми. Поширення, виправдання, заохочення і підбурювання, а також байдужість людей до проявів ксенофобії є нагальною проблемою українського суспільства. Саме тому, одне з ключових завдань сьогодні – розвивати знання та методи навчання про різні соціально вразливі групи і меншини та просувати концепцію «розмаїття», як ресурсу.

Список використаних джерел:

1. Дэвид Майерс Социальная психология. – СПб.: Питер, 1997
2. Посібник з європейського антидискримінаційного права // http://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_non_discri_law_UKR.pdf
3. Запобігання та протидія дискримінації в Україні: Посібник для працівників органів державної влади та місцевого самоврядування. – К.: Міжнародна організація з міграції, Представництво в Україні, 2014. – 74 с. // http://iom.org.ua/sites/default/files/iom_booklette-06_1kolonka_screen.pdf
4. Практичний посібник з аргументації у справах щодо дискримінації // https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034ea
5. Запобігання та протидія дискримінаці : кращі практики та поради –К.: Гамазин, 2014. – 72 с. // http://antidi.org.ua/images/posibnekInternet.pdf
6. Організація навчання з питань дискримінації. Практичний посібник – К., Міжнародна організація з міграції (МОМ), Представництво в Україні, 2015 – 136 с. // http://iom.org.ua/sites/default/files/guidelines_tot_draft_new-web_0.pdf

МАРЕЦЬКА Л.П.

РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Післядипломна освіта як середовище розвитку культури професійного мовлення педагогів

На сучасному етапі в Україні відбувається реформа освіти, ведеться пошук нових засобів та прийомів оптимізації навчального процесу, мета якого – підвищити ефективність професійного навчання на основі національних надбань та усталених міжнародних традицій. Відродження національної школи передбачає інтеграцію всіх елементів системи професійної педагогічної освіти з тим, щоб забезпечити освітню галузь фахівцями, здатними спрямовувати професійну діяльність, що ґрунтується на гуманістичних та демократичних засадах, на всебічний розвиток та самореалізацію молодого покоління, готового до нових викликів і вимог.

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації післядипломної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому.

Спеціальну кваліфікаційну мережу утворюють заклади післядипломної педагогічної освіти (ППО), головним призначенням якої виступає адаптація особистості до складних і неординарних вимог, що висуває перед нею динамічне сучасне суспільство. Фундаментальні основи діяльності післядипломної освіти визначаються низкою державних документів, що спрямовують змістові пріоритети її діяльності і регулюють напрями, форми її функціонування.

Вихідні положення педагогічної освіти ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державної програми «Вчитель» та інших нормативних актів.

Законом України «Про вищу освіту» на концептуальному і юридичному рівні виділено провідні завдання, цілі і стратегічне значення післядипломної освіти. У зазначеному Законі говориться про те, що сутність діяльності національної системи післядипломної освіти полягає в тому, щоб забезпечувати «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок» [4]. Важливо відзначити, що цим державним документом післядипломна освіта кваліфікується як така, що, по-перше, здійснює подальший розвиток особистості людини, по-друге, тісно пов'язана з конкретними потребами українського суспільства і, по-третє, має спрямування на вираження своєї діяльності в досягненні практичних результатів.

Визначальні положення, сформульовані в Законі «Про вищу освіту», набувають свого подальшого розвитку і конкретизації в «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні», і на якій будується нинішня діяльність національної системи і мережі післядипломної освіти. У «Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні» заявлено тезу про цей етап освіти як про важливий компонент фахового зростання особистості, фактор підвищення їх не тільки професійного, але й культурного, духовного рівня і як про форму спеціального навчання, гарантованого державою [6, 49 с.].

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір у розділі «Післядипломна педагогічна освіта» зазначається, що ПО «педагогічних і науково-педагогічних працівників здійснюється через перепідготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації та стажування [7].

У Положенні про післядипломну освіту України зазначається, що до її складників відносяться: перепідготовка кадрів; спеціалізація, розширення профілю (підвищення кваліфікації), стажування, клінічна ординатура, які тісно взаємопов'язані, й поєднані загальною метою: підвищення якості фахової підготовки відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення в Україні здійснюється в ін-

ститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (інститутах) педагогічних і класичних університетів; перепідготовка і спеціалізація педагогічних працівників – у педагогічних і класичних університетах; стажування педагогічних працівників – в університетах, наукових установах Академії педагогічних наук та інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Післядипломна освіта розглядається і як єдність трьох складників: *допрофесійної педагогічної освіти*, що створює умови для професійного самовизначення, формує готовність до вибору педагогічної професії; *базової педагогічної освіти*, що забезпечує фундаментальну, професійну і практичну підготовку до педагогічної діяльності, отримання освітньо-кваліфікаційного рівня; *післядипломної педагогічної освіти*, що забезпечує неперервне професійне самовдосконалення, розвиток творчого потенціалу, професійно-особистісне зростання і самоствердження педагога, формування вчителя, який уже має досвід роботи [10, с. 99].

У післядипломній педагогічній освіті впроваджуються багатоваріантні освітні програми і проекти з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, досягнень в теорії і практиці психології, педагогіки, методики навчання і виховання, активно використовуються дистанційні форми навчання. Як відомо, післядипломна освітня система розрахована на фахівців, які мають відповідну професійну підготовку, набули певного досвіду практичної діяльності і в той же час потребують поглиблення та модернізації своїх знань, умінь, навичок, тому що за повсякденною роботою вони далеко не завжди встигають усвідомлювати концептуальні трансформації, стежити за новаціями, розширювати загальнокультурні інтереси, що пов’язані з їх фаховою діяльністю.

Усе це повною мірою стосується і педагогічних працівників, у нашому випадку – учителів української мови, яким важливо знати про ті зміни, що відбулися або відбуваються в мовних процесах, глибоко аналізувати події, тенденції, що характеризують соціокультурний розвиток України, і бути ознайомленими з найновішими значними здобутками інтеркультурного – європейського чи світового значення.

У цьому найбільш дієву і своєчасну допомогу вчителям української мови надає спеціальна освітня мережа, якою виступає система закладів ППО. Її складають Університет менеджменту освіти (УМО) (м. Київ) і регіональні структури – інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО) та академії неперервної освіти.

Необхідно зазначити, що національна система ПО своєю понад півстолітньою історією довела високу ефективність власного функціонування і нині має у своєму розпорядженні значний кадровий потенціал, ґрунтовні теоретико-методичні розробки, напрацювання, а також можливості мобільного реагування на актуальні виклики, запити соціального і педагогічного звучання.

Реальні досягнення вітчизняної та національної системи післядипломної освіти педагогів стали підґрунтям для науковців, які аналізують проблеми, тісно з нею пов'язані. Серед таких нагальних проблем – значення цієї освітньої ланки на сучасному етапі, у період активного реформування як системи освіти, світоглядних цінностей, так і загалом життєдіяльності соціуму.

Мовне питання в Україні і світі

Кожна сучасна держава в процесі свого становлення й розвитку так чи інакше стикалася з мовним питанням і, як правило, рано чи пізно надавала перевагу єдиній державній, інакше кажучи офіційній, мові. Ця необхідність випливає із самої природи держави, з її суті й призначення. Адже держава, принаймні сучасна цивілізована, покликана не тільки забезпечувати захист населення певної території від зовнішніх посягань і підтримувати внутрішній порядок у країні.

За даними Офіційного сайту української мови, світі налічують від 3 500 до 5 000 мов. Усі вони за спорідненістю поділяються приблизно на 40 сімей. Є китайсько-тибетська мовна сім'я (кількість носіїв цих мов – 1 млрд. 224 млн. осіб), семіто-хамітська (майже 262 млн. осіб), австро-незійська (приблизно 240 млн. осіб), дравідська (192 млн. осіб), тюркська (11О млн. осіб), угро-фінська (24 млн. осіб) та інші, менш чисельні. Найчисельнішою є індоєвропейська мовна сім'я: вона налічує понад 150 мов, якими користуються 2 млрд. 172 млн. осіб.

Мови індоєвропейської сім'ї об'єднують у 10 груп: індійську (760 млн. осіб), романську (576 млн. осіб), германську (425 млн. осіб), іранську (80 млн. осіб), балтійську (5 млн. осіб), кельтську (10 млн. осіб), грецьку (12 млн. осіб), албанську (5 млн. осіб), вірменську (5 млн. осіб). До індоєвропейських належать і слов'янські мови, якими користуються приблизно 290 млн. осіб.

Слов'янську групу мов поділяють на три підгрупи. До східної підгрупи належать українська, російська (приблизно 170 млн. осіб) і білоруська (понад 10 млн. осіб) мови. Західну підгрупу становлять польська (44 млн. осіб), чеська (12 млн. осіб), словацька (5 млн. осіб), верхньолужицька (не більше 50 тис. осіб) і нижньолужицька (близько 10 тис. осіб), мертва полабська мови. Південну підгрупу становлять сербська (13,5 млн. осіб), дуже близька до неї хорватська (7 млн. осіб), болгарська (9 млн. осіб), македонська (2 млн. осіб), словенська (2 млн. осіб) та мертва старослов'янська мови [11].

Нині українською мовою в Україні й поза її межами розмовляють близько 45 млн. осіб. За кількістю тих, хто розмовляє нею, українська мова стоїть на 15 – 20-му місці у світі [11]. Мовне питання в різних країнах розв'язувалось майже однаково – на державному рівні.

У Франції наприкінці XV11I ст. «ще цілих шість мільйонів французів (із 25 мільйонів) не знали французької мови і приблизно стільки само не могли вести зв'язної розмови (до цього числа входили 4 – 5 мільйонів нефранцузів)», тобто половина населення не володіла мовою своєї країни. Проте завдяки послідовній мовній політиці держави, яка залучила до цієї справи такі чинники, як військова повинність, освіта, видання книг і особливо газет та журналів, зрозуміло, французькою мовою, державні чиновники, які мусили вживати мову держави, – французька мова протягом XIX ст. утвердилася як єдина на всій території держави й у всіх сферах суспільного життя. Результатом такої політики є консолідація суспільства й духовне та економічне зростання Франції, її високі досягнення в науці, культурі й, врешті-решт, в економіці. І тепер французька держава не байдужа до мовних проблем: у законі про вживання французької мови, прийнятому Національними зборами і

Сенатом Франції 4 серпня 1994 р., не тільки проголошується, що «французька мова як державна, згідно з Конституцією, є важливою складовою частиною самобутності і національного надбання Франції», а й встановлюються суворі санкції за ігнорування мови на території держави [8, с. 26].

Коли Італія 1861 р. здобула незалежність, італійська мова ледь животіла: з понад 25 млн. населення Італії тільки 600 тис. (приблизно 2,4 %) володіли італійською мовою. Причому з тих 600 тис. переважна більшість, 400 тис, була зосереджена в Тоскані й тільки 70 тис. – у столиці країни Римі. «Італію створено, тепер треба створити італійців», – робить висновок один із керівників національно-визвольної боротьби. За дорученням італійського уряду відомий письменник Алессандро Мандзоні розробляє програму утвердження італійської мови серед населення Італії. «Услід за єдністю управління, збройних сил і законів єдність мови найбільшою мірою сприяє тому, щоб зробити єдність нації відчутною, міцною й благотворною», – писав А. Мандзоні. Утілення в життя цієї програми дало змогу консолідувати населення Італії в одне динамічне італійське суспільство, яке тепер відіграє не останню роль у світі [8, с. 26].

В Індонезії, де налічується понад 200 млн. населення, є більше 300 мов та близько 1 000 діалектів. Понад 300 років ця країна перебувала під владою Голландії. Метрополія, бажаючи увіковічити своє колоніальне панування, докладала всіх зусиль, аби накинути індонезійському суспільству голландську мову. «Якщо ми хочемо досягти єдності Нідерландської Індії (Індонезії), – заявляв один із голландських діячів, – ми повинні зробити мовою єдності мову, яка представляла б міжнародну культуру: у нашому випадку такою мовою є голландська». Усе викладання в школах велося голландською мовою. «Голландська стала мовою, якою я думав», – писав перший президент незалежної Індонезії Сукарно. Тим часом індонезійці, скидаючи колоніальне ярмо, відкинули й нав'язану їм чужу їхньому менталітетові мову.

Майже за двадцять років до проголошення незалежності індонезійська молодь висунула гасло: «Єдина батьківщина – Індонезія, єдина нація – індонезійська, єдина мова – індонезійська». Цей курс

успішно проводиться в незалежній Індонезії за широкої підтримки представників різних етносів. Державною мовою є індонезійська. Починаючи від четвертого класу початкової школи й у середній школі (разом дев'ять років) усі предмети викладаються лише індонезійською мовою. І саме вона є одним із навчальних предметів у школі від першого класу до останнього. У вищих навчальних закладах викладання ведеться теж індонезійською мовою, іноді лекції можуть читатися англійською (уживання голландської мови – мови колишньої метрополії – заборонено). Усі індонезійські фільми озвучуються індонезійською мовою, а в щорічних звітах президента Індонезії про виконання державних планів публікуються дані не тільки про стан економіки, а й про видання літератури державною мовою та про лінгвістичні дослідження.

Як стверджує дослідник, «у становленні індонезійської незалежної держави, у розвитку сучасної індонезійської культури, а також у здійсненні державної політики Республіки Індонезії величезна роль належить індонезійській мові». Ця мова об'єднує «численні народи країни і тому є надзвичайно важливим чинником їхньої політичної, економічної й культурної консолідації» [3, с. 2].

Євреї відродження втраченої майже дві тисячі років тому власної держави тісно пов'язали з відродженням своєї давньої мови – івриту. Для її вивчення було створено мережу денних і вечірніх курсів, розпочато видання відповідної літератури, спеціальних газет. Вивченню івриту сприяла й армія: молоді люди, які не встигли добре оволодіти ним до мобілізації, проходили 180-годинний курс навчання мови під час військової служби.

Більшість нових держав Азії та Африки, національний склад яких дуже неоднорідний, оголосили й конституційно закріпили офіційною або державною якусь одну мову. Наприклад, Танзанія, де 12 млн. населення і понад 100 мов, єдиною національною мовою країни проголосила мову суахілі. Ця мова вживається в усіх державних установах. Нею проводиться навчання в школі, а обов'язковою умовою для одержання диплома про закінчення середньої школи є досконале володіння нею.

Якщо багатонаціональна Індія з необхідності і визнала англійську мову як офіційну, поряд із мовою гінді, то її використанню в

такому статусі встановлено певний термін. Як слушно зауважує індійський вчений, «хоч англійська мова і є рідною для деякої частини населення, вона залишається іноземною мовою не тільки тому, що ця частина населення становить мікроскопічну меншість, а головним чином тому, що збагачення англійської мови на різних рівнях її структури – семантичному, морфологічному, лексичному, синтаксичному, стилістичному – іде із чужих джерел». Надання мові іншої країни статусу державної означає приректи свій народ на постійну другорядність, меншовартість і, врешті-решт, духовну залежність. Тому-то індійська держава докладає значних зусиль, щоб утвердити одну, спільну для всього індійського суспільства, мову (за одночасного збереження регіональних мов).

Але навіть там, де спільна для всього суспільства мова посідає міцні позиції, держава не забуває дбати про неї, справедливо вбачаючи в ній важливий чинник соціального поступу. «Мабуть, – пише сучасний дослідник, – у жодній з розвинутих капіталістичних країн уряд не приділяє мовним питанням такої великої уваги, як у Японії» [2, с. 8]. Тут для забезпечення всебічного розвитку й функціонування японської мови створено цілу низку державних установ, найважливішими з яких є Державний інститут японської мови, підпорядкований міністерству освіти, й Інститут культури радіо і телепередач, що належить державній радіо і телекомпанії. Вони наділені законодавчими правами щодо визначення мовних норм у межах своєї сфери, постійно стежать за появою нових слів, видають реєстри їх. Складено списки «мовного існування» типового службовця, типової домогосподарки тощо. Питання мовної практики посідають помітне місце в японських засобах масової інформації, тут не дивина навіть телевізійні серіали на лінгвістичні теми. Великими тиражами виходять журнали «Мовне існування», «Мова», «Бібліографічний щомісячник». Велика увага приділяється науковим дослідженням із машинної лінгвістики – автоматичної обробки інформації, введення інформації в ЕОМ, машинного перекладу, упорядковуються термінологічні системи тощо.

Українська мова ще в 60-ті роки минулого століття входила до 50 найпоширеніших мов світу. Унаслідок деукраїнізації українців в Україні, а через це значною мірою і в діаспорі, вона це місце

втратила. Однак все ще входить у першу сотню мов і зберігає шанси на зростання свого міжнародного значення. Для цього насамперед потрібно, щоб вона стала по-справжньому державною в Україні. Навіщо, наприклад, іноземним дипломатам, журналістам, бізнесменам вивчити цю мову, якщо, прибувши в Україну, вони її не вживатимуть, оскільки тут, як і в більшості колишніх колоній, і далі панує мова колишньої метрополії, тобто зберігається неоколоніальна мовна ситуація.

Мова – це віддзеркалення народу, його портрет. За станом мови можна визначити стан культури суспільства. Тому кожен цивілізований, не позбавлений гідності народ дбає про свою мову, про її стан та розвиток. Перші академії в Європі були створені у XVI – XVII ст. лише для збагачення, впорядкування й ушляхетнення національних мов. Не маючи своєї держави, живучи в умовах безперервного асиміляційного тиску, українці були позбавлені можливостей для такої діяльності. Тому мусимо робити це нині. Збагачення мови відбуватиметься завдяки розширенню сфер її використання, особливо в науці, економіці, освіті, суспільно-політичному житті, контактам з іншими мовами.

Щодо чистоти мови, то вона у нас нашпигована росіянізмами, якими витіснено питомо українські слова, або ж які не відповідають українським реаліям. Однак більшою мірою це стосується не мови, а мовлення. На нинішньому етапі воно дуже забруднене суржиком і вульгаризмами. І те, й інше мають своє джерело за межами української мови і є наслідком двомовності та засвідчують ненормальний психічний стан нашого суспільства. Брудномовлення у нас поширене настільки, що справляє враження пандемічного захворювання [5, с. 8]. Тому належне оволодіння рідною мовою спричинить і підвищення культури мовлення.

Перспективи української мови, хоч і виглядають оптимістичніше порівняно, наприклад, з білоруською ситуацією, усе ж лишаються також загрозливими [9, с. 39]. Мовний конформізм українців, їх звичка підпорядковуватись диктатові російськомовних партнерів по комунікації стали масовим явищем, яке виразно виявляють соціологічні дослідження мовної поведінки київської молоді у ситуаціях неформального міського спілкування.

Аналіз відповідей на запитання, якою мовою респондент відповідає, якщо до нього в транспорті, магазині, на вулиці звертаються українською мовою і, відповідно, якою дає відповідь при звертанні російською мовою, показав кардинальну відмінність між мовною поведінкою українців і росіян.

83,2% опитаних українців при звертанні до них українською мовою відповідають також українською. Водночас при звертанні російською абсолютна більшість української молоді (90,6%) переходить на російську мову спілкування.

Росіян же характеризує стабільна одномовність. Вони відповідають російською і тоді, коли до них звертаються по-російськи, і тоді, коли звертаються по-українськи (відповідно 98,2% і 95,3%) [2, с. 8].

Високий рівень кодових переключень українців залежно від мови співрозмовників підтверджує ще одне дослідження Тетяни Бурди. Анкетування, яке вона провела, мало на меті змоделювати мовну поведінку молодих людей в тих випадках, коли до співрозмовників, що спілкуються українською мовою, приєднується російськомовна особа і, навпаки, коли до співрозмовників, що говорять російською, приєднується третій, україномовний учасник. Результат аналізу відповідей засвідчив значно вищий ступінь конформної поведінки в групі україномовних і, особливо, російськомовних українців порівняно з російськомовними росіянами. Так, поява російськомовного співбесідника призводить до зміни української мови спілкування на російську у 74,8% від загальної кількості опитаних україномовних українців і в 95,6% російськомовних українців, тоді як група російськомовних росіян з появою україномовного співрозмовника не переходить на українську мову спілкування (кодове переключення здійснює тільки 0,7% опитаних [2, с. 8].

Згідно з соціолінгвістичним дослідженням Т. Бурди, загалом стійку мовну поведінку продемонстрували тільки від 2% до 8% респондентів-українців [3, с. 8].

Наведені дані засвідчують асиметричний характер українсько-російської двомовності. Фактично до білінгвів, тобто до осіб, котрі попеременно користуються обома мовами, належать переважно

українці, абсолютна ж більшість росіян надає перевагу вживанню однієї мови.

Слабша, порівняно з російською, позиція української спричинена тим, що одномовні групи її носіїв у масштабах усієї країни і в тому ж Києві становлять меншість порівняно з групами російських одномовців. Останні становлять вагомий відсоток у нинішніх структурах влади, а також більшість у прошарку тих, в чиїх руках нині зосереджується український капітал, ніби підтверджуючи висловлену сто років тому тезу Струве про те, що «капіталізм говорить російською» [9, с. 26]. Через приватизовані засоби масової інформації Україна лишається в одному інформаційно-культурному просторі з Росією.

Загальноприйнята практика двомовних телепрограм, двомовних ведучих, запрошення на телебачення, зокрема, й державне, московських дикторів, ведучих, котрі впроваджують нормативне російське мовлення, консервує асиметричну двомовність і сприяє поширенню змішаної українсько-російської мови. Влучне образне визначення суржику дав Юрій Андрухович, назвавши його «кровозмісним дитям білінгвізму і точно визначивши напрям територіальної експансії змішаної субмови, – вона поширюється уже й у західних областях» [1, с. 2].

Тільки свідома активна позиція українського суспільства зможе підняти українську мову на гідне місце в усіх галузях спілкування, не варто покладатися тільки на державне врегулювання мовного питання в нашій країні. Українську мову потрібно не тільки вивчати, нею потрібно послуговуватись усюди й повсякчас.

Аспекти розвитку професійного мовлення вчителів-словесників у контексті сучасних мовних тенденцій

Сучасні соціокультурні умови ставлять перед учителем низку викликів, серед яких вимоги до відповідного рівня культури професійного спілкування посідають найважливіше місце.

Головним завданням мови професійного спілкування є забезпечення ефективної професійної діяльності. Функціює ця мова переважно в усній формі, послуговуються нею як в офіційних, так і неофіційних умовах спілкування. Професійній мові властиві певні комунікативні властивості: абстрагованість, логічність, точність,

ясність, об'єктивність. Ми розглядатимемо особливості професійного мовлення педагогів, зокрема вчителів-словесників.

Будь-яка професійна діяльність потребує певних мовнокомунікативних умінь, однак професія вчителя вимагає таких умінь і навичок, які б відзначалися високим рівнем розвитку. Виокремлюють три рівні мовної особистості: 1) вербально-семантичний, який передбачає для носія нормальне володіння природною мовою, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певного значення; 2) когнітивний, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що складаються у кожної мовної індивідуальності як певна більш-менш упорядкована, систематизована «мовна картина світу», що відображає ієрархію цінностей. Когнітивний рівень організації мовної особистості охоплює інтелектуальну сферу особистості, даючи дослідникові вихід через мову до людської свідомості взагалі; 3) прагматичний, що містить цілі, мотиви, інтереси й установки, цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний і зумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до осмислення світу [3].

Для вчителя-предметника, особливо словесника, безперечно, необхідно перебувати на третьому рівні розвитку мовної особистості, де реалізується, розвивається креативна або творча функція мовної особистості.

Кожна високорозвинена сучасна мова поділяється на стилі. Мовний стиль – це сукупність мовних засобів, вибираючи який, мовець керується змістом, метою і ситуацією мовлення. Кожний мовний стиль має сферу поширення і вживання; призначення; форму і спосіб викладу; характерні мовні засоби.

Досконале знання особливостей кожного стилю та майстерне володіння ними на практиці – запорука успіху в будь-якій сфері спілкування, зокрема й у професійній. Стилями професійного спілкування є розмовно-офіційний різновид розмовного стилю, офіційно-діловий і науковий. Розмовно-офіційний підстиль – це засіб усного спілкування на виробництві, у громадсько-політичній сфері. Розмовно-офіційне спілкування (або ділове) визначається соціальними функціями мовців, на відміну від побутового, готується заздалегідь і, як правило, не виходить за межі обумовленої теми.

Офіційно-діловий стиль – це стиль, який задовольняє потреби писемного спілкування в суспільно-політичному, господарському житті, у ділових стосунках, у виробничій та іншій діяльності членів суспільства. Одним п підстилів офіційно-ділового стилю є науковий, який, своєю чергою, має такі різновиди:

1. Власне науковий (розрахований на фахівців; стиль монографій, наукових статей, рецензій, наукових доповідей, дисертацій тощо), який поділяється на науково-технічний і науково-гуманітарний;

2. Науково-популярний (використовується для зрозумілого, доступної о викладу наукової інформації нефахівцям; реалізується в неспеціальних часописах, книгах);

3. Науково-навчальний (стиль підручників, лекцій, навчальних посібників).

Фахівець повинен досконало володіти всіма стилями літературної мови, які використовуються в професійному спілкуванні [3].

Професійна сфера репрезентує офіційно-діловий і науковий стилі у єдності спільних мовних засобів досягнення комунікативної мети, оскільки вчитель у здійсненні професійної діяльності постійно послуговується цими стилями: під час навчально-виховного процесу, науково-методичної роботи (виступи, доповіді, презентації, статті, конспекти уроків). Кожний фахівець при цьому має доцільно й доречно користуватися мовними засобами різних рівнів. Основою професійної підготовки є комунікативна компетенція, тобто уміння і навички говорити, запитувати, відповідати, аргументувати, переконувати, висловлювати точно і ясно думку, правильно поводитися в конкретній мовленнєвій ситуації [5, с. 55]. І тут на допомогу прийде розмовний стиль, зокрема його різновид – розмовно-професійний. Під час занять слухачі відтворюватимуть фрагменти професійної діяльності, вирішуватимуть ситуативні завдання, у яких можна запропонувати будь-яке мовне явище чи комунікативну проблему. Для цього слід проводити тренінги, які орієнтуватимуть студентів на створення діалогів чи вміння вступати в дискусію, уважне слухання опонента чи втручання в розмову, висловлення власного погляду чи узагальнення думок тощо.

Отже, поняття «професійне мовлення» репрезентує принаймні три стилі: офіційно-діловий, науковий і розмовний.

Усне професійне мовлення повинно відповідати певним вимогам, найголовнішими серед яких є такі:

1) чіткість, недвозначність формулювання думки;

2) логічність, смислова точність, звідси – небагатослівність мовлення;

3) відповідність між змістом мовлення, ситуацією мовлення і використаними мовними засобами;

4) укладання природних, узвичаєних словосполучень; вдалий порядок слів у реченнях;

5) різноманітність мовних засобів, багатство лексики в активному словнику людини (за підрахунками науковців, у повсякденному спілкуванні люди послуговуються 2-3-ма тисячами найуживаніших слів; активний словник освіченої людини (слова, які людина використовує, а не просто знає) — це 10-12 тисяч слів; для порівняння: найбільший «Словник української мови» в 11-ти томах містить понад 136 тисяч слів);

6) самобутність, нешаблонність в оцінках, порівняннях, у побудові висловлювань;

7) переконливість мовлення;

8) милозвучність мовлення;

9) виразність дикції; відповідність між темпом мовлення, силою голосу, з одного боку, і ситуацією мовлення – з іншого.

Необхідно, щоб ці вимоги базувалися на знанні літературної норми і чутті мови. Загальна мовна культура визначається і знанням норм літературної мови, і ерудицією, і світоглядом людини, і культурою мислення, і технікою мовлення.

Список використаних джерел:

1. Андрухович Ю. «Орім свій переліг…і сіймо слово» // «Урок української». – 2001. №7. – С. 2.].
2. Бурда Т. Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): АКД. – К., 2002. – С. 11-12.].

3. Бурда Т. Мотивація мовної поведінки білінгвів // Урок Української. – 1999. – № 9-10. – С. 8.].
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14.].
5. Залізняк Г., Масенко Л. Мовна ситуація Києва: день сьогоднішній та прийдешній. – К., 2001. – С. 8.].
6. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. – К. : Вид.-ред. Центр ЦІППО АПН України, 2002. – 49 с.].
7. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 988 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.education.gov.ua].
8. Масенко Л. Мічена карта : «Європейська хартія регіональних або меншинних мов» у контексті українських реалій // Науковий світ. – 2008. – № 7. – С. 26.].
9. Масенко Л. Мова і суспільство : постколоніальний вимір. – К. : КМ Академія, 2004. – С . 39.].
10. Мисик І. Г. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / І. Г. Мисик // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2011. – Випуск 2(27). – С. 98–105. – Режим доступу : http: www.nbuv.gov.ua/portal/Sos_Gum/Npmt/index.html].
11. http://ukrainskamova.com/publ/derzhavna_mova/8].

ХУДЕНКО О.М.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: СТИЛЬОВИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі розбудови національної системи освіти України одним з її стратегічних орієнтирів визначено створення системи неперервної освіти, можливості навчатися протягом життя. Складовою цієї системи є післядипломна педагогічна освіта, зорієнтована на подальший особистісний і професійний розвиток, саморозвиток особистості, розширення індивідуального досвіду, підвищення рівня професіоналізму, педагогічної майстерності, задоволення пізнавальних потреб учителів, знаходження шляхів оптимізації професійної діяльності. Серед пріоритетних завдань післядипломного навчання важливе місце посідає розвиток індивідуального стилю професійної діяльності (ІСПД) вчителів, зокрема педагогів гуманітарних дисциплін.

Передусім учитель гуманітарного профілю – це майстер-комунікатор, який володіє взірцевим мовленням, знанням предмета викладання, засобами мови й літератури виховує в учнів загальнолюдські та національні ідеали, навчає сприймати й розуміти красу слова, художнього образу. Своєрідний комплекс способів та прийомів професійної діяльності в поєднанні з індивідуально-психічними особливостями особистості вчителя складають індивідуальний стиль його професійної діяльності, власний педагогічний почерк.

Формування й розвиток індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін здійснюється як у професійній підготовці майбутніх педагогів, так і в системі післядипломної освіти, що, у свою чергу, спрямована на підвищення фахової компетентності вчителів-практиків. Післядипломна педагогічна освіта має створити оптимальні умови для особистісного й професійного розвитку вчителів, удосконалення таких інтегральних педагогічних явищ, як: майстерність, професіоналізм, зокрема й індивідуальний стиль професійної діяльності.

Системі післядипломної освіти як об'єкту наукового дослідження приділяли увагу зарубіжні й вітчизняні науковці: С. Вершловський, І. Жерносек, І. Жорова, А. Зубко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Маслов, В. Олійник, В. Поліщук, В. Примакова, Н. Протасова, В. Пуцов, Т. Сущенко, В. Тименко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителя порівняно нова та малодосліджена в галузі педагогіки. До її розробки зверталися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: З. Вяткіна, С. Гончаренко, І. Зимня, І. Зязюн, Є. Ільїн, Є. Клімов, О. Лапіна, Л. Макарова, А. Маркова, Г. Мешко, А. Ніконова, Л. Подимова, Н. Приходько, В. Сластьонін, О. Чепкова та інші. В Україні дискурс індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя, проблеми його формування, розвитку стали об’єктом дослідження у працях Л. Андрощук, І. Вохмяніної, А. Войтовича, Ж. Ковалів, І. Цар, О. Шпортун та інших. Проте, до цього часу не достатньо дослідженим залишається розвиток цього явища у системі післядипломної освіти.

Сучасна психолого-педагогічна наука оперує арсеналом стилів, які суттєво відрізняються один від одного та є об’єктом різних наукових спостережень. Так, дослідження когнітивних стилів розкривають особливості сприйняття навколишнього світу різними людьми; індивідуальні стилі діяльності – індивідуальні особливості виконання професійної та навчальної діяльності; стилі керівництва й лідерства – різні варіанти керівництва колективом, групою людей; стилі життя – особливості стосунків людини з суспільством, з самою собою.

Категорію ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін ми розуміємо як інтегральне особистісне утворення, що представляє відносно динамічну сукупність індивідуально-своєрідних дій педагога, зумовлену індивідуально-психічними особливостями його особистості, фаховою специфікою діяльності та взаємодії з її суб'єктами.

ІСПД вчителя-гуманітарія як інтегральне особистісне утворення формується та розвивається у процесі набуття людиною професійного досвіду. Таке утворення поєднує в собі як індивідуальні характеристики особистості вчителя, так і процесуальні характеристики його

професійної діяльності. Сукупність своєрідних дій педагога пов'язана з тим, що вчитель використовує низку способів, прийомів виконання фахової діяльності, котра детермінується індивідуальними характеристиками його особистості. У свою чергу така сукупність є відносно динамічною, оскільки, по-перше, учитель використовує як освоєні давно способи та прийоми, так і засвоює нові, при цьому змінюються мета, умови професійної діяльності, по-друге, стиль може змінюватися: розвиватися, удосконалюватися, коригуватися.

З огляду на зазначене вище ми виділяємо такі функції ІСПД вчителя:

– системну – з роками комплекс використовуваних прийомів, методів переростає у відносно стійку систему;

– адаптивну – ІСПД дозволяє пристосуватися до вимог та умов діяльності;

– компенсаторну – нівелювання негативних проявів індивідуальності завдяки успішному виконанню діяльності;

– акмеологічну – ІСПД є сходинкою, проявом педагогічного професіоналізму, майстерності, власним неповторним почерком учителя.

Акцентуємо на тому, що ІСПД вчителя є інтегральним утворенням, що дозволяє педагогу ефективніше здійснювати свою діяльність, краще адаптуватися до її умов. З нашої точки зору, переваги у розвитку ІСПД для вчителя полягають у наступному:

– ІСПД надає можливість учителям з різними індивідуально-типологічними особливостями (нервова система, здібності, темперамент, характер) успішно виконувати одну і ту ж діяльність різними способами;

– ІСПД дозволяє змінити позиції та установки педагога через усвідомлення своїх сильних та слабких сторін;

– ІСПД стимулює до професійного та особистісного зростання. Так, О. Чепкова розглядає ІСПД «як джерело змін у педагога способів діяльності, поведінки, життя і в особистісному і в суспільному планах, самостійного виходу до нових ціннісних орієнтацій» [11, с. 54];

– усвідомивши наявність та рівень розвитку свого ІСПД, педагог починає краще розуміти мету, завдання, структуру моделі навчання, яку він реалізує в педагогічній діяльності;

– визначивши рівень сформованості, особливості власного ІСПД, педагог має можливість ще раз переглянути свій психолого-педагогічний, методичний інструментарій, який відповідає саме його стилю;

– формування, розвиток, удосконалення свого ІСПД є етапом розвитку педагогічної майстерності та професіоналізму.

У структурі індивідуального стилю професійної діяльності педагога-словесника ми виокремлюємо п’ять композиційних елементів: мотиваційний, когнітивно-технологічний, емоційно-комунікативний, творчий, рефлексивний, що показано на рисунку 1.

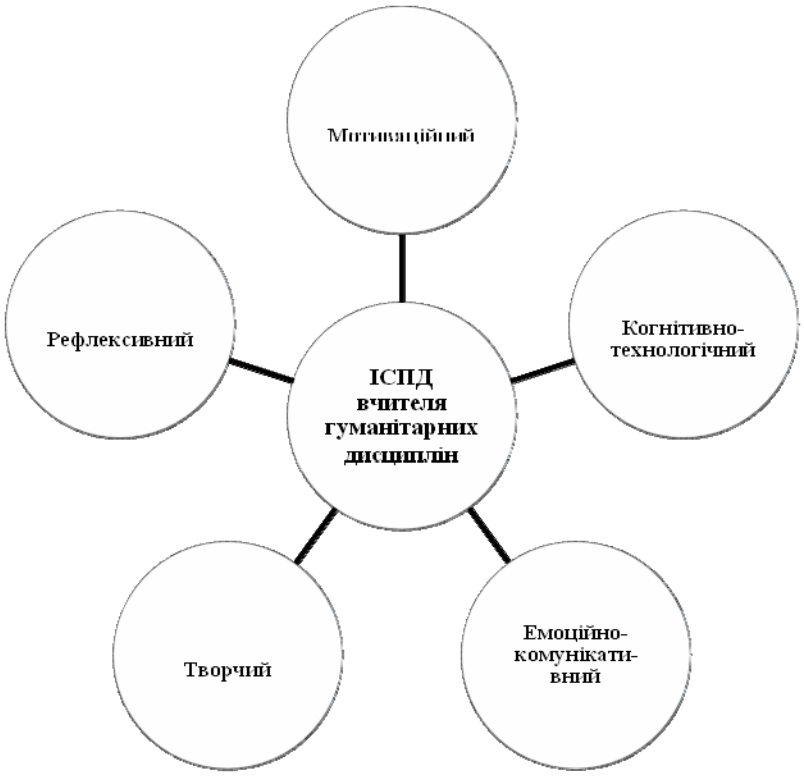


Рис. 1. Структура індивідуального стилю професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін

Визначені нами компоненти охоплюють складові професійної діяльності педагога, акцентують на специфіці роботи вчителів гуманітарних дисциплін.

Розвиток ІСПД залежить, у першу чергу, від учителя та його мотиваційної спрямованості, тому доречним, на нашу думку, є уведення до структури ІСПД *мотиваційного компонента*. Такий конструкт є найбільш значущим, оскільки від мотивації залежить бажання саморозвитку, самоактуалізації, зокрема й розвитку ІСПД.

Педагогічну мотивацію можна трактувати по-різному, наприклад, «як процес дії мотивів педагогічної діяльності, так і сукупність стійких мотивів педагогічної діяльності за наявності домінуючого, що виражає направленість, ціннісні орієнтації вчителя та визначає його діяльність» [7, с. 113]. До мотивів педагогічної діяльності найчастіше зараховують: професійне зростання, творче зростання, матеріальне забезпечення, потребу в саморозвитку, самореалізації, потребу в розвитку інших тощо.

Отже, мотиваційний компонент, виділений у структурі ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін, є показником індивідуальної системи мотивів педагога. За умови сформованості мотивації на розвиток, удосконалення ІСПД відбуватиметься процес оптимізації, гармонізації педагогічної діяльності.

Когнітивно-технологічний компонент представляє сукупність знань та умінь, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Він охоплює сформованість професійних знань (знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології), набір методів і прийомів, засобів, що використовує вчитель у професійній діяльності. Це конструювання педагогом навчально-виховного процесу, що відповідно до компонентів структури педагогічної діяльності та фаз індивідуального стилю діяльності поєднує в собі орієнтаційні або підготовчі, виконавські та контрольні дії [8]. Когнітивно-технологічний компонент є найбільш наочним для оточення. Учні, колеги адміністрація, відвідуючи уроки вчителя, мають змогу побачити його методичний арсенал, інтелектуальні здібності, що проявляються у знанні предмета викладання, засоби і способи управління учнівським колективом. Методичний арсенал педагога характеризується не лише багатством та різноманітністю, але й доцільністю, оптимальністю добору та використання методів, прийомів,

Емоційно-комунікативний компонент ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін характеризує педагога як «організатора педагогічної взаємодії» [12, с. 56]. Емоції характерні для представників усіх видів професій, але саме у педагогічній вони мають надважливе значення. Загальновідомим є твердження, що навчально-виховний процес є більш успішним, за умови, якщо педагог робить його емоційнішим, але надмірна емоційність також шкодить, тому існує

потреба в управлінні емоціями. Як висока емоційність, так і надмірна емоційна стійкість є тими кінцевими координатами, до яких, на нашу думку, не доцільно звертатися педагогу. Емоції мають широкий спектр дії, впливу на інших людей. Вони за рахунок експресії (зовнішнє вираження емоції) можуть брати участь у встановленні контактів з оточенням, їх можна використовувати для маніпулювання іншими. Емоційна складова ІСПД дає змогу вчителю побачити емоційне ставлення до того чи іншого процесу, факту, явища, а отже, краще зрозуміти свою індивідуальність.

Для вчителя, зокрема педагога-словесника спілкування є основою професійної діяльності, його інструментом, за допомогою якого можна вирішити різні педагогічні завдання. Важливу роль відіграє стиль спілкування педагога. В. Кан-Калік під стилем спілкування розуміє «індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії учителя та учня. У ньому знаходять вираження: особливості комунікативних можливостей учителя; сформований характер взаємостосунків педагога та вихованців; творча індивідуальність педагога; особливості учнівського колективу» [4, с. 97].

Отже, емоційно-комунікативний компонент передбачає наявність комунікативних здібностей, встановлення взаємодії між педагогом й учнівським колективом та створення сприятливого психологічного мікроклімату, емоційної налаштованості.

Творчий компонент є обов'язковим для педагогічної професії в цілому, зокрема актуальним він є для професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін, що відображається у специфіці його роботи. Педагогічна діяльність учителя-словесника нероздільно пов'язана з феноменом живого слова, слова втіленого на папері, смисл, значення якого потрібно донести до учнів, запалити у їхніх душах вогник творчості, самобутності.

На думку В. Кан-Каліка, Н. Нікандрова, педагогічна творчість – це конкретизація педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які він вирішує в конкретних умовах реальної педагогічної праці. Педагогічна творчість учителя включає в себе творчу педагогічну діяльність вчителя і творчу навчальну діяльність учня в їхній взаємодії та взаємозв'язку, а також результати творчої діяльності, які ведуть до розвитку і саморозвитку як учителя, так і учня [3].

Для творчого педагога властивими є певні риси, серед яких можна виокремити наступні: творча фантазія та уява, розвинені творчі, інтелектуально-логічні, аналітичні здібності, потреба у творчості, прагнення до перетворень, змін, певна сукупність особистісних якостей, які розкривають педагога як гуманістично спрямовану, всебічно розвинену особистість, бажання самореалізації, саморозвитку.

У педагогічній творчості вчитель має змогу продемонструвати себе з іншої позиції, відкрити та розвивати свій творчий потенціал, свою індивідуальну неповторність, що слугує підґрунтям, умовою розвитку індивідуального стилю професійної діяльності педагога. Таким чином, творчий компонент ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін забезпечує розвиток індивідуальності педагога-словесника.

Уведення *рефлексивного компонента* до структури ІСПД вчителя гуманітарного профілю спричинене як значенням рефлексії для педагогічної діяльності в цілому, так й ІСПД зокрема, оскільки вона дозволяє проаналізувати, оцінити власну професійну діяльність. Рефлексивний учитель – це педагог, який аналізує, мислить та робить висновки. Процеси рефлексії тісно пов’язані з навчально-виховним процесом, адже вчитель аналізує діяльність учнів, взаємодію з ними, свою педагогічну діяльність та себе як професіонала.

Таким чином, рефлексія дає можливість учителю зрозуміти себе як особистість і професіонала. Вона є однією зі сходинок до розвитку ІСПД, тому що, аналізуючи свою педагогічну діяльність, учитель розуміє її переваги та недоліки.

Отже, компонентний аналіз структури ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін показав змістове наповнення визначеного поняття. Композиційними елементами ІСПД вчителя гуманітарного циклу є: мотиваційний, когнітивно-технологічний, емоційно-комунікативний, творчий та рефлексивний компоненти. Їх виділення та порядок у структурі ІСПД зумовлене особливостями педагогічної діяльності вчителя, її змістовим наповненням, функціями та фазами: орієнтаційною, виконавською та оцінною.

Методологічну основу розвитку ІСПД педагогів-словесників у системі післядипломної освіти, на нашу думку, найкраще розкри-

вають особистісно зорієнтований, праксеологічний, акмеологічний, андрагогічний, середовищний підходи.

Одним із визначальних підходів у системі освіти, зокрема й післядипломної є *особистісно зорієнтований* (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пєхота. О. Сухомлинська, Т. Хлєбнікова, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.), що спрямований на її суб'єктивну парадигму. Його сутність полягає у спрямованості на індивідуальність педагога, сприяння всебічному та цілісному розвиткові особистості, підвищення її адаптивності в суспільстві. Т. Хлєбнікова, досліджуючи організацію особистісно зорієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти, визначила його особливості, а саме: а) урахування потреб, інтересів, цілей, досвіду слухачів, їхньої компетентності, майстерності з метою вибору ними змісту, форм і методів навчання; б) оптимальна адаптація сучасних освітніх технологій в андрагогічній освіті (організація самостійної роботи та її методичне забезпечення, оцінка результатів, розробка авторських програм); в) створення відповідного психолого-педагогічного клімату взаємодії викладачів і слухачів (довіра, повага, взаємодопомога, свобода самовираження різних точок зору тощо) [10, с. 15].

Специфіка ІСПД педагога-словесника як інтегрального особистісного утворення у системі післядипломної освіти з позиції особистісно зорієнтованого підходу потребує організації розвитку досліджуваного явища з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей кожного, стимулювання такого процесу, його опори на саморозвиток, самоактуалізацію тощо.

Порівняно новим у педагогічній науці є *праксеологічний підхід* (І. Колєснікова, К. Маралова, А. Малихін, О. Титова та ін.). Сформувавшись як загальна філософія та теорія практичної дії на зламі XIX і XX століть, праксеологія перетворилася на «системне знання про загальні принципи і способи раціональних (правильних), доцільних, успішних дій» [5, с. 6]. Педагогічна праксеологія як сучасний аспект загальної теорії педагогічної діяльності досліджує таку діяльність з позицій її раціоналізації та продуктивності, практичної успішності. Вибір праксеологічного підходу в контексті нашого дослідження зумовлений, по-перше, сутністю післядипломного навчання, що здатне забезпечити подальшу успішну професійну

діяльність педагогів, по-друге, природою індивідуального стилю професійної діяльності вчителя – устремління суб'єкта до найкращого виконання своєї діяльності, узгодження особливостей індивідуальності педагога з умовами праці. Завдяки індивідуальному стилю можна не лише оптимізувати, раціоналізувати педагогічну діяльність через використання зручних способів і прийомів роботи, але й привнести неповторність, своєрідну індивідуальну манеру, свій почерк у виконання цієї діяльності. Реалізація зазначеного підходу в післядипломній освіті передбачає ознайомлення педагогів з інноваційними методами, прийомами, технологіями навчання й виховання, звернення до особистісної та професійної рефлексії як механізму здатного забезпечити переосмислення накопиченого досвіду, колективне осмислення педагогом та андрогогом професійної діяльності в категоріях праксеології.

Акмеологічний підхід (А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пожарський та ін.) розкриває «освітню діяльність педагога крізь призму самовдосконалення людини в освітньому просторі, досягнення нею найвищого інтелектуального, професійного та духовного розвитку» [2, с. 235]. Акмеологія (від грец. acme – вершина, квітучий вік) вивчає закономірності та феномени розвитку людини на ступенях її зрілості, досягнення нею вершини особистісного та професійного розвитку. Вибір такого підходу зумовлений специфікою розвитку ІСПД вчителів, як способу і засобу досягнення педагогічної майстерності, професіоналізму, як власних «акме» у діяльності. У свою чергу, система післядипломної освіти покликана сприяти підвищенню рівня професійної компетентності вчителя, розвиткові таких інтегральних педагогічних явищ, як професіоналізм, педагогічна майстерність, зокрема й індивідуального стилю професійної діяльності.

Андрагогічний підхід (С. Архипова, С. Вершловський, А. Панасюк, М. Романенко та інші) охоплює проблематику навчання дорослої людини, що має базову освіту. О. Мариновська визначає андрагогіку як педагогіку дорослих, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти, виховання дорослих людей [6, с. 32]. Вибір такого підходу зумовлений необхідністю розвитку ІСПД педагога-практика, людини з певною сукупністю

знань та досвідом практичної діяльності. Урахування основних андрагогічних принципів (за С. Архиповою), а саме: переваги самостійного навчання, опори на досвід дорослих учнів, індивідуалізація, системність, контекстність, елективність навчання, розвиток освітніх потреб сприяє підвищенню ефективності навчання в системі післядипломної освіти, розробки та застосування програм професійного розвитку, зростання тощо.

Середовищний підхід (Є. Бондаревська, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, О. Ярошинська, В. Ясвін та ін.) представляє педагогічну теорію та технологію, спрямовані на проблематику спеціально створюваного середовища для управляння процесом формування й розвитку тих, хто навчається, виховується. Ми дотримуємося думки, що система післядипломної освіти є середовищем розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителя, зокрема педагога-словесника.

Теоретичні та практичні питання створення, моделювання, функціонування освітнього середовища розглядаються у працях Г. Бєляєва, Ю. Мануйлова, В. Панова, Н. Селиванової, І. Якиманської, В. Ясвіна. Система післядипломної освіти представлена широким спектром установ, освітніх закладів, мета яких полягає у «постійному збагаченні, поглибленні професійних знань та вмінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або опанування новим фахом на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи» [1, с. 40]. Можливим є розуміння такої системи як середовища розвитку ІСПД вчителів. Система післядипломної освіти педагогів як середовище розвитку їх індивідуального стилю професійної діяльності представляє собою взаємодію закладів підвищення кваліфікації, науково-методичних, методичних установ, інформаційних служб з метою створення сприятливих умов для розвитку особистості вчителя, підвищення його професіоналізму, а відтак і розвитку ІСПД.

У нашому розумінні поняття «освітнє середовище системи післядипломної освіти» – це взаємодія освітніх закладів щодо створення комплексу взаємопов’язаних умов, які забезпечують особистісний та професійний розвиток педагога.

Ми вважаємо, що післядипломна освіта як середовище розвитку вчителя має відповідати таким вимогам:

– забезпезпечувати неперервний розвиток особистості. Це відображено і реалізовано на практиці концепцією неперервної освіти, що передбачає можливість навчання не раз на все життя, а навчання протягом усього життя, зокрема й забезпечує право на освіту в будь-якому віці;

– бути гнучкою, варіативною. У сучасних умовах післядипломна освіта представлена, у першу чергу, освітою для дорослих людей, в основному це дипломовані спеціалісти, які систематично підвищують кваліфікацію, проходять перепідготовку, стажування, здобувають подальшу освіту шляхом навчання в аспірантурі, докторантурі тощо. У зв'язку з цим післядипломна освіта представлена досить широкою системою академій, інститутів, центрів, які пропонують різні форми: очну, заочну, вечірню, дистанційну та варіативні плани, програми навчання;

– бути гуманістичною, людиноцентричною, що передбачає ставлення до людини як до найвищої цінності, формування та розвиток різнобічно та гармонійно розвиненої особистості. На першому місці є інтереси та потреби учня /студента / слухача;

– цілісною, оскільки післядипломна освіта складається з низки підсистем, що також членуються, важливими є їх інтеграція та спільність вимог. Характерною ознакою післядипломної педагогічної освіти, зокрема її підсистеми – підвищення кваліфікації є те, що у ній поєднуються три періоди: курсовий, тобто безпосереднє підвищення кваліфікації у закладах післядипломної педагогічної освіти; міжкурсовий, що забезпечується відповідними методичними службами, та наскрізний період, який охоплює два попередніх, це самоосвіта. Це відбувається на чотирьох рівнях: І –шкільний, ІІ – міський / районний, ІІІ – обласний, ІV – державний;

– інноваційній спрямованості системи післядипломної освіти. На нашу думку, у сучасних умовах функціонування післядипломної педагогічної освіти можливе лише за умови розвитку інноваційних процесів. Одним із засобів розвитку ІСПД вчителя є інноваційна діяльність, яка допомагає педагогу більш повно реалізувати свої творчі здібності, розвивати індивідуальність, свій стиль ді-

яльності шляхом використання нових, характерних лише йому способів та методів її здійснення. Відомі російські дослідники В. Сластьонін та Л. Подимова наголошують, що «головним фактором інноваційної підготовки вчителя є розвиток його індивідуального стилю діяльності, оскільки засвоєння новацій відбувається на індивідуально-особистісному рівні» [9, с. 151].

Інноваційна діяльність – це метадіяльність: інновації спричинюють зміни, якісні перетворення в інших видах діяльності. В. Сластьонін уважає, що «інноваційна діяльність учителя спрямована на перетворення форм та методів виховання, створення нових цілей та засобів її реалізації, ось чому вона є одним із видів продуктивної, творчої діяльності людини» [9].

Педагоги-новатори – це творчі особистості, з власним поглядом на сутність навчально-виховного процесу, з високим інтелектуальним потенціалом, критичним ставленням до дійсності, спроможні шукати альтернативи та впроваджувати їх у випадку невідповідності між наявним та очікуваним (незадоволення результатами своєї діяльності). Характерними ознаками педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність, на нашу думку, є такі: ініціативність; готовність до змін, перетворень; наполегливість; високий інтелектуальний потенціал; творчість; критичне ставлення до дійсності; прагнення, устремління до саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації.

Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності передбачає залучення вчителів у процес створення, освоєння та використання педагогічних інновацій у практиці навчання та виховання, що потребує створення у навчальному закладі будь-якого типу та рівня акредитації відповідного інноваційного середовища. В. Сластьонін визначає інноваційне середовище, як «морально-психологічну обстановку, підкріплену комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечує впровадження інновацій у навчальний процес» [9, с. 155]. Завдання такого середовища полягає у розкритті творчого потенціалу кожного вчителя, його індивідуальності, зокрема індивідуального стилю професійної діяльності.

Створення інноваційного середовища у системі післядипломної освіти педагогів для розвитку їхнього індивідуального стилю професійної діяльності повинно мати, на нашу думку, такі ознаки:

– можливість вибору відповідно до індивідуальних потреб, здібностей, ІСПД педагога видів, форм оволодіння педагогічними інноваціями. Не можна нав'язувати вчителю те, що йому невластиве, незручне;

– оновлення змісту післядипломної освіти новими зразками інноваційних технологій, методик та ознайомлення з таким інформативним матеріалом у курсовий та міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації;

– створення позитивного емоційного середовища, психологічного мікроклімату;

– створення нових програм, спецкурсів, спецсемінарів, тренінгів як навчально-методичного супроводу для розвитку ІСПД вчителя та відповідного комплексу методик діагностики ІСПД, інноваційної діяльності педагога;

– формування мотивації, ціннісних орієнтацій, готовності вчителя до інноваційної діяльності;

– розвиток рефлексивності вчителя з метою кращого розуміння особливостей своєї педагогічної діяльності;

– збирання, вивчення та поширення передового педагогічного досвіду, у контексті якого відбуватиметься ознайомлення вчителів з досвідом педагогів-новаторів, експериментаторів, акцентування на особливостях їхнього ІСПД;

– дослідницька спрямованість системи післядипломної освіти: залучення педагога до дослідницьку діяльність.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти як середовище розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін представляє взаємодію освітніх закладів щодо створення комплексу взаємопов’язаних умов, які забезпечують особистісний та професійний розвиток педагога. У контексті розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителів гуманітарних дисциплін актуальним є виокремлення форм методичної роботи з розвитку ІСПД вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти відповідно до кожного структурного компонента. Використання таких форм сприяє розвиткові компонента ІСПД вчителів-гуманітаріїв.

Таблиця 1

Завдання, форми методичної роботи з розвитку ІСПД вчителів гуманітарних дисциплін у системі післядипломної освіти відповідно до кожного компонента

Структурні компоненти ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін	Завдання методичної роботи	Форми методичної роботи з розвитку ІСПД вчителів гуманітарних дисциплін
Мотиваційний	Методична робота полягає у дослідженні мотивації педагога до виконання професійної діяльності й розвитку власного ІСПД	*Курсовий період:* анкетування, тестування, тренінги, спецкурс. *Міжкурсовий:* тренінги,семінари з діагностики, розвитку мотивації вчителів. *Самоосвіта:* самопізнання, самоаналіз, вивчення літератури з дотичних тем.
Когнітивно-технологічний	Методична робота спрямована на оновлення, поглиблення теоретичних знань учителів про сутність категорії «ІСПД», націлена на діяльність учителя щодо добору ефективних, раціональних, методів та прийомів роботи	*Курсовий:* спецкурс, аудиторні заняття, обмін досвідом з колегами-слухачами; відвідування відкритих занять під час педагогічної практики; лекції, практичні, семінарські заняття, круглі столи, конференції з обміну досвідом, написання випускних робіт (курсових, рефератів, статей), розробка проектів, у яких викладено досвід своєї роботи. *Міжкурсовий:* участь у творчих, ініціативних, проблемних групах на різних рівнях методичної роботи, школа молодого вчителя, школа педагогічної майстерності, педагогічні виставки, вернісажі, конференції, науково-практичні (методичні) семінари. *Самоосвіта:* робота над методичною проблемою, участь у фахових конкурсах, читання методичної, психолого-педагогічної літератури, осво-

Структурні компоненти ІСПД вчителя гуманітарних дисциплін	Завдання методичної роботи	Форми методичної роботи з розвитку ІСПД вчителів гуманітарних дисциплін
		єння інформаційно-комунікаційних технологій.
Емоційно-комунікативний	Завдання методичної роботи – надати педагогові знання про емоції та почуття, наголосити на важливості розвитку своїх комунікативних умінь, навичок, культури спілкування, ведення продуктивного діалогу.	*Курсовий:* тестові методики для діагностування якостей у себе, анкетування, тренінги, лекції, практичні заняття, педагогічна практика. *Міжкурсовий:* відвідування відкритих уроків, спілкування з колегами, школи педагогічної майстерності. *Самоосвіта:* читання літератури з дотичних тем.
Творчий	Методична робота покликана заохочувати вчителя до творчої діяльності, розвитку креативних здібностей як своїх, так і учнів.	*Курсовий:* педагогічна практика, відвідування лекцій, практичних занять, тренінгів. *Міжкурсовий:* творчі звіти, методичні фестивалі, вернісажі учительської творчості, відвідування відкритих занять, різноманітні творчі конкурси. *Самоосвіта:* читання нової методичної літератури, відстеження інновацій, родзинок у діяльності інших.
Рефлексивний	Методична робота покликана розвивати в учителів рефлексивні уміння, адекватну самооцінку	*Курсовий:* тренінги *Міжкурсовий:* семінари, конференції з дотичних тем. *Самоосвіта:* самоаналіз власної педагогічної діяльності

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти виникає потреба в оптимізації роботи вчителя, що передбачає вибір ефективних варіантів педагогічної діяльності. У зв’язку з цим актуальності набуває процес розвитку індивідуального стилю професійної діяльності вчителя, що є порівняно новим інноваційним напрямом у системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» : Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Жорова І. Я. Сучасні методологічні підходи до студіювання професіоналізму педагога / І. Я. Жорова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2011. – Вип. 60. – С. 232–236.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество : методические рекомендации / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
6. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : [монографія] / О. Я. Мариновська ; Управління освіти і науки Івано-Франківської обласної держ. адміністрації, Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника, Івано-Франківський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти. – Івано-Франківськ : [Симфонія-форте] ; [Полтава :Довкілля-К], 2009. – 498 с.
7. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко ; Московский педагогический ун-т. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
8. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина ; Моск. психолого-соц. ин-т. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

9. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
10. Хлєбнікава Т. М. Організація особистісно орієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. М. Хлєбнікова. – Харків, 2009. – 22 с.
11. Чепкова О. Н. Развитие индивидуального стиля деятельности педагога в системе повышения их квалификации : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Чепкова Ольга Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2003. – 181 с.
12. Шпортун О. М. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики засобами народнопісенної творчості : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Шпортун Оксана Миколаївна. – Вінниця, 2009. – 239 с.

АСЛАМОВА Т.А.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ РІЗНОКОЛЬОРОВИХ КАПЕЛЮШКІВ ЕДВАРДА ДЕ БОНО

Ми живемо в час інформації. Швидкість, з якою з'являються нові знання, випереджає всі уявні можливості засвоєння та осмислення їх. Світ, що стрімко змінюється, і де, здавалось, руйнуються непорушні уявлення, де життя потребує все нових і нових навичок, де інформація подвоюється кожні два роки, де найновіші підручники морально застарівають уже на момент свого виходу, приводить сучасну людину в стан культурного шоку.

Крім того, процес глобалізації торкнувся й проблем навчання. Сучасній людині доводиться постійно стикатися з купою чужих точок зору, які належать представникам інших культур, релігій, верств, національностей, та вміти знаходити рішення, що влаштовують усіх. Потрібно вчитися слухати й розуміти інших людей та відстоювати власні позиції. Потрібно вміти осмислювати чужі точки зору й толерантно відноситися до поглядів і традицій, що відрізняються від особистих. Потрібно все життя підвищувати свою кваліфікацію, а заради цього – уміти вчитися, самостійно видобувати та оцінювати інформацію.

Тому в Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти вказується, що «особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної й творчої діяльності».

Сучасні вимоги до школи полягають у тому, щоб не тільки й не стільки навчити дітей науковим фактам, сумі готових істин, штампів поведінки, скільки формувати наукове, критичне мислення, уміння зіставляти факти, аналізувати їх, аргументовано відстоювати свою власну точку зору, бачити багатобічність явищ, їхню неоднозначність, формувати відкриту, громадянську свідомість, кри-

тично ставитися до інформації, розвивати свої творчі здібності, учитися розуміти інших людей та співробітничати з ними.

Дитина в процесі навчання приходить до розуміння того, що в різні історичні епохи та часи по-різному даються відповіді на важливі питання, що протягом життя одного покоління події можуть оцінюватися по-різному, і кожна людина повинна бути готовою до цього. Така підготовка дозволить кожному будувати мости порозуміння до життя своїх батьків та дідів, не відкидати цінності їхніх звершень, не зневажати презирливими насмішками ідеали їхнього часу. Завдання ці дуже важкі, і далеко не всім традиційним педагогічним технологіям вдається впоратися з ними.

У зв'язку із цим хотілось би познайомити вчителів гуманітарних предметів з елементами деяких інтерактивних методів навчання, які з успіхом використовуються в багатьох країнах світу, але недостатньо відомі в нас.

А між тим інтерактивні методи навчання мають значні переваги над традиційними:

– до роботи залучаються всі учні класу;

– опрацьовується, узагальнюється, повторюється та закріплюється велика кількість учбового матеріалу;

– на кожному уроці говорить кожна дитина в класі;

– школярі вчаться працювати в команді;

– формується доброзичливе й поважливе ставлення як до тих, хто поділяє вашу думку, так і до опонентів;

– учні вчаться грамотно аргументувати свою точку зору й терпимо відноситися до чужої;

– формується вміння бачити слабкі сторони власної позиції та находити альтернативні рішення;

– формується розуміння механізму прийняття рішень залежно від віку, статі, національності, культури, релігійних переконань, цивілізаційної належності.

Аж до недавнього часу школа була орієнтована на розуміння уроку як закритої системи. Це означало, що вчитель, ідучи на урок, був налаштованим на наступні дії:

– дати дітям певну суму знань та наполягати на запам'ятовуванні вже визначених висновків;

– *використовувати такі основні методи навчання* – лекція, семінар, читання й переказ тексту підручника; *основний тип уроку* – комбінований, з жорсткою регламентацією часу на перевірку домашнього завдання, вивчення нового матеріалу й закріплення вивченого на уроці;

– бути досвідченим *лектором*, який апріорі має монополію на істину, *поліцейським*, який повинен підтримувати дисципліну, *екзаменатором*, що перевіряє знання певного набору інформації та висновків, *прокурором*, який карає оцінками за відсутність знань або дисципліни.

При цьому задача дітей:

– сприйняти якомога більше інформації з підручника або адаптованої в лекції вчителя,

– запам'ятати висновки, які були зроблені вчителем або записані в підручнику. Робота вчителя вважається неефективною, якщо цих висновків він не зробить. Висновки завчасно визначені шкільним курсом і правильні відповіді заздалегідь відомі. Діти повинні якомога менше відходити від уже знайдених істин і пам'ятати їх усе життя.

Учитися при цьому нудно й нецікаво, тому й школі обов'язково повинні застосовуватися методи примушення й система покарань, що включає в себе й оцінки. Учень не має ніякої особливої мотивації вчитися, розвивати себе, свою мову, комунікативні навички, він важко адаптується до реального життя, не вміє самостійно думати, критично ставитися до друкованої або будь-якої іншої інформації, важко співпрацює в колективі й переживає особистісну трагедію при серйозних змінах у суспільстві, економіці, культурі. Найтиповішим продуктом такого навчання є занудливий «зубрила» відмінник, якого в школі любили й ставили всім у приклад учителі, і який у житті стає сіренькою всім незадоволеною невдахою.

Але між тим життя весь час змінюється. Людина, яка успішно закінчила школу, може опинитися в умовах зламу традицій, устоїв, у межах іншої суспільно-політичної та економічної системи, у руслі нового культурного та соціального середовища, у потоках інформації, що обвалюється на неї і яку вона не в змозі сприйняти й засвоїти. Що робити, коли зламується звичний світ, ідеали, погля-

ди? Усе, у що людина вірила й що давало їй орієнтири в житті, стає, у кращому випадку, втрачає сенс. Наслідки для такої людини можуть бути жахливими.

Якщо школа сприймає життя як відкриту систему, що змінюється й розвивається, якщо вона вчить такому світорозумінню дитину, то й урок повинна розглядати згідно принципів відкритої системи. І саме інтерактивні методи навчання дозволяють будувати урок, який відповідає вимогам часу.

На такому уроці:

– учитель допомагає дітям самостійно шукати інформацію та вчитися;

– учитель учиться разом із дітьми;

– основні методи роботи вчителя – інтерактивні (робота в парах, у трійках, у малих групах тощо)

– основні типи уроку –

– робота вчителя вважається неефективною, якщо він не допоміг дітям самостійно розібратися в проблемі, не навчив їх грамотно виробляти й відстоювати свою точку зору

– роль вчителя – бути фасілітатором (букв. – «тим, хто робить щастя»), а також товаришем у спільній справі.

Задача дітей –

– навчитися шукати й аналізувати інформацію;

– максимально ефективно організовувати свою діяльність;

– протягом уроку самостійно опрацювати певний обсяг інформації та спробувати виробити свою точку зору щодо вивченого матеріалу;

– знайти відповіді на питання;

– намагатися розв’язати проблеми, що виникали.

На уроці, який проводиться з використанням інтерактивних методів навчання, висновки заздалегідь не визначаються, зате формулюються проблеми й ті питання, до яких можна й потрібно повертатися все життя. Діти отримують практичні навички роботи командою, працюють із різними носіями інформації, оцінюють їх на достовірність, роблять власні висновки. Навчання перетворюється в чудовий, цікавий, захоплюючий процес.

На інтерактивному уроці немає активної та пасивної сторін, рівну участь у створенні кожного уроку приймають учні так само як і вчитель Їхні характери, досвід, знання, уміння, навички, нахили будуть вплітатися в полотно уроку й кожного разу створювати неповторну картину.

На інтерактивному уроці немає місця остраху, побоюванням бути незарозумілим, смішним.

На інтерактивному уроці немає місця театру одного актора, коли вчитель виступає в ролях актора-бенефіціанта та журі, а всі інші – лише публіка в партері. Це – виступ хору, у якому кожний голос приймає участь у створенні спільної музики.

На інтерактивному уроці немає переможців та аутсайдерів. Працює команда, у якій надати посильну допомогу й прийняти участь у спільній діяльності може кожний.

На інтерактивному уроці не буває невдач. Негативний результат – це результат, на якому потрібно вчитися.

На інтерактивному уроці немає тих, хто вчить, і тих, кого навчають. Учать та навчаються всі разом – одне в одного, разом з усіма. Це урок співробітництва, співучасті, співдружності.

Цей список можна продовжувати й продовжувати. Ми пропонуємо вам один із методів навчання – метод різнокольорових капелюшків Едварда де Боно.

Учіться й навчайте із задоволенням!

Метод шести різнокольорових капелюшків Едварда де Боно

Едвард де Боно є найпопулярнішим у світі психологом, автором 45 книжок, піонер «мислення про мислення». Його методики широко використовуються як у дитячих закладах, школах, так і в роботі відомих корпорацій, які лідирують у своїх областях, таких як IBM, Nestle, British Airways та інші. Едвард де Боно навчає мисленню як навичці, яку можна і потрібно розвивати. Багато із вправ Едварда де Боно, які тренують і розвивають процес мислення, можуть успішно застосовуватися на уроках як окремі інтерактивні методи. Один із них – метод мисленнєвих кольорових капелюшків.

Чому саме така назва?

Загальновідомо, що стиль одягу багато в чому формує поведінку людини, а іноді й логіку його вчинків. Людина в спортивному одязі поводиться не так, як людина, вдягнена у формений мундир або в церковне вбрання. Люди, що вдягли костюми пожежників, лати, космічні скафандри, військову форму, робочий одяг або вечірню сукню, почуваються по-різному: передбачається різна манера поводитися, говорити, рухатися. Костюм може диктувати також певну лексику, жестикуляцію або міміку. Змінюючи костюм, людина мов би одягає нову маску, змінює роль і багато в чому характер. Ще більше це відноситься до такої деталі одягу, як головний убір. Спробуйте надіти на себе корону, і у вас мимоволі з'явиться бажання гордо тримати голову й гордовито кивати головою у відповідь на слова співбесідника. Надіньте на голову чалму, індіанську пов'язку з пір'ями, кашкет військового, бейсболку або ковпак блазня – і у вас може раптом змінитися постава, прорізатися метал у голосі, або з'явитися грація рухів кішки, або виникне бажання веселити й веселитися. Капелюх, головний убір блискуче вправляються з роллю знаку, символу певної соціальної групи. У той же час капелюх легко надіти, змінити, скинути, а разом із ним і змінитися.

Едвард де Боно пропонує використовувати для мисленнєвих операцій не капелюхи – символи соціальних ролей, а кольорові капелюхи, кожний з яких несе певні психологічні характеристики. Загальновідомо, що різні кольори по-різному впливають на психіку людини, викликають різні почуття, навіть впливають на стан здоров'я й самопочуття особистості. Тому, коли ви одягаєте капелюх того чи іншого кольору, ви нібито змінюєте свій емоційний настрій і навіть стиль поведінки.

Коли ми уявно водружаємо на голову кольоровий капелюх, ми насправді готуємось до використання певної мисленнєвої навички, що символічно означена яким-небудь кольором капелюха. А їхні варіації й комбінації дозволяють нам гнучко й продуктивно мислити, знаходити рішення різних задач, шукати компроміси й порозуміння з іншими людьми.

Білий капелюх

Білий колір символізує в багатьох культурах світу чистоту, правду й містить у собі всі інші кольори. Він висловлює в собі аспект універсального й асоціюється з Абсолютом. У методиці Едварда де Боно це – колір інформації. Коли людина одягає білий капелюх, вона готується збирати факти, цифри, інформацію. Вона задається питаннями:

– якою інформацією ми можемо користуватися;

– яка інформація нам необхідна;

– яка інформація відсутня;

– де її можна знайти.

Мислитель у білому капелюсі використовує фрази:

– «Це є достовірним фактом, він підтверджується такими таблицями (схемами, даними з таких джерел тощо)»;

– «Із цього факту я зробив висновок...»;

– «За думкою таких-то експертів, ...»

Білий капелюх Едварда де Боно формує навичку спочатку збирати інформацію, вивчати її, фільтрувати й лише потім приймати які-небудь рішення, або виробляти свою точку зору із приводу рішення проблеми. Крім того, закладається навичка роботи з першоджерелами, довідковими посібниками статистичними матеріалами, картами, схемами, різноманітними текстами.

Наприклад, практично в усіх випадах, коли учню потрібно назвати причини перемог та поразок, оцінити рівень розвитку будь-яких країн, наслідки війн та революцій тощо, можна використовувати прийом мислення в білому капелюсі.

Скажімо, розглядаючи тему "Українська революція" необхідно визначити чинники, що призвели до цього грандіозного явища. Мислитель у білому капелюсі повинен задати собі питання:

– «Які факти з життя Російської імперії та України початку XX століття, що могли призвести до революційного вибуху, ми маємо в розпорядженні?»

– «Де можна знайти фактологічний матеріал?»

(Цих фактів можна дізнатися з підручників, хрестоматій, енциклопедій, монографій)

– «Яким чином ці факти оцінювали сучасники?»

– «Де можна знайти свідоцтва такого роду?»

(У мемуарах, літературі того часу, пресі, документах, а їх, у свою чергу, – у хрестоматіях, збірках документів, дослідженнях істориків, архівах).

– «Як оцінюють наведені факти і думки наші сучасники або відомі вчені?»

– «Чи наводять факти, які у нас є, повну картину життя України початку XX століття?»

– «Можливо, ми ознайомлені з думками тільки однієї сторони. Що приймала участь у подіях?»

– «Чи можемо ми скласти свою власну точку зору, якщо маємо однобічні судження або факти, що працюють тільки на одну версію?»

– «Чи є у нас факти, що не вписуються в нашу концепцію подій або суперечать їй?» І таке інше.

Якщо ми збираємось з'ясувати причини перемог німецьких армій на початкових періодах II світової війни, а потім і причини її поразки, нам потрібно дізнатися, якими були потенціали армій країн Європи, США, СРСР, принципи комплектування збройних сил, економічні можливості країн, відношення до війни різних суспільно-політичних сил, особистості полководців тощо. Це є прикладами мислення в білому капелюсі.

Червоний капелюх

Червоний колір –це колір життя, крові, пристрасті, страждань, кохання. Він теплий і формує активні емоції людини.

Мислитель у червоному капелюсі спирається на почуття, відчування, інтуїцію. Він задається питаннями:

– що я відчуваю із цього приводу;

– чи подобається мені це;

– чи не відчуваю я із цього приводу деякої недомовленості, упередженості;

– які емоції викликає в мене ті чи інші ілюстрації, висловлення, логіка міркувань.

Людина в так званому червоному капелюсі розмові використовує фрази:

– «не знаю чому саме, але мені подобається (не подобається)...»

– «мені здається...»

– «я не можу пояснити чому, але думаю...»

– «це явище викликає в мене змішані почуття».

Дуже часто, побачивши, наприклад, на телебаченні виступ будь-якої людини, ми говоримо до себе: «Нібито все правильно каже, але чомусь викликає в мене антипатію або недовіру». Чому саме – ми не знаємо, ми ще не аналізували, ми прислухувались у своєму судженні до інтуїції, почуття. І справді, недарма люди часто спираються саме на перше враження. Потім, проаналізувавши події або факти, ми часто буваємо здивовані точністю своїх попередніх вражень. Тому варто бути уважними щодо своїх відчуттів та емоцій. Навіть якщо ми в процесі мислення будемо схилятися до іншої порівняно з емоційним враженням думки, сам процес «занурення в почуття» дає дуже цікаві результати.

Наприклад, відомо, що багатьох людей XX століття вражала постать Йосипа Віссаріоновича Сталіна. Йому присвячували поезії, прозу, музику, витвори образотворчого мистецтва. І це, не дивлячись на те, що по його волі. І за його наказами було пролито море крові мільйонів безвинних людей, знищувались цілі верстви суспільства, знищувалися національні політична, професійна, хліборобська, військова, наукова, творча еліти, а багато з релігійно спрямованих людей бачили в ньому фігуру Антихриста. Чим можна пояснити таких великий діапазон думок і почуттів?

Змішані й неоднозначні відчуття викликали й викликають у пересічних громадян, політиків, істориків особистості Микити Хрущова та маршала Георгія Жукова, Симона Петлюри та Нестора Махна, Володимира Леніна та Карла Маркса, Михайла Горбачова та Мао Цзедуна, Івана Мазепи та Богдана Хмельницького тощо. Які емоції бурлять і які різні оцінки даються щодо подій Берестейської унії та Визвольної війни українського народу в XVII столітті, II світової та Великої Вітчизняної воєн, індустріалізації та перебудови, «Відлиги» та Голокосту...

Може здаватися дивним, що, говорячи про мислення, тобто суто раціональну дію, ми, тим не менш, наполягаємо на прислухуванні до своїх емоцій та почуттів. Яке це має відношення до мислення? А між тим ми дуже мало знаємо про роботу нашого мозку, про ті його частини, що відповідають за функціонування несвідомого й підсвідомого. Але саме можуть народжуватися відповіді на деякі запитання, звідти приходять варіанти рішень проблем або інтуїтивні застереження не робити чогось. Неувага до цього, зневажання таких підказок може дорого коштувати. З історії та сучасності ми знаємо велику кількість прикладів, коли правильне або неправильне рішення приймалося саме на підставі інтуїції або відчуттів і мало вражаючу результативність.

Наприклад, Федір Достоєвський був сучасником революціонерів-народників, сам у молодості займався революційною діяльністю, навіть був покараний за неї. Але щось турбувало його в особистостях, ідеях, методах дій російських революціонерів. Пізніше він написав геніальний роман-передчуття «Біси». На жаль, це пророцтво збулося.

Наступ індустріальної епохи в Європі полегшило життя людей, зробило його зручнішим, скоротило відстані, збільшило кількість та якість товарів, але багатьох витончено мислячих людей, таких як О.Блок, лякав наступ «залізного віку». Вони передбачали кризу гуманізму, загрозу цивілізації, купу глобальних проблем людства й людини як окремо взятої особистості.

"Мислити" відчуттями та передчуттями, уживатися в образ та спів відчувати, інтуїтивно обирати рішення, – ось характерні риси мислення в червоному капелюсі.

Жовтий капелюх

Жовтий колір –це колір сонця, золота, хлібної ниви, переваг, вигоди.

Людина, що умовно надіває жовтого капелюха, питає себе:

– з якою метою це відбувається;

– які очікуються наслідки;

– чи варта гра свічок;

– чому це повинно спрацювати, і що саме це дає;

– які сильні сторони, переваги такої позиції;
– хто від цього виграє?
– у чому буде користь?
Розміркування такої людини будуть будуватися за принципом:
– «Якщо ми зробимо це, то й отримаємо такі переваги...»
– «Це потрібно заради того, щоби...»
– «Внаслідок цього виграли...»
– «Позитивом такого рішення буде...»

На жаль, у нашому житті існує велика кількість упереджень й стереотипів, ми дуже часто оцінюємо події та явища тільки з одного боку. Та й ще навчаємо цьому наших дітей: «Ось це – погано, а це – добре». А втім будь який ціпок має дві кінцівки. Тільки протилежності утворюють ціле. Речи або явища – це тільки речі або явища самі по собі, на них можна дивитися з різних сторін і бачити різне. Саме наші емоції та вподобання забарвлюють ті чи інші події або речі, що існують у житті. Наприклад, біль, який усі ненавидять і якого всі бояться, – це природна реакція організмів на порушення цілісності або розлад життєвих систем. Якби не було болю, то яким чином ми дізнавались би про захворювання, рани? І ще кажуть, що душевний біль, журба, печаль учать людину мудрості й терпінню, порозумінню та співчуттю.

Навіть трагедії, нещастя когось можуть приголомшити й зламати, а когось – зробити мужнім, очистити душу, примирити ворогів або об’єднати розрізнених людей. Згадайте, як смерть Ромео та Джульєтти помирила старовинних ворогів Монтеккі й Капулетті, як трагедії Есхіла та Софокла викликали в стародавніх греків почуття катарсису. Не дарма є приказка, що на помилках учаться, а «Досвід – син помилок трудних».

Використання цього капелюшка не складне й кожен у своєму житті часто й без будь-якого спеціального навчання вміє його застосовувати. Але інколи нам і на думку не приходить скористуватися ним. Ми можемо страждати із приводів своєї зовнішності, талантів, уміння робити кар’єру, заробляти гроші, будувати відносини з тими, хто оточує нас. Є ситуації, коли все навколо нас ми малюємо тільки чорними кольорами й не бачимо жодного проблиску світла. І є речі та явища, відносно яких склалися стійкі стереотипи,

які мають тільки негативне забарвлення. Це може бути зумовлено впливом сім'ї, статі, віку, релігії, культури тощо.

Здається, як із точки зору використання жовтого капелюха можна ставитися до війни? Адже війна –це найстрашніша подія в історії людства. Багато людей кажуть: «Нехай що завгодно, ми все винесемо, аби не було війни». Потоки крові, посилення жорстокості звичаїв, ворожнеча народів, руйнування економік країн, винищення культурних цінностей... а втім у ході Громадянської війни між Півднем і Північчю в США було знищено рабство для мільйонів чорношкірих мешканців країни, почало широко розвиватися вільне фермерство, а політики й громадяни відтоді намагалися не доводити конфлікти, що назрівали в суспільстві , до застосування військової сили, шукаючи компромісів, тощо. У роки Великої Вітчизняної війни, безперечно, були й жахи окупаційного режиму, ненависть і ворожнеча, кров, яку проливали мільйони людей, громадян різних країн, зради й несправедливості, знищення міст, сіл, заводів, культурних та матеріальних цінностей, були геноцид і насильницьке переселення окремих народів... Але були й зовсім інші речі –світлі, чисті, героїчні. Саме в цей час швидкими темпами розвивалися наука й техніка, було створено промисловість на сході країни, спільна загроза об'єднала народи країни на основі дружби й взаємодопомоги, творили Д. Шостакович і С. Ейзенштейн, О. Довженко й О. Вишня, К. Шульженко й Л.Утесьов. Чи можна уявити собі літературу XX століття без «Жди меня» К.Симонова, музичну культуру – без «Землянки» й «Катюши», без Ленінградської симфонії Д.Шостаковича, світове кіно без «Україна у вогні» О.Довженка? Було припинено руйнування й переслідування православної церкви, заохочувався інтерес до героїчного минулого й історичних постатей країни. Саме в цей час люди демонстрували не тільки найгірше, що є душі кожного, а й найкраще – любов до ближнього, самопожертву, сміливість, патріотизм, героїзм. Мільйони наших співвітчизників вийшли з-під впливу адміністративно-командної системи, стали більш самостійними в прийнятті рішень та ініціативними, опинилися вперше за «залізною завісою», подивилися на реальний рівень життя в Європі. Суспільство й народи мали єдину мету – перемогти фашизм і нацизм.

Колоніалізм, безперечно, політично й економічно поневолював країни й народи, але дещо позитивне в його існуванні можна відзначити. Так, наприклад, англійці в Індії боролися з пануванням катової системи, намагалися заборонити страшній звичай «саті», тобто само спалення вдовиць, навчили у своїх університетах майбутню політичну, фінансову й промислову еліту країни, розповсюджували в колоніях європейську культуру, знайомили Європу з релігійними, філософськими, культурними досягненнями Сходу.

Практично всі археологічні знахідки на Близькому Сході, завдяки яким світ дізнався про існування великих держав минулого – Шумеру, Аркада, Єгипту, Ассирії, Вавилону, є результатом діяльності шпигунів і розвідників – Роулінсона, Лейярда, Колдевея, Рассама.

Міркування в жовтому капелюсі допомагають знаходити сильні сторони будь-якої позиції, знімають психологічний страх перед випробуваннями долі, виховують почуття особистого й соціального оптимізму, віри людини у власні сили, прагнення знайти достойний вихід із найстрашнішої, найскладнішої або трагічної ситуації. Воно сприяє підготовці людини до розуміння того, що інші люди можуть мати протилежну точку зору на певні речи, або оцінювати позитивно те, що для вас є вкрай небажаним або страшним, знаходженню порозуміння й толерантності в суспільстві.

Чорний капелюх

Чорний колір – це колір землі, ґрунту, основи, здорового глузду.

Мислитель у чорному капелюсі налаштований трохи заземлено, скептично, з побоюваннями. Він усе зважує, перевіряє, уточнює, ставить питання:

– чи дійсно це так;

– чи підходить це; чи можна це здійснити;

– чи не суперечить це логіці, фактам;

– чи спрацює це;

– наскільки це безпечно;

– які слабкі сторони такої ідеї?

Розумовий процес людини в чорному капелюсі будується за принципом:

– «Немає достатнього підґрунтя вірити тому, що...»

– «Чи правдивим є твердження, що...»

– «Чи узгоджується це з моїми знаннями, фактами?»

– «Це рішення містить у собі такі небезпечні моменти...»

– «Мінусами такого рішення є...»

Ми дуже часто забуваємо, що за все треба платити. І кожна річ, слово, благо має свою ціну. І розплачуватися доводиться кожній людині, сім'ї, суспільстві, народові, людству в цілому, а іноді ця сплата лягає тяжким тягарем на плечі дітям і нащадкам.

Європейська цивілізація зросла на просвітницькому переконанні, що науково-технічний прогрес є безумовним благом. Народи, що відстали в ньому, викликали в найкращому випадку співчуття й вважалися дикими. Європейці зі зневагою й непорозумінням ставилися до китайців, які попри те, що вони першими у світі винайшли порох, папір, карданний вал, друковані книжки й газети й багато іншого, без чого важко уявити сучасний світ, не використовували свої винаходи заради досягнення військової переваги. Як це так – робити порох тільки для феєрверків, не усвідомлюючи його руйнівної сили, не застосовуючи його на полях битв, не здобуваючи собі військового панування? За таке дитяче, несерйозне мислення Сходу, цілком слушно, прийшлося стати напівколонією країн Європи в XIX столітті. Але, можливо, саме в тому, щоб не допускати руйнівних, непоборних сил до винищення всього живого, і полягала мудрість Сходу, який віками навчався жити в мирі із природою, і який перевагу надавав не розвитку техніки, а питанням вивчення й розвитку внутрішнього світу людей. Можливо, саме тому й в індіанських державах найвидатніших у світі астрономів, математиків і будівельників – майя, ацтеків й інків – було заборонено використання колеса?

Коли ми говоримо про якісь події, ми часто впадаємо в компліментарність, забуваючи про зворотну сторону медалі – сплачених за це поламаний долях, трагедіях, руйнуваннях сімей, традицій, культури. Наприклад, розвиток техніки, промисловий переворот, а потім і науково-технічна революція призвели до зростання кількості міст, і міського населення – тобто урбанізації, процесу, який став домінуючим на протязі XX століття. З одного боку, міста є центрами культури, виробництва, торгівлі, самоврядування, політичної діяльності населення, там людина захищена від дикої природи, може більше спіл-

куватися з іншими людьми, відвідувати театри, бібліотеки й музеї, у нього більше шансів отримати роботу й зробити кар'єру тощо. Але, з іншого боку, процес урбанізації тягне за собою цілу низку негативних наслідків – проблем екології, здоров'я, благоустрою, транспорту, утилізації відходів, злочинності, самотності, техногенних аварій (в газових, електричних, водопостачальних сітях, збоїв у комп'ютерних сітях, катастроф на заводах тощо).

На протязі історії людства за кожний крок уперед приходилося сплачувати дуже дорогу ціну, іноді цей крок міг відкинути назад, а міг і знищити. Саме тому обов'язковою необхідною складовою прийняття будь-якого рішення є мислення в чорному капелюсі.

Зелений капелюх

Зелений колір асоціюється з життям,, оновленням, зростанням. Це колір досліджень, пропозицій, новий, можливих альтернатив. А можливо, і розумових провокацій.

При використанні цього капелюха ставляться запитання:

– що можна вжити в цьому випадку;

– чи є альтернативи;

– а що буде, якщо зробити так:

Той, хто використовує зелений капелюх, розмірковує таким чином:

– «Давайте дослідимо, які ідеї, пропозиції, можливості ми маємо в цій ситуації»;

– «Які можуть бути варіанти розв'язання проблеми»;

– «Давайте зробимо експеримент (можливо уявно)»;

– «Чи можливі альтернативні шляхи? Які?»

– «А якщо ми зробимо таку нісенітницю?»

Наприклад, при вивченні теми української революції 1917-1920 рр., ми ставимо запитання: «А які ідеї були в цей час з приводу кризи влади в Російській імперії? Які існували варіанти розвитку подій? Змоделюйте перебіг подій у випадку... Чи були альтернативи рішенням, які приймалися Тимчасовим Урядом, Центральною Радою, урядом Скоропадського? А що було б, якби ...» (Хоча історія і не любить умовного способу, останнє питання сприяє розвитку мислення, допомагаючи відстежувати умовно-наслідкові зв'язки).

Або: якими ви бачите шляхи виходу України із системної кризи 1990-х років? Які можливості мала країна? Які були дії уряду? Які варіанти розвитку подій були на той час? Чи є у вас власні пропозиції? Давайте спробуємо провести уявний експеримент із перевірки ваших пропозицій.

Іноді заради активізації мисленнєвої діяльності використовують прийом «ідеї, що провокує». Наприклад, при вивченні сучасного становища України можна «підкинути» питання: "як ви ставитеся до пропозиції окремих громадян встановити монархію в країні?" Адже є приклад сучасної Болгарії, де нащадок останнього болгарського короля повернувся на Батьківщину й інтегрувався в політичне життя країни.

Як дуже точно шуткував Альберт Ейнштейн, усі відкриття відбуваються таким чином: усі знають, що неможливо зробити певну річ, бо це неможливо взагалі. Потім з'являється людина, котра не знає цього. Ось він і робить відкриття.

Використання зеленого капелюха розвиває творчі здібності людини, учить розглядати альтернативи, сприяє польоту фантазії.

Синій капелюх

Холодний синій колір – це атрибут небесних богів Зевса і Гери, їхніх мудрості й знання. В Єгипті це був колір знання. Синій капелюх означає мислення про мислення, стратегію й тактику приймання рішень, контроль над мисленнєвими процесами, підведення підсумків на певному етапі, висновки й рефлексію

Людина в синьому капелюсі задає собі питання:

– де ми зараз знаходимось?

– яким буде наступний крок?

– які мисленнєві операції та в якому порядку ми будемо використовувати?

– як оцінити результати?

– які будуть спостереження та коментарі?

Процес мислення може будуватися таким чином:

– Отже, обміркувавши слабкі та сильні сторони пропозицій, з'ясувавши можливу небезпеку, давайте окреслимо пріоритети дій...

– Варіанти рішення питання не влаштовують усіх, але більше пропозицій немає, а найбільш привабливий для більшості варіант...

– Ця пропозиція цікава, приваблива. Давайте зробимо мисленнєвий експеримент. Які кроки треба зробити заради його реалізації? Які будуть витрати? Хто і якими методами буде втілювати ідею? Які вірогідні складнощі?

– З усього сказаного можна зробити такі висновки...

– Хотілось би поділитися своїми спостереженнями й прокоментувати наступне...

Наприклад, на уроці ми обговорюємо програмові документи декабристів. Ми бачимо, що вони по-різному бачили майбутнє Росії та України. Давайте на хвилиночку уявимо, що ми – сучасники й товариши С.Муравйова-Апостола та П.Пестеля: які дії потрібно розпочати заради реалізації їхньої програми дій? Як узяти владу – шляхом змови, убивства царя, революції, військового заколоту? Якими силами діяти? Піднімати народ на повстання чи достатньо тільки виступу армії? У разі перемоги чи повинно встановити диктатуру, тобто чи використовувати методи терору? Яка можлива реакція сусідніх держав? Що робити із царською сім'єю? Які реформи матимуть бути першочерговими?

Або: спробуйте прокоментувати відомий вислів про те, що історія повторюється двічі: у першому разі як трагедія, у другому як фарс.

Або: порівняйте два явища – розпад Київської Русі та Радянського Союзу. Що спільного або відмінного в цих процесах було? Які наслідки – економічні, політичні, соціальні, культурні це мало? Чи були ці події закономірними? Чи можна було уникнути цього?

Використання «мисленнєвих капелюшків» на уроці

Як і коли можна використовувати цей метод у школі? Фактично на кожному уроці, чи так, чи інакше, ми використовуємо ці прийоми, повністю або частково. Білий капелюшок – це робота по збору інформації зі словниками, картами, енциклопедіями, підручниками, текстами й документами. Червоний – це формування власного відношення до подій та їх учасників. Жовтий – це виявлення позитивних сторін ситуації, явища, їхніх переваг та позитивних

якостей. Чорний – це пошук негативних сторін, небезпеки, помилок, застережень. Зелений капелюх – це нові пропозицій, ідеї, можливі альтернативи. Синій капелюх – контроль над мисленнєвими процесами, підведення підсумків, результати спостережень і коментарі.

Тобто кожна із цих мисленнєвих операцій нам добре відома й постійно застосовується нами в житті. Та сенс цього методу в тому й полягає, щоб навчити в кожному випадку людину застосовувати всі шість прийомів у комплексі. Це повинна бути сформована звичка, як чистити зуби вранці й увечері.

Наприклад, перш ніж зробити будь-які висновки, нам необхідно спиратися на факти. А їх нам дає мислення в білому капелюсі. Після того нам необхідно відзначити позитивні та негативні сторони явища, тобто ми використовуємо жовтий та чорний капелюхи. Нам також потрібно зробити підсумки, тобто потрібен синій капелюх. Якщо ми хочемо, щоб учень висловив своє відношення до вивченого матеріалу, то фактично, ми пропонуємо мислення за червоним капелюхом. А якщо ми пропонуємо йому зробити припущення, що було б, якби.., то ми використовуємо зелений капелюшок.

Цікаві результати дає. поділення класу на групи, що працюють над певною проблемою. Найпростіший спосіб – це поділити клас на дві підгрупи: одна отримує завдання мислити за принципом жовтого капелюха, друга – за принципом чорного. Аргументи кожної групи виносяться на дошку у дві колонки, а учні записують їх у зошити. Після того школярі обмінюються капелюхами, доповнюючи та уточнюючи записи попередників.

Іноді в процесі мислення за принципом жовтого та чорного капелюхів діти стикаються із проблемою неможливості визначити. який варіант рішення має перевагу, оскільки кожен із них коштує занадто дорого. Тоді виникає необхідність у синьому капелюсі, щоб виробити стратегічні пріоритети. Наприклад, при обговоренні теми про науково-технічну революцію у XX столітті з усіма її плюсами та мінусами група синіх шляп може визначити, що пріоритетом розвитку людства у XXI столітті повинно бути збереження планети. Тоді позитивними в НТР будуть уважатися розвиток

енергозберігаючих та безвідходних технологій, перехід на геотермальну, сонячну та інші види енергії тощо. Якщо група визначить інші найвищі цінності, то й зміняться значення позитивного.

Можна поділити клас на декілька груп по 6 чоловік. Кожен з учасників групи отримує роль мислителя в шляпі одного з кольорів. Група працюватиме або за власним проектом або спільним для всього класу питанням, яке визначається заздалегідь перед вивченням теми. Школярі повинні самі визначити, у якій послідовності використовувати капелюхи, тому що різні ситуації породжують різні підходи й прийоми. Задача вчителя – допомогти визначити оптимальний алгоритм роботи, підказати, яку роль кому грати, підготувати матеріали для опрацювання.

Використання методу кольорових капелюхів також дуже вдало поєднується із прийомом «ажурна пилка» технології кооперативного навчання.

Пошук бінарних опозицій

При опрацюванні питання за методом «жовтого та чорного капелюхів» доцільно виносити всі можливі «плюси» та «мінуси» рішень на дошку або на окремі аркуші паперу. Робиться це методом «мозкового штурму», тобто всі учасники обговорення висловлюють свої думки в порядку черговості або довільно, а вчитель чи той, хто веде заняття, записує всі точки зору.

Іноді вчитель робить це не сам, а призначає спеціального *нотатора*, в обов'язки якого входить фіксувати результати обговорення.

Під час проведення мозкового штурму роль учителя дуже важлива: він не повинен минути жодного висловлювання; йому потрібно створити атмосферу доброзичливості й уваги до думки кожного учня, навіть якщо ця думка незвичайна, парадоксальна або суперечить поглядам більшості.

Крім того, учитель повинен *перефразувати* (сам або за допомогою присутніх) внесені пропозиції, тобто зробити їх більш ємними, менш багатослівними, такими, що чітко передають думку учасників. Слід зауважити, що після перефразування необхідно уточнювати, чи правильно було передано суть поглядів, чи погоджу-

ється автор із таким формулюванням його думки. Кожне висловлення перед фіксацією його на дошці чи на аркуші паперу нумерується та записується в колонку під заголовком, який указує на колір капелюха. Коли всі учні проведуть обговорення питання за методом жовтого капелюха. та ж сама процедура передбачається для обговорення питання за методом чорного капелюха. Як наслідок перед аудиторією вимальовуються дві колонки, які містять протилежні оцінки.

Наприклад, обговорення наслідків проведення індустріалізації СРСР в 20-30 роках XX століття може мати такий чорновий варіант (табл. 1).

Таблиця 1

Результати індустріалізації

Жовтий капелюх	Чорний капелюх
1. Країна з аграрної перетворилася на аграрно-індустріальну	1. "Всі ми гайки великої спайки" –експлуатація людини державою
2. Створивши важку промисловість, СРСР напередодні II світової війни вирішив проблему обороноздатності	2. Низька якість продукції
3. Розвиток міст, поява нових	3. Високий рівень травматизму
4. Збільшення численності робітничого класу	4. Зростання численності малокваліфікованих працівників, бюрократії.
5. Розвиток, інженерної, наукової та технічної думки	5. Розвиток командно-адміністративної системи й "казарменої" моделі соціалізму.
6. Зростання ентузіазму. "Мы рождены, чтоб сказку сделать былью".	6. Розвиток зрівнялівки в оплаті праці.
7. Поява нових методів організації труда, наприклад, стаханівського руху	7. Послаблення стимулів до праці у селян, погіршення якості селянства.
8. Поява нових галузей промисловості (авіа- та автобудівництва, хімічна промисловість тощо)	8. Застосування праці ув’язнених, ГУЛАГ.

Жовтий капелюх	Чорний капелюх
9. Прояви трудового героїзму	9. Дешевий розпродаж культурних цінностей країни
10. Зменшення імпорту машин	10. Пограбування селянства
11. Електрифікація країни	11. Маргіналізація населення за рахунок міграцій національностей та соціальних змін
12. СРСР минув світову економічну кризу 1929-1933 років	12. Введення карткової системи у 1928 році.
13. Рішення проблеми безробіття	13. Створення умов для виникнення екологічних проблем у густонаселених регіонах країни.
14. Будівництво залізниць, ГЕС тощо.	14. Загострення житлової проблеми.
15. Підвищення освітнього рівня населення країни.	15. Одержавлення промисловості.
16. Зближення народів країни, міжнаціональні шлюби.	16. Мілітаризація країни

У принципі, ці колонки можна було б продовжувати, але припустимо, учасники обговорення запропонували підвести рису. Виникає питання: як оцінити явище або факт, якщо в ньому так багато (а це є очевидним і наочним) і позитивних і негативних сторін. Ну, по-перше, добре, що учасники зуміли подивитися на проблему з різних сторін і виявилися здатними малювати картину не тільки в рожевих або чорних тонах. Це вже є великим життєвим уроком: кожен ціпок має дві кінцівки, а кожна перемога має свою ціну. По-друге, під час мозкового штурму діти вчилися чітко формулювати думки, шукали приклади, перефразовували висловлення, активізовували знання, які отримали на уроках і самостійно. А що до оцінки подій?

Іноді самі учасники пропонують, здається, найпростіший вихід: підрахувати, скільки позицій є в кожній колонці, порівняти, а потім у разі переваги негативу чи позитиву вирішити, як оцінити явище. Але вже під час обговорення школярі чи вчитель можуть помітити, запропонований підхід не підходить, тому що іноді деякі пункти з однієї колонки мають більшу значущість або вагомість ніж 2-3 пункти в колонці напроти.

Тоді, можливо, краще пошукати, чи немає таких доводів, які могли б частково або повністю врівноважувати або бути другою стороною тієї ж самої медалі? Тобто пошукати *бінарні опозиції.* У нашій таблиці їх багато. Наприклад, з одного боку, країна перетворилася в могутню державу, із другої – людина стала гвинтиком державного механізму. З одного боку, розвиток нових форм організації труда, із другої – посилення зрівнялівки в оплаті праці, зникнення стимулів до роботи. Рішення проблеми зайнятості населення країни, зростання чисельності робітничого класу знецінювалось зростанням кількості малокваліфікованих робітників та зростанням бюрократичного апарату. Плюси збільшення кількості міст та міського населення та зближення народів СРСР частково перекриваються загостренням житлової проблеми й мінусами маргіналізації населення. І тому подібне. Кожний із цих пунктів можна обвести в кружальце та об'єднати двобічною стрілочкою.

У результаті такого опрацювання число пунктів у кожній колонці може суттєво зменшитися, а то й взаємознищитися.

Але як же в решті решт можна оцінити такий складний і суперечливий процес в історії нашої країни, як сталінська індустріалізація? У цьому випадку на перший план виходить *проблема пріоритетів* – тобто вищих цінностей у свідомості людей 30-х років XX століття й наших сучасників. Так в інформаційну епоху теза про появу маси екологічних проблем мав би дуже велике значення, як і теза про випадіння країни зі світової системи економічних зв'язків. Але в 20-30-ті роки про це ще практично не замислювалися. На першому місці стояли забезпечення обороноздатності країни та укріплення соціалістичної держави. С позицій нашого часу ми бачимо величезну кількість помилок та злочинів у методах проведення індустріалізації. Але тоді, у далекі 30-ті роки був небачений ентузіазм громадян молодої країни, швидко зростав авторитет СРСР на міжнародній арені, а тому «витрати» індустріалізації пригортали значно менше уваги, ніж її досягнення.

Пріоритети в суспільстві можуть бути різними не тільки в залежності від часу їхнього оцінювання, але й від віку, статі, релігійних, ідеологічних та культурних уподобань, цивілізаційної приналежності осіб, що приймають рішення, або оцінюють щось. Ми

можемо багато розповідати про Радянський Союз 70-х років XX століття, про вражаюче будівництво, науку, освоєння космосу, найкращій у світі балет, павутиння КДБ, маразм керівників, «імперію зла» і таке інше. А от американський комуніст Майкл Девідов у своїй книжці про перебування в СРСР написав, що найбільше його вразили дві речі: ціни на аспірин та бабусі, що гуляли по вулицях та бульварах зі своїми онуками.

Тому дуже важливим є з'ясування, ким і коли дається оцінка подіям минулого, привчання школярів до думки про те, що не може бути однозначних оцінок того чи іншого явища, зроблених «на всі часи».

Взагалі метод кольорових капелюхів привчає дітей мислити різнобічно, ґрунтовно знайомитися з питанням, перш ніж приймати рішення, аргументувати його, знаходити сильні й слабкі сторони власної або іншої позиції, бути толерантними до тих, чия точка зору не співпадає з вашою, розуміти, що кожна людина по-своєму дивиться на речі, що це є природним і правильним. У світі жодна сніжинка не повторює візерунків іншої, кожний листочок на дереві трохи відрізняється від собрата, і це робить світ таким прекрасним і неповторним.

Список використаних джерел:

1. Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 336 с.
2. Боно Э. Создай себе удачу. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – 368 с.
3. Пометун О, Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Вид-во А.С.К., 2003 – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Асламова Тетяна Адамівна – викладач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Вострікова Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Голобородько Ярослав Юрійович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гончаренко Любов Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Гора Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Єлігулашвілі Максим Сергійович – викладач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Комінарець Тетяна Вільямівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Марецька Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Худенко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання суспільствознавчих і гуманітарних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

ЗМІСТ

Голобородько Я.Ю.«Chronicles» Боба Ділана: життєвий і поетикальний виміри (Про Нобелівського лауреата з літератури 2016 року) 3

Гончаренко Л.А. Інновації в підвищенні рівня професіоналізму педагога щодо роботи в полікультурному середовищі..... 26

Вострікова В.В. Ціннісно-гуманістичний підхід як педагогічний фактор успішної організації профорієнтаційної роботи зі старшокласниками 41

Комінарець Т.В. Особливості вивчення постмодернізму в теоретичних працях літературознавців 90-х років XX століття..... 62

Гора Т.В. Освіта вчителів англійської мови в Україні: реалії професійного становлення та розвитку..... 82

Єлігулашвілі М.С. Дискримінації в освіті: підходи до розуміння та інструменти протидії..... 101

Марецька Л.П. Розвиток культури професійного мовлення в післядипломній освіті 113

Худенко О.М. Інноваційні підходи в системі курсової підготовки вчителів гуманітарних дисциплін: стильовий аспект 128

Асламова Т.А. Використання методу різнокольорових капелюшків Едварда де Боно 145

Відомості про авторів..... 168

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ КУРСОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ І ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Колективна монографія

ISBN 978-966-630-150-3

Технічний редактор – Дудченко С.Г.

Підписано до друку 03.05.2017 р. Формат 60х84 1/16.
Папір офсетний. Друк різографія. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 10,63. Наклад 300 прим.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”
Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.
73000, Україна, м. Херсон, пров. Пугачова, 5/20.
Тел.: 49-33-48.