

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Харківське історико-філологічне товариство

Український СВІТ

у наукових парадигмах

Збірник наукових праць

Випуск 3/2016



УДК 811.161.2 + 39 (477)
ББК 81.411.1 + 63.5 (4УКР)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- **Маленко О. О.**, д-р філол. наук, проф. (Харків)
(головний редактор);
- **Голобородько К. Ю.**, д-р філол. наук, проф. (Харків)
- **Дорошенко С. І.**, д-р філол. наук, проф. (Харків)
- **Лисиченко Л. А.**, д-р філол. наук, проф. (Харків)
- **Ломакович С. В.**, д-р філол. наук, проф. (Харків)
- **Кравець Л. В.**, д-р філол. наук, проф. (Київ)
- **Новиков А. О.**, д-р філол. наук, проф. (Глухів)
- **Борисов В. А.**, канд. філол. наук, доц. (Харків)
- **Нестеренко Н. П.**, канд. пед. наук, доц. (Харків)
- **Піддубна В. В.**, канд. філол. наук, доц. (Харків)
- **Терещенко В. М.**, канд. філол. наук, доц. (Харків)
(заст. головного редактора)
- **Умрихіна Л. В.**, канд. філол. наук, доц. (Харків)
- **Юр'єва К. А.**, канд. пед. наук, доц. (Харків)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- **Нелюба А. М.**, д-р філол. наук, проф., Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.
- **Струганець Л. В.**, д-р філол. наук, проф., Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Ухвалила вчена рада Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 9 від 28 жовтня 2016 року)

У 41 Український світ у наукових парадигмах : Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. — Харків : ХІФТ, 2016. — Вип. 3. — 176 с.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 3281 від 18.09.2008.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ЛІНГВОКОНЦЕПТОЛОГІЯ. ЛІНГВОСТИЛІСТИКА. ЛІНГВОПОЕТИКА. КОМУНІКАТИВНА ЛІНГВІСТИКА

Ірина Богданова

Естетико-психологічна спрямованість просторових доміант у мовній картині поезії Михайла Петренка 84

Володимир Борисов

Прецедентні інтертекстеми як джерело й аргумент наукової думки (на матеріалі мовознавчого дискурсу) 90

Костянтин Голобородько

Лінгвоментальна концептуалізація архетипного образу землі в поетичній картині світу Олександра Олеся 95

Лариса Кравець

Трансформація мовної комунікації в інформаційну епоху 99

Олена Маленко

Риторика війни в сучасному українському поетичному дискурсі 105

Анна Мартакова

Навмисна помилка: текстова девіація, що творить новий сенс 113

Тетяна Осіпова

Орнаментальна невербаліка в поетичному дискурсі С. Руданського 117

Світлана Руденко

Глютоніми — символи часу В українському соціальному дискурсі 1920–1990 рр. 123

ЛІТЕРАТУРНІ СТУДІЇ

Анатолій Новиков

Дискурс національно-визвольних змагань у романах Василя Шкляра «Чорний ворон» і «Маруся» 136

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Олена Садоха, Наталія Варич

Педагогічні взаємодії: у пошуках взаєморозуміння 144

НАУКОВА ХРОНІКА

Науково-теоретичний семінар «Теорія й практика ввічливості: українська версія»
Стенограма наукового обговорення проблеми 150

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕДАГОГІЧНІ ВЗАЄМОДІЇ: У ПОШУКАХ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ

Здійснено аналіз пошуків шляхів і умов встановлення взаєморозуміння в освітніх практиках, визначено спрямованість на справедливу взаємодію як сутнісну рису освітніх стратегій в Україні.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, комунікативна практика, взаєморозуміння, справедливість.

Осуществлен анализ поисков путей и условий становления взаимопонимания в образовательных практиках, определена направленность на справедливое взаимодействие как сущностную черту образовательных стратегий в Украине.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, коммуникативная практика, взаимопонимание, справедливость.

The article analyzes finding ways and conditions of formation of Understanding in educational practices and defines focus on fair cooperation as an essential feature of educational strategies in Ukraine.

Key words: Teacher interaction, communicative practice, mutual understanding, justice.

Освітня галузь, відбиваючи динаміку соціокультурних зрушень, зазнає постійних змін, супроводжується конфліктом цінностей і суспільною недовірою до шляхів модернізації освіти, потребує оновлення засад і способів взаєморозуміння, висуваючи перед учасниками освітніх практик вимогу вміти взаємодіяти в умовах потужних трансформацій, дієво підтверджувати готовність до розуміння і прийняття іншої позиції.

Сучасна західна філософія освіти продукує думку, що тривалий процес переосмислення й модернізації освіти XXI ст. тільки із залученням інноваційного потенціалу шкіл та переосмислення взаємодії освітніх агентів через експлуатацію належного почуття «демократичного спілкування» може забезпечити реалізацію очікувань і прагнень як у розвитку окремої людини, так і суспільства в цілому.

Водночас підкреслюється важливість створення відповідних соціальних умов для формування самодостатніх особистостей, активізуються пошуки способів подолати страхи вимірювань та порівнянь, забезпечити рівність в умовах розвитку кожного учня, відійти від практики звинувачення вчителів та батьків у виховних невдачах, демонтувати дресирувальну систему школи, де «моделюється поведінка постійного незадоволення» [6].

Найповніше це завдання виявляється в спілкуванні освітніх агентів, у налагодженні справедливої взаємодії, у спільній діяльності, у прагненні порозуміння. Педагогічна комунікація як процес безпосереднього встановлення міжіндивідуальних зв'язків і взаємодій визначається системою конкретних суспільних відносин; необхідною умовою взаємодії між людьми є безперервне отримання інформації

кожним із його учасників про різні аспекти й компоненти процесу взаємодії; така комунікативна практика припускає зміну поведінки і діяльності інших агентів. Сутнісною рисою міжособистісних стосунків є взаємна готовність партнерів до певного типу переживань і дій, відтак у стосунках «учитель-учень» неабиякої ваги потребує урахування життєвих потреб та інтересів кожного з учасників.

Мета статті — з'ясувати шляхи й умови встановлення взаєморозуміння в освітніх практиках, визначити спрямованість навчання на справедливую взаємодію як сутнісну рису освітніх стратегій в Україні.

Стійке зниження загального рівня поваги до школи, учителя, збідненість взаємовідносин, ослаблення соціальних зв'язків, відчуженість один від одного в професійній комунікації навіть на тлі позитивних змін у комунікативній практиці в цілому, ефективного використання навчального часу, позитивних стратегій дисциплінування й заохочень спонукало Уряд Великобританії з 2007 р. інтегрувати в програму середньої школи як необхідний елемент у підготовці молоді курс «Соціальні та емоційні аспекти навчання (SEAL)».

Головну мету запровадження цієї дисципліни вбачають не стільки в поліпшенні поведінки й покращенні навчання, скільки у вихованні нової форми громадянства. Принагідно зазначмо: у навчально-виховних практиках у процесі засвоєння названого курсу етикет також набуває особливої цінності, оскільки не тільки полегшує спілкування і взаєморозуміння, скільки зміцнює підвалини формування громадянської свідомості, зрілої самостійної позиції, сприяє захисту честі і гідності людини.

Існує сподівання через оперття на емоційну грамотність значною мірою зменшити прояви несправедливого в комунікативних практиках освітніх агентів, зміцнити почуття відповідальності як окремого індивіда, так і шкільної спільноти в цілому. Форми самоврядування значною мірою ґрунтуються на емоційному компоненті управління, успішність яких пов'язують із розповсюдженою популяризацією нейрологічного розуміння емоцій. Простежуються транспозиції цих ідей у названому курсі від популярної науки про мозок у політиці освіти до навчальної практики, спираючись передовсім на поняття економічної грамотності, яку розглядають як спосіб «бути», а не тільки «робити».

Як впливає з концепції П. Селовея та Дж. Мейєра (P. Salovey & J. Mayer), емоційна грамотність корелює з поняттям «емоційний інтелект», становить собою той соціальний інтелект, що є розвиненим усвідомленням і розумінням емоцій — своїх та оточення [9]. У структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний. Перший утворюють такі компоненти: усвідомлення своїх почуттів, самооцінка, впевненість у собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивація досягнення, оптимізм; другий містить такі компоненти, як комунікабельність, альтруїзм, відкритість, емпатія, здатність враховувати й розвивати інтереси іншої людини, повага до людей, здатність адекватно оцінювати й прогнозувати міжособистісні відносини, вміння працювати в команді. Емоційний інтелект виступає як системоутворюючий фактор продуктивності педагогічної діяльності.

Цілком закономірно сучасна філософсько-освітня думка все частіше повертається до значущості емоційного компоненту в якості вчителя і можливості його вдосконалити, використовуючи для цього всі можливі ресурси. В англійських дослідженнях з означеної проблеми набрали популярності, спонукаючи до дискусій, ідеї Енді Харгрівза (Andy Hargreaves) про емоційне розуміння, унаслідок

якого можливо поділитися й емоціями, зокрема спроби з'ясувати способи «полегшення ідентифікації», межі «пасивного співчуття», розкриття «відсутньої присутності» (absent presence) у нашому професійному житті, місце емоцій у процесі пізнання, влади, освіти (М. Болер).

Харґривз відзначає, що освітньою практикою не вичерпується складання й застосування досвіду ефективної взаємодії, розпізнавання й уникнення конфліктів — різноманітні установи й робочі місця є головними майданчиками, де дорослі набувають досвіду й вчаться висловлювати свої емоції через конкретні способи, щоб у спілкуванні з дітьми показувати кращі з них. Центральне місце в організації культурного аспекту емоцій Харґривз відводить двом провідним концепціям — емоційного розуміння й емоційної географії. За першою з них, управління якістю навчання, організацією навчального процесу і всі людські взаємодії в ньому визначаються тією мірою, якою учасники взаємодії розвивають емоційне розуміння.

Емоційне розуміння — це інтерсуб'єктивний процес, котрий вимагає, аби людина входила в поле досвіду іншого. Прямуючи за міркуваннями Харґривза, наголосимо на важливому моменті: емоційне розуміння — це не лінійний, крок за кроком, поступальний процес, натомість усе відбувається миттєво, нібито «люди сягають донизу в своїх минулих переживаннях і «зчитують» емоційні реакції свого оточення», причому роблять це в особливий спосіб. Таке своєрідне емоційне сканування (emotional scanning) містить інтерпретації та розплутування емоційних переживань, відповідей інших.

Відповідно емоційні непорозуміння трапляються в тому разі, коли «емоційне сканування йде навспак [8: 815], коли з'являється помилка в своїх відчуттях інших чи коли вчителі йдуть за стереотипами в сприйнятті емоцій учнів. Компетентному педагогові важливо не оминати це спостереження в комунікативних практиках, прагнучи їх справедливого перебігу, оскільки емоційна взаємодія і взаєморозуміння в освітніх закладах (як і деінде) вимагає міцних, безперервних стосунків між учителями й учнями — так вони вчаться «читати» один одного протягом тривалого часу. Якщо ж не складати такого характеру взаємин, емоційні непорозуміння трапляються все частіше й можуть знизити якість навчання.

Розробляючи теорію розуміння, Харґривз встановлює умови навчання, структури навчального закладу й основні пріоритети, що забезпечують можливість емоційного розуміння. Аналіз Харґривзового підходу спрямовує до відстеження його основних пошуків навколо того, як емоційне розуміння / нерозуміння постає із характеристик соціальної площини, поєднуючи в спілкуванні спільноту чи простір, який він називає емоційною географією.

Визначаючи й описуючи п'ять емоційних географій інтеракцій учитель/діти/батьки та їх наслідки в соціально-культурному, моральному, професійному та політичному аспектах, учений показує: вони складаються з просторових і досвідних моделей близькості та /чи віддаленості людських взаємодій і взаємовідносин, що допомагають створювати, налаштовувати й розфарбовувати почуття й емоції, відчутні нами на собі, нашому світі й один на одному [7: 1061]. Ці форми емоційної дистанції та близькості можуть загрожувати емоційному взаєморозумінню між агентами педагогічних взаємодій. Наприклад, моральні географії налаштовуються різними цілями, котрі не ладять із тими, кому вони слугують і де немає механізмів, щоб обговорити чи подолати ці відмінності.

Сучасна філософія освіти за всієї розбіжності підходів відзначається стурбованістю з приводу зростання дискримінації, суспільних конфліктів, зокрема

і в освітньому полі, що виникають на хвилі відмінностей і нерівностей — етнічних, мовних, релігійних тощо. Цікаві міркування в цьому аспекті зустрічаємо зокрема в працях Імона Каллана (Eamonn Callan), Джудіт Батлер (Judith Butler), Меган Болер (Megan Boler), Кевіна Кумаширо (Kevin K. Kumashiro), Джеральда Гутека (Gerald L. Gutek) та інших. Так, Імон Каллан у «Creating Citizens» пропонує розглядати школу як засіб для зміцнення чеснот учнів, передовсім справедливості, відповідальності, чесності, що дозволяє компетентне моральне обговорення й діяння в плюралістичному суспільстві. Оснащені цими чеснотами, громадяни будуть прагнути до демократичної участі в суспільному житті, досягаючи згоди з вагомими дискусивними питань, наприклад, щодо расизму, гендерного пригнічення; і це є прийнятним для всіх учасників.

Ключовим поняттям у концепції Каллана є «моральне страждання» (moral distress) (зіставне з «дискомфорт» та «криза»). Його зміст корелює з поняттям «основний аспект сили» («fundamental aspect of virtue» [4: 200; 5], трактоване як «сприйнятливість до моральної лиха чи страждання». Каллан розрізняє «moral distress» із іншим — у відповідь на передбачувані недоліки інших, і щодо себе — про моральне страждання через негативну оцінку своїх власних висловлювань або вчинків. Сприйнятливість до морального лиха є провідною чеснотою, бо це свідчить про глибоко вкорінену критичну схильність до цих цінностей і прагнення гідного підтвердження.

Позиція Каллана привертає увагу ще й через те, що вона зміщує узвичаєний перебіг взаємодій (чи їх акценти), охоплюючи максимальну кількість агентів. Західна освітня традиція прагне створити умови для інтелектуального збагачення учня і якомога більше захистити його, забезпечити його врівноваженість, спокій і комфорт, передовсім застерегти від емоційного зрушення, тож сприяння «моральному стражданню» у школах відбувається усупереч традиції і вимагає вдумливої підготовки не тільки школярів, але і їхніх батьків, аби вони розуміли, що відбувається насправді. Тож Каллан у межах названого підходу стверджує: за плюралістичної демократії моральний діалог не може відбутися без ризику зрушень. Перебіг міркувань дослідника наводить на можливість убачати в моральному стражданні також спроможність уплинути й на інших, на всю спільноту (з батьками й учителями включно). Порозумітися з іншим, діяти за справедливістю, застерегти від несправедливих, недоброчесних учинків, зокрема через найбільш дієвий спосіб, моральне страждання — означає спробу зберегти моральну правоту, за якої і шкільний колектив, і батьки повинні бути доброчесними, а не культивувати чесноти. Каллан, аргументуючи неминучість морального страждання як наслідку плюралістичного діалогу і його провідної ролі в моральному вихованні, застерігає від зверхності, від омани вбачати в цій процедурі власну моральну перевагу.

Вітчизняній філософії освіти, попри її багатий досвід і нагальний суспільний запит, ще належить оновити, прокласти свій самобутній шлях у розбудові стратегій ефективної справедливої взаємодії. Освіта України «беззаперечно і однозначно визначила як основний напрям інтеграцію в європейський освітній простір, вбачаючи можливість трансформуватися у демократичну, гуманістичну, людиноорієнтовану модель, з утвердженням фундаментальних цінностей буття людини, з оперттям на справедливість як одну із провідних чеснот» [3: 163].

Провідним незмінним дороговказом на цьому шляху є любов до дітей, і настанова Софії Русової стосовно вчителя, викладена в її праці «Нова школа соціального виховання», не втратила свого значення й у сучасну епоху турбулентних

змін, потужних ризиків: «Це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання» [2: 17–18].

Проте у віднайденні шляхів порозуміння під час освітніх практик сучасність додає суттєвих коректив, на які не можна не зважати (детальніше розгорнемо міркування в подальших розвідках). Безперечно, компетентний, турботливий, людяний, чуйний і кваліфікований учитель значною мірою впливає на учня, іноді зберігаючи цей вплив і в подальшому житті, закладаючи певні життєві настанови. І навпаки, невідповідний, байдужий до учнів і предмету або виснажений і втомлений, без гідної оцінки своєї праці з боку держави, педагог зовсім інакше позначається на учнях. За словами Л. С. Виготського, «учитель-рікша», який тягне на собі навчальний процес, повинен перетворитися на «вчителя-вагоновода», який тільки управляє процесом вчення, не в теорії, а на практиці забезпечує єдність навчального та виховного процесу, коли ті самі завдання різнобічної підготовки до життя вирішуються різними засобами навчальної та позанавчальної діяльності [1: 82].

За сучасних умов мінливого світу, коли сама молодь швидко змінюється й очікує від учителя динамічних змін, він має бути орієнтований на випередження, готовий з-посеред кількох способів відповідності очікуванням учнів обрати найбільш вдалий.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Биологический и социальный факторы воспитания / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. — М. : Педагогика, 1991. — С. 81–83.
2. *Русова С.* Нова школа соціального виховання. — / Софія Русова. — Київ : Либідь, 1997. — С. 17.
3. *Садоха О.* Стратегії відновлення справедливості в полі освіти: монографія / О. Садоха, Н. Варич. — Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2014. — 196 с.
4. *Callan E.* Creating citizens: Political education and liberal democracy / E. Callan. — New York : Oxford University Press. — 1997. — 262 pp.
5. *Callan E.* Citizenship and Education / E. Callan. — 2004. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://web.pdx.edu/~abyron/peace_ed/Wk7/callan.pdf
6. *Gatto J. T.* Interviewed by Lennart Mogren, Sweden; march 2003. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=dYtTRR1cTK0>
7. *Hargreaves A.* Emotional Geographies of Teaching / A. Hargreaves // Teachers College Record. — № 103 (6). — P. 1056–1080. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://ww2.faulkner.edu/admin/websites/jfarrell/emotional%20geographies%20of%20teaching.pdf>
8. *Hargreaves A.* Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students / A. Hargreaves // Teaching and Teacher Education. — 2000. — № 16. — P. 811–826. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf>
9. *Mayer J. D.* Emotional intelligence: theory, findings, and implication / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // Psychological inquiry. Vol. 15. — 2004. — № 3. — P. 197–215. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf