

19. Fernández-García, R., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., Ubago-Jiménez, & J.L. 2024. Physical activity as a mediator of stress, anxiety and depression on well-being in physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(1), 117-129. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2024.191.10>.

20. Martínez-Andrés, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Rodríguez-Martín, B., Pardo-Guijarro, M.J., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Vizcaíno, V., 2020. Barriers and Facilitators to Leisure Physical Activity in Children: A Qualitative Approach Using the Socio-Ecological Model. *Int J Environ Res Public Health*, 27, 17(9), 3033. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17093033>.

21. Hassan, M.A., Liu, W., McDonough, D.J., Su X., & Gao, Z., 2022. Comparative Effectiveness of Physical Activity Intervention Programs on Motor Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review and Network Meta-Analysis. *Int J Environ Res Public Health*, 21, 19(19), 11914. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191911914>.

22. Jylänki, P., Mbay, T., Byman, A., Hakkarainen, A., Sääkslahti, & A., Aunio, P., 2022. Cognitive and academic outcomes of fundamental motor skill and physical activity interventions designed for children with special educational needs: A systematic review. *Brain sciences*, 12(8), 1001. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci12081001>.

23. Abdi, E., 2019. *Attitudes of Students with Learning Disabilities Toward Participation in Physical Education: a Teachers' Perspective – Qualitative Examination*. Publisher: AuthorHouse.

24. Jones, D., Innerd, A., Giles, E.L., & Azevedo, L.B., 2020. Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *J Sport Health Sci*, 9(6), 542-552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.03.001>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-71-86>

УДК [378.091.27:821.161.2]

Расевич Любов Петрівна,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри історії української літератури та компаративістики,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9540-9041>

rasevych.liubov@kpnu.edu.com

ІНТЕГРОВАННИЙ КУРС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУР (УКРАЇНСЬКОЇ, ЗАРУБІЖНОЇ) У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ПОСТКОЛОНІАЛІЗМУ: МОЖЛИВОСТІ ТА НЕБЕЗПЕКИ

Анотація. Глобалізація як наскрізне та всеохопне явище сучасності становить, попри принцип єдності в різноманітті, чималий виклик для культури країн потколоніальних націй, зокрема України. Нова епоха диктує нові підходи, і

найкращим рішенням в умовах глобалізаційних рухів є винайдення оптимальних алгоритмів культурного посилення нації у загальносвітовій площині. Одним із таких алгоритмів є концепція курсу інтегрованого вивчення української та світової літератур. Мета статті – окреслити основні переваги й небезпеки, пов'язані з імплементацією в ЗЗСО України інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) на противагу традиційному розподілу вивчення словесної творчості авторів у межах двох окремих курсів: української та зарубіжної літератури. Ілюстративним матеріалом для цього дослідження обрано чинні модельні програми для 7 класу НУШ авторства О. Ніколенко та ін. і Т. Яценко та ін. У статті на апіорному рівні здійснено аналіз методичних контекстів впровадження інтегрованого курсу літератур (української, зарубіжної), що дає змогу, окрім переваг такого курсу, виявити низку загроз, які передусім ставлять українську літературу в позицію небезпеки. Завдання всіх сторін-учасників під час впровадження інтегрованого курсу літератур – максимально використовувати переваги й мінімізувати можливі ризики в межах роботи з учнями ЗЗСО. У результаті реалізації мети дослідження було виявлено такі переваги інтегрованого курсу літератур, як: розширення оптики аналізу культурних, зокрема літературних, явищ; критичне переосмислення колоніального досвіду, пропрацювання й терапія комплексів «маленької нації»; переймання вигоди глобалізації й транснаціональних культурних зв'язків; міжкультурний діалог на паритетних засадах, але з розумінням національної специфіки. Водночас потенційними ризиками є такі, як: небезпека культурної креолізації, неоднозначність постколоніалізму, ризик ототожнення, ризик еkleктизму в доборі текстів, ризик поверхового вивчення. Акцентування на вигодах інтеграції й методична робота із запобігання ризикам уможливить рухатись у руслі глобалізації з мінімальними негативними наслідками для культурної самобутності української літератури та літературоцентричної національної ідеї.

Ключові слова: інтегрований курс; НУШ; українська література; світова література; зарубіжна література; методика навчання літератури; націєцентризм; ЗЗСО.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановлення проблеми. Глобалізація є багатовимірним явищем, яке охоплює не лише економічні компоненти, а й культурні, ідеологічні, політичні тощо [1, с. 6]. Глобалізація досягається завдяки поширенню знань, технологій та інформації через національні кордони й проявляється в серії змін в економічній, політичній, соціальній і особливо культурній сферах. Концепція глобальних цінностей зазвичай ототожнена з цінностями західної культури (американізація, вестернізація), і наслідки глобалізації проявляються через її вплив на національні форми культурного продукту. Трапляються

різні думки щодо співвідношення між глобалізацією та культурою, але суть конфлікту базується на протилежних тезах, які відображають «подвійний характер» культурної глобалізації. Науковці, які тяжіють до першого осередку, вбачають негативний вплив глобалізації на однорідну національну та локальну культуру. Тоді як науковці другого більше акцентують на перевагах різноманітності культурного змісту, вираженого через космополітичну культуру, яка не заперечує почуття національної приналежності [1, с. 2; 2, с. 51]. Глобалізація стимулює новий погляд на культуру та демонструє, як ця трансформація вплинула, зокрема, на літературу. Глобалізація спричинила до того, що зараз дедалі більше усвідомлюються подібності між цивілізаціями, ніж відмінності. Глобалізація, яка збіглась у часі з доступністю книг як у паперовому, так і в електронному форматах, а також безпрецедентною поширеністю текстів національних літератур у перекладах англійською мовою як *lingua franca* не тільки бізнесу, але й культури, дає змогу звертатися до творів фактично будь-якого автора й ділитися інформацією про будь-яку культуру чи традицію [3, с. 294]. Література, завдяки широкому маркетингу, стає, окрім мистецького явища, водночас і різновидом продукту в глобалізованому світі, товаром. Взаємодія людей різних національностей і різних культурних традицій у межах одного літературного твору породжує цікавість і взаємопорозуміння. Отже, з одного боку, глобалізований літературний простір об'єднує. Проте з іншого боку, коли в одному полі взаємодіють літератури країн, які споконвіку посідали чільні місця в усіх літературних рейтингах, а обіч – літератури країн, які щойно заявляють про себе як самодостатні й повноцінні, котрі й собі мають багату культурну традицію, проте через історико-політичні обставини (колоніальну позицію в імперських державах) не могли заявити про себе сповна, часто якраз останні програють у змаганні за визнання через гегемонію авторитету й місця в культурному каноні перших.

В есеї «Найдовша подорож» Оксана Забужко зазначає, що у світових медіа Україну досі звать “small nation” [4, с. 148], хоча за всіма стандартами (кількість населення, територія держави, наприклад) українська нація «маленькою» точно не є. Однак із такими іміджевими штампами, без сумніву, українським авторам проробити собі шлях до місця у світовому літературному каноні вкрай непросто. Хоча навіть поверховий аналіз літературних явищ дає дуже переконливе свідчення того, що в багатьох аспектах українська література випереджала європейські тенденції. Скажімо, Вірджинія Блейн, Патриція Клементс, Ізобель Гранді в «Довіднику феміністичної літератури англійською мовою: від середніх віків до сучасності», стаття Вікіпедії «Feminist literature», рейтинг «Best Feminist Fiction» від ресурсу Goodreads вміщують як хрестоматійний текст Вірджинії Вулф «Своя кімната» (1929), але й досі жодним словом не згадують про тексти Ольги Кобилянської «Царівна» (1896) чи «Valse melancolique» (1898), написані на три десятки років раніше на ті ж гостро актуальні теми емансипації жінки, зокрема в аспекті свободи й самодостатності творчої жінки у творчості [5, с. 121]. Причина цього – колоніальна позиція української авторки в умовах Австро-Угорської залежності (література мовою нацменшини від письменниці (жінки!), яка до того ж ідентифікувала себе українкою, не могла в той час повноцінно бути репрезентантом імперської літератури). Тепер причиною

цієї маловідомості є брак роботи українського літературного ринку на популяризацію української книги за кордоном (наприклад, у перекладному форматі), брак національного літературного маркетингу, заангажованість культурних західних еліт і знеохоченість змінювати традиційні стереотипні уявлення про світовий літературний процес та імена, які його в діяхронії репрезентують.

З огляду на такий стан справ розгляд принаймні в контексті національного шкільного курсу літератури текстів української літератури поруч зі світовими потенційно мав би стерти меншовартісне уявлення про вторинність української літературної традиції, її невідповідність світовим віянням чи меншу виразність, художню цінність творів, а також можливостей мови й т. д. Принаймні в разі з повищими текстами О. Кобилянської та В. Вулф суміжне їх вивчення дало б шанс переконливо донести до учнів ідею про прогресивність української літератури, яка випереджала час і вгадувала наперед світові запити навіть в умовах культурної ізольованості чи щонайменше обмеженості. Тоді інтегроване вивчення літератури є сприятливим шкільним простором для формування гордості за свою національну культурну традицію, сприяє зміцненню національної самосвідомості й кристалізації національної ідеї, даючи заодно відповідь на ціннісне питання «Хто ми?», важливе в процесі націєтворення. Це поготів важливо, оскільки філософський підхід до аналізу концептуальних засад української національної ідеї дає всі аргументи констатувати її літературоцентричність [6, с. 27]. Переконливі літературні паралелі тоді сприятимуть окресленості поняття культурної «тожсамості» – ідентичності: *«...подібно як у духовному онтогенезі людині для свідомості свого «я» і відчуття власної тожсамості потрібно пережити «інакшість» інших, так і в духовному філогенезі нація як суб'єкт культури мусить для ствердження своєї «самости» освоїти й зняти (у гегелівському сенсі) по змозі ширше число інокультурних впливів»* [6, с. 29]. Отож передбачається, що інтегрований курс літератур якраз і сприятиме як розумінню українцями своєї літературної традиції такою, що відповідає світовим культурним процесам та ціннісно є проєвропейською, гуманістичною, не є жодним чином ні відсталою, ні застарілою чи неактуальною, так і розумінню самотності, оригінальності, неповторності українських національних набутків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У передмові до чинної програми з інтегрованого курсу літератур авторства О. Ніколенко та ін. [7] на самому початку зазначено про виконання важливої українознавчої й націєтворчої ролі. Водночас у меті зазначено про *«виховання покоління свідомих громадян України, які шанують і обстоюють національні цінності, використовують культурні здобутки інших країн для особистісного зростання й самореалізації»* [7]. У формулюванні мети в передмові до модельної програми авторства Т. Яценко та ін. [8] також зазначається про *«формування усвідомлення української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, осмислення національної своєрідності та загальнолюдської цінності включених до інтегрованого курсу художніх творів»* [8]. Власне, це і є оптимальна орієнтація на глобалізацію без втрати націєкультурної ідентичності.

У науковій літературі досліджується вплив глобалізації на культуру та національну ідентичність. Витоками культури є національна самосвідомість народу та його глибоко вкорінені духові традиції. Глобалізація культури, ідей і вірувань має помітний вплив на світову літературу. Аналіз ніші культури дає змогу відчувати новітні модифікації в культурних артефактах, які трансформують традиційні національні й регіональні ідеали. Зокрема, дослідження П. Шобха стосується впливу глобалізації на літературу й спосіб взаємодії людей з метою розвитку взаємоусвідомлення [2, с. 54]. Сербські дослідники Мір'яна Гаїч та ін. у статті «Глобалізація та культурна ідентичність» називають глобалізацію важливим явищем, наголошуючи заразом на суперечливому зв'язку між глобалізацією та культурною ідентичністю. Суперечливість передовсім полягає в тому, що концепція глобальних цінностей зазвичай ототожнена з цінностями західної культури (американізація, вестернізація), і наслідки глобалізації проявляються через її вплив на національні культурні форми. «Двоїстий характер» культурної глобалізації випливає з трактування цього явища як такого, що чинить негативний вплив на національну та локальну культуру, або як переваги в різноманітності культурного змісту, вираженого через космополітичну культуру, яка не заперечує почуття національної приналежності [1]. Небезпека глобалізації полягає в ризику, що навіть за умови визнання культурного розмаїття як цінності глобалізація все одно призводить до гомогенізації, вестернізації та американізації, креолізації й гібридизації, що означає втрату культурної самобутності, надто коли на культуру, щойно вивільнену (принаймні формально) з-під гніту імперіалізму, потужно діє культура інших імперій, які завоювали монолітний кількасотлітній авторитет, озброївшись мовами міжнародного спілкування (англійська, німецька, іспанська, французька) як ефективним чинником просування своїх культурних продуктів, зокрема літератури. Глобалізація зазвичай пов'язується з руйнуванням культурної ідентичності та розширенням гомогенізованої західної культури споживання – західного культурного імперіалізму [9, с. 125]. Через стандартизацію культурного контенту йдеться про гомогенізацію способів життя, смаків [10, с. 737]. Під тиском західних цінностей національні культури втрачають свою автентичність. Заглушення розливів національної культури відбувається й на особистому рівні, так що гомогенізація однаково впливає як на людину, так і на громаду. Це означає, що є ризик втратити індивідуальні культурні ідентичності, зменшуючи їх до рівня спрощеної глобальної одноманітності. І без ідентичності в глобальному суспільстві «малі нації» (тут не в сенсі малі кількісно, а в сенсі маловідомі в культурному загальносвітовому континуумі, через те так «стандартно» ідентифіковані, як констатує О. Забужко) залишаються невпізнаними [10, с. 738].

Важливо, що попри ці загрози в пояснювальних записках до програм інтегрованих курсів, напр., авторства О. Ніколенко та ін., наголошується якраз на протилежному: місце інтегрованого курсу в мовно-літературній галузі та в контексті інших освітніх галузей трансльовано саме через виконання важливої українознавчої й націєтворчої ролі. Однак американська науковиця Л. Бернштейн теж зазначає, що в сучасному глобалізованому суспільстві курс із сучасної світової літератури може бути особливо корисним для

вивчення національних, етнічних, мовних і соціально-політичних проблем [11, с. 54]. Обмежувальним чинником тут може бути те, що в статті Л. Бернштейн ідеться про світову літературу, а ще й сучасну, коли на передній план виходить низка рухів за ламання канону «білих мертвих чоловіків» та введення до канону за принципом представництва в парламенті письменників з інших, «неканонічних» спільнот [12, с. 10], зокрема й утискуваних по-імперськи націй. Оскільки канон і курикулум тісно пов'язані, автор закидає доморощеним «канонборцям» те, що вони здебільшого мавпують західний досвід, *«не балуючи своїх опонентів розмаїттям дебютів»* і не враховуючи специфіки української соціокультурної ситуації [12, с. 11]. З інтегрованим курсом проблема перемандрувала в площину методологічних дискусій цього предмета. Наша позиція тут полягає в тому, щоб вводити до програми для інтегрованого вивчення літератур більше зарубіжних авторів, які репрезентують нації зі схожою історичною долею й схожими культурними цінностями (напр., Болгарія, Чехословаччина, Угорщина, Литва, Молдова, Польща, Румунія), які близькі українцям за духом і на тлі глобалізації постають перед тими ж ризиками. Далі цей рекомендаційний аспект буде розкрито глибше.

Останніми роками в полі компетентності світової літератури як галузі знань відбувається поживлення – у відповідь на усвідомлення та інтерес до розмаїття окремих націй, міжнародної та діаспорної ідентичності письменників, а також проблеми нееквівалентного представництва національних літературних і мовних груп. Виходячи за межі окремого літературного корпусу, прив'язаного до однієї нації та однієї наукової дисципліни, сучасна світова література ставить проблеми відбору та критичної оцінки текстів [11, с. 54]. У такому разі інтегрований курс видається компромісним і універсальним засобом закрити всі питання, назрілі в галузях обох, раніше розрізнених предметів: літератури української та зарубіжної – і не тільки. У праці американської дослідниці Л. Бернштайн проблема взаємин із літературними текстами колонізованих націй окреслюється дещо по-іншому, з іншого боку монети: метою є знайти способи представити письменників з різноманітних регіонів світу без кооптації чи колонізації їхніх текстів, як і пов'язати літературні твори з особистим і громадським життям учнів, попри культурні та національні кордони [11, с. 55]. Спроможність літератури формувати національну ідентичність тут доречно розкрити через поняття «Bildung» (нім. *освіта*) у сфері літературної освіти. Навчання з літературою дає змогу особистісно розвиватись у культурному контексті. Відповідно до практичного консенсусу щодо «Bildung» вираз «участь у культурному житті» має пропонувати досить нейтральне поняття порівняно з традиційним «ознайомленням із національною літературною спадщиною» через літературну освіту: традиційний зв'язок між «Bildung», вища культура вищого середнього класу та її канон часто розглядалися як проблематичні. На противагу цій конотації «literarische Bildung», «культура» в сучасному світі відкрита для різноманітних концепцій і досвіду життя [13 – 15].

Здійснений огляд літератури дає змогу наблизитись до подальших міркувань з теми загроз і переваг інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) у контексті ризиків і сприятливих моментів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є окреслити основні переваги й небезпеки, пов'язані з імплементацією в ЗЗСО України інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) на противагу традиційному розподілу вивчення словесної творчості авторів у межах двох окремих курсів: української та зарубіжної літератури. Ілюстративним матеріалом для цього дослідження обрано чинні модельні програми для 7 класу НУШ, а саме «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)» 7–9 кл.: 1) Ніколенко та ін.; 2) Яценко та ін.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Як відомо, постколоніальні студії в Центральній і Східній Європі були започатковані фундаментальною працею Е.Томпсон «Імперські знання: російська література і колоніалізм» (2000), де йдеться про російську літературу як інструмент утвердження імперської гегемонії. Цією працею доведено, що література є засобом впливу імперії, пригнічення нею поневолених націй – якщо ним продумано й системно користуватись. Це та «отрута», яку за умови правильного поводження цілком можна й треба використовувати в ЗЗСО як «протиотруту» – інструмент протистояння викликам глобалізації й водночас засіб пропрацювання досвіду імперської залежності. В обох випадках ідеться про використання літератури в інтересах питань національної самобутності. Література зазвичай розглядається як енциклопедія цивілізації та культури нації; вона відображає психологічну структуру нації, духові пошуки, культурні звичаї, релігію, історію, економіку, політичну систему та інші аспекти ідеології з різних сторін. З літературних творів можна дізнатися про суспільство, націю, оскільки це дзеркало, яке прямо чи опосередковано представляє оточення письменника та засвоєні ним національні маркери. Навчання літератури дає змогу учням пізнавати культуру відносно природним шляхом, до того ж література фактично завжди апелює до історичного контексту розвитку нації, тому це ще один аргумент на доказ трансляції літературою національної ідентичності, навіть якщо проблеми, порушені у творі, мають загальнолюдський характер [14, с. 36].

Якщо опиратись на розуміння національної ідеї О. Забужко, вивчення літератури української на паралелях зі світовою може розглядатись як ретроспективна компенсація неповноти теоретичного самоусвідомлення української культури як об'єктивації буття (платонівського «істинного буття», протилежного сутому існуванню) українського народу [6, с. 20]. Вище йшлося про те, що інтегрований курс літератур посилює почуття національної гордості.

Коли розглянути це на конкретних прикладах, то в програмі для суміжного вивчення за програмою О. Ніколенко та ін. для 7-го класу НУШ пропонуються пісні (народні й літературного походження) про визвольну боротьбу народів світу. І тут наводяться українські патріотичні пісні, зокрема «Козацькому роду нема переводу...»,

«Зродились ми великої години» та ін. (2-3 твори за вибором учителя) та волелюбні пісні в історії та культурі зарубіжних країн і народів, зокрема поезія Роберта Бернса «Гей, шотландці!». У такому поєднанні українська народна пісня у помітно вирашному становищі, адже українські рядки «Сяяли на сонці шаблі запорожців, / Як вони на конях гнали ворогів. / Козацькому роду нема переводу, / Лине його слава з далечі віків» виявились дуже життєствердними, а ситуація незалежності України тільки підтвердила їх. Натомість поезія Р. Бернса є взірцем патріотичної лірики шотландців, які, утім, у круговерті епох втратили незалежність і вже віками перебувають у складі Об'єднаного Королівства, будучи поневоленими якраз королем Едвардом I, проти якого закликає шотландців боротись ліричний герой: «То ж не жарт, шотландський гарт, / Докажіть, чого він варт: / Наближається Едвард, / З ним ідуть кати». Такий підхід дає змогу витворити, на протипагу до комплексу меншовартості, конструктивну ідею про українців як націю *survivers* (саме так пропонує О. Забужко у своїй лекції «Оптимізм української історії. Омріяна та вистраждана незалежність України») [16], тобто «тих, хто вижив попри все», що є значно кориснішою й життєстверднішою оптикою від уявлення про українців як лише вічно пригноблених і утискуваних.

Поетапний розгляд програм інтегрованого курсу дає змогу відстежити деякі особливості й наголосити на них. Скажімо, у програмі Т. Яценко в розділі «Пісенна лірика» пропонується вивчати текст «Хава нагіла» (1918), знакової для єврейського народу й дуже популярної теж і в Україні пісні, автором якої є збирач фольклору Авраам Цві Ідельсон, який створив свій текст на мелодію, почуту від буковинських хасидів. Вивчення цього тексту поряд із українським фольклором дає змогу уявити українців не тільки творцями свого величного й непростого минулого, закарбованого в козацьких, чумацьких, рекрутських, жовнірських тощо піснях, але й побачити місце українців у творенні національних культурних символів інших нації. Тому тут принагідно варто наголосити, що хасидизм, який є містичним відгалуженням юдаїзму, зародився саме на території України у першій половині XVIII ст., ставши опозиційним догматично-обрядовому формалізму, єврейській ортодоксальній течії, яка багато в чому вимагала оновлення традиції. Такий волелюбний характер пісні «Хава нагіла» почасти є відображенням також українських національних ментальних маркерів. Однак під час паралельного розгляду пісні «Хава нагіла» й далі пропонуваною «Травневою піснею» Гете інтегровано з українською народнопісенною лірикою, яка часто доволі трагічна [17 – 19] або ж зосереджена на проблемах відстоювання державності («Розпрощався стрілець...», «В суботу пізенько»), трагізму особистої долі від жертви на користь Батьківщини, то тексти, німецький та єврейський, своєю безтурботністю дуже дисонують із наративами українських пісень. І тут можна вчинити по-різному: 1) замінити всі українські тексти на більш оптимістичні, життєрадісні (на кшталт так само введеного до програми «Ой хмариться, туманиться...», де «молоді жовнярики / Мед-горівку п'ють»), що не відповідало би сутності українського фольклору, який у поетичній формі послідовно відображав національні гризоти [17 – 19]; 2) замінити зарубіжні тексти на менш оптимістичні, де йшлося би про відстоювання національних інтересів єврейським народом, розпорошеним

по світу, або ж узяти тексти соціально-побутової лірики європейських народів, які, як і український, потерпали від імперського гніту й змушені були впродовж чи не всього історичного шляху відстоювати своє право на буття; 3) залишитись у ситуації значного емоційного й когнітивного дисонансу від ознайомлення з пропонованими програмою текстами, проте не залишити цю проблему осторонь, а зробити необхідні коментарі щодо специфіки українського фольклору. Зокрема, на трагізм як рису народнопісенної лірики, звертають увагу В. Кашаюк [17], В. Козловський [18], Л. Вахніна [19]. З іншого боку, варто підкреслити наголошений вище аспект виживаності української нації попри всі труднощі. Це створить також потрібні проєкції на сучасну ситуацію в Україні, коли слова пісні «Розпрощався стрілець із своєю ріднею / Та й поїхав в далеку дорогу – / За свій рідний край, за козацький звичай, / Йшов у бій за свою перемогу», як майже завжди в українській історії, актуальні. Проєкції можуть бути головно такими: 1) Україна, зрештою, як і раніше було, переможе; 2) захист своєї землі вимагає самопожертви й хоробрості духу. Із запронованих вище трьох варіантів варіант другий видається найбільш оптимальним. На контрасті й задля узагальнення можна навести заодно й приклади фольклорних традицій, де, навпаки, не трагічність, а безтурботний оптимізм є підкреслено національною рисою, пояснивши це особливостями історичного шляху ілюстративної нації. Однак наявне зараз у програмі Т. Яценко та ін. коло текстів у цьому розділі є еkleктичним, що з високою ймовірністю призводитиме до небезпечної, але вже типової ситуації, коли українська література сприйматиметься як література страждання й болю, а зарубіжна – радості, життєствердності, принаймні різноманіття станів пережиття.

З огляду на виявлені проблеми програма О. Ніколенко видається в першому розділі програми для 7-го класу, «Героям слава!», де передбачено також традиційне вивчення народнопісенної спадщини, за добіркою текстів більш продуманою, гармонійніше скомпонованою й різнобічнішою: після творів українських патріотичних пісень (козацьких, стрілецьких, повстанських) наступним знаковим підзаголовком подано «Волелюбні пісні в історії та культурі зарубіжних країн і народів». На вибір учителя тут пропонуються такі автори й тексти, як: Роберт Бернс «Гей, шотландці!» (про нього йшлося вище в цій статті), Руже де Ліль «Марсельєза» (національний гімн Франції), Френсіс Скотт Кі «О, скажи, що ти бачиш на небі...» (національний гімн США), Педар Керні «Пісня солдата» (національний гімн Ірландії) та ін. У цьому переліку найбільше варто відзначити представництво країн і текстів, чиї письменники в минулому, як і Україна, мали колоніальний досвід (Ірландія, Шотландія). Однак недоліком розділу можна вбачати те, що заявлено про пісні (народні й літературного походження) про визвольну боротьбу народів світу. Але українські патріотичні пісні (козацькі, стрілецькі, повстанські) представлені в програмі лише текстами пісень літературного походження, адже кожна з них має свого автора: «Козацькому роду нема переводу...» – Мирослав Воньо, «Боже, великий, єдиний...» – Олександр Кониський, «Ой, у лузі червона калина...» – Степан Чарнецький, Григорій Трух, «О, Україно!» – Микола Вороний, «Марширують вже повстанці...» – Роман Купчинський, «Гейгу, гей-га, таке-то в нас життя...» – Тарас Чача-

Крушельницький, «Зродились ми великої години» –Олесь Бабій. Тобто жодного автентично фольклорного тексту в цій рубриці не пропонується.

До того ж далі, у розділі з вивчення балад, представлено жанрово доволі сумнівні (стосовно репрезентації специфічно жанрових ознак балади), але ідейно доречні тексти про Робіна Гуда, потім більш нормативні щодо жанрової специфіки авторські тексти Шевченка («Тополя») й Адама Міцкевича («Світязь»), Роберта Льюїса Стівенсона («Балада про вересовий трунок»). У такому ж зіставному оточенні пропонується вивчення баладного жанру і в програмі за редакцією Т. Яценко та ін., проте у 8-му класі, а замість «Тополі» Шевченка на розгляд дано «Причинну». Перевагою, яку варто відзначити на тлі того, про що йшлося у цій статті вище, тут є вивчення тексту польського автора за легендою про білоруське озеро Світязь, де історичною основою балади стали факти про війну між Московським царством і Литовським князівством у XIV ст. («Раз по Литві покотилась тривога: / Цар із Русі наступає»). Робота з цим текстом потребує роз'яснювальних історичних коментарів: етнонім «Русь» тут позначає не Україну, це варто пояснити учням, як і провести наскрізні історичні паралелі з сучасністю, а також із усякими маніпуляціями етнонімом Русь, які призвели до низки історико-культурних несправедливостей щодо сприйняття через співзвучність Русі й Росії як синонімічних чи генетично тотожних понять. У такому разі роботи з текстом буде якісною й сприятиме не тільки суто літературній освіті, але й національному вихованню. Загалом же, оскільки балада А. Міцкевича має історичну основу, її було б доречніше розглядати на паралелі з українськими баладами на історичну тематику, як-от: «Ой був в Січі старий козак» (зрада Сави Чалого), «Бондарівна».

Розмірковувань на тему текстів, які пропонуються для інтегрованого вивчення в курсах літератур, може бути багато. Практика навчання літератури за інтегрованими програмами дасть змогу знаходити кращі рішення. Важливим є дотримання принципу умовного відсоткового співвідношення: 40% зарубіжних текстів до 60% української літератури, як це відповідає 2 год української літератури та 1,5 год зарубіжної (отже, мінімальне навантаження за інтегрованим курсом має становити 3,5 год загалом). Не менш важливим є уникнення «вінегретного» добору текстів. Навіть побіжний аналіз програм дає змогу дійти висновку, що це завдання повніше виконано все ж у програмі за ред. О. Ніколенко та ін. Суттєвою є вимога зупинитись детальніше на аналізі текстів, тут має спрацьовувати принцип «менше, але глибше». Обидві розглянуті програми переобтяжені великою кількістю текстів, особливі труднощі тут викликає програма Т. Яценко та ін. (наприклад, у рубриці «Літературний детектив» на 12 год роботи відведено 5 прозових текстів п'яти різних авторів, до того ж ідеться про жанр детективу, який в українській літературі раніших епох (щоб дотримуватись хронології з пропонованими текстами Е. По чи А. Конан Дойля) дуже мало представлений, і, звісно, така швидка робота навряд чи сприятиме заглибленню в особливості становлення жанру в Україні, але саме цей ракурс дав би змогу зануритись і в історію жанру, і соціально-історичні передумови, які стримували розвиток жанрової літератури цього напрямку в українській літературі, а відтак наголосити на національній специфіці розвитку).

Попри недоліки чинних модельних програм сама ідея інтегрованого курсу є кроком до врівноваження численних проблем, які назріли в контексті викладання літератури як складової мовно-літературної галузі НУШ. До того ж це сміливий, проте адекватний крок у контексті глобалізації та постколоніалізму. Інтегрований курс у такому разі є компромісним і навіть подекуди вирашним рішенням, коли у відповідь на ризики глобалізації, з одного боку, і потребу побудови національної стратегії літератури, з іншого боку, є діяльна методична відповідь. Узагальнення дає змогу систематизувати сприятливі можливості інтегрованого курсу вивчення літератур (української, зарубіжної) так:

1) *розширення оптики аналізу культурних, зокрема літературних, явищ*. Вивчення світової літератури в єдності з українською дає змогу масштабніше окреслювати численні культурні контексти, що є важливим у світі, де кордони між націями стають дедалі більш умовними. Водночас інтеграція української літератури з іншими національними письменницькими традиціями показує її місце в глобальному літературному контексті;

2) *критичне переосмислення колоніального досвіду, пропрацювання й терапія комплексів «маленької нації»*. Для України, яка пройшла складний шлях деколонізації, особливо від Російської імперії та Радянського Союзу, залежності від Австро-Угорщини, Польщі тощо, постколоніальні теорії сприяють розумінню впливу колоніальної спадщини на сучасну культуру та ідентичність. Це потенційно сприятливо для формування національної самосвідомості й підвищення критичної свідомості щодо імперських наративів. До того ж це сприяє національній гордості, що важливо для літератур, які пізно почали входження в літературний контекст Заходу: скажімо, Україна почала презентувати свої стени на світових ярмарках лише з 2010 року, тобто аж за майже 20 років після здобуття незалежності. І навіть сам факт суміжного вивчення українських письменників (про яких монолітно утвердився стереотип містечковості, обмеженості, нецікавості) із гучними світовим іменами не просто безґрунтовно, а на основі віднаходження суттєвих для того компаративних паралелей, інтеграційних передумов, неабияк сприяє національній гордості за свою літературу;

3) *переймання вигод глобалізації й транснаціональних культурних зв'язків*. Глобалізація відкриває можливості для інтенсивнішого обміну ідеями та літературними творами. Це дає змогу вивчати літературні твори не лише в їхньому національному контексті, але й у глобальному вимірі, розглядаючи взаємовпливи культур (і тоді вивчення української літератури поряд зі світовою дасть змогу виявити, що насправді багато мотивів, прийомів прогресивної західної літератури були в українській літературі ще раніше й розвивались на якісно високому рівні: напр., «Слово о полку Ігоревім» стоїть на одному шаблі з національним іспанським, французьким чи німецьким епосом, відображаючи віяння середньовічної літератури; О. Кобилянська випередила В. Вулф, а Леся Українка – Юлію Крістеву тощо);

4) *міжкультурний діалог на паритетних засадах, але з розумінням національної специфіки*. Інтеграція зарубіжної літератури з українською створює нові можливості для переосмислення власної національної культури, історичного шляху та історичної долі нації крізь призму художніх наративів інших країн, серед яких є схожі й відмінні, але немає

тотожних українській: це якраз і сприяє усвідомленню тожсамості, звідки починається процес сепарації як на рівні особистості, так і на рівні нації – процес самоусвідомлення через визнання відмінності як цінності.

Водночас потенційними небезпеками є такі, як:

1) *небезпека культурної креолізації* через ризик втрати національної ідентичності в літературі: глобалізація загострює загрози того, що культурні продукти (включно й літературу) національних меншин або постколоніальних країн, які на світових майданчиках досі безоглядно й безпідставно, штамповано називають «малими націями», можуть бути маргіналізовані або загублені на тлі домінуючих глобальних нарративів, переважно західних, із так само сильною імперською традицією – попри уявлення про західну демократію;

2) *неоднозначність постколоніалізму* виявляється в тому, що постколоніальні студії, за умови надмірної зосередженості на них, можуть мати зворотний ефект: сприяти критичному переосмисленню національної літератури, але разом і створити ризик надмірної зосередженості на травматичному досвіді колоніалізму і жертвовності нації, а це й собі може завадити формуванню позитивних нарративів національної ідентичності (тут стає в пригоді взятий в О. Забужко ракурс «нації, що вижила»);

3) *ризик ототожнення*: добираючи тексти для суміжного вивчення, важливо знаходити для інтегрованого вивчення ідейно-тематичне, хронологічне, типологічне підґрунтя. І для організації шкільного уроку що більше таких паралелей, то краще. Однак з'являється небезпека на догоду методичним засадам організації уроку взагалі втратити уявлення про окремішність української літератури: її духу, специфіки, жанрової палітри, тем та ідей тощо;

4) *ризик еkleктизму в доборі текстів*, по-іншому – «вінегретизації», тобто непродуманого, несистемного, рандомного й хаотичного намішування творів, які мають лише дуже умовні компаративні паралелі й створюють методичні проблеми під час глибшого аналізу, як було виявлено в цій статті. Глобалізація може створювати хибне уявлення про те, що всі культури є рівнозначними в глобальному просторі, що тягне за собою нівелювання важливих національних та культурних особливостей літератури;

5) *ризик поверхового вивчення літератури* через переобтяженість програми текстами. А коли це тексти і української літератури, і світової разом, дуже мало часу залишається на усвідомлення, що чие та як саме проявляється. Є небезпека того, що за таких умов ні курикулум світової літератури не буде досягнуто, ні концепція бачення національної літератури не буде сформована належно.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, інтеграція літератур (української та зарубіжної) в одному шкільному курсі має низку переваг і недоліків. Загалом курс відповідає викликам сучасності та принципам НУШ, однак навіть на суто апіорному рівні побіжний аналіз методичних контекстів дає

змогу виявити низку загроз, які передусім ставлять українську літературу в позицію небезпеки. Особливо коли розглядати курс у руслі загальних викликів глобалізації, які та становить для постколоніальних націй і регіонального різноманіття. Проте інтегроване вивчення української та зарубіжної літератур теж має великий потенціал для розвитку критичного мислення й культурного обміну, глибокого усвідомлення власної національної специфіки й цінності, унікальності української літератури на тлі літератур світу. Урахування апріорних суджень, які висловлені в поточній статті, дасть змогу забезпечити обережність підходу, щоб запобігти втраті унікальної ідентичності та глибини національної літературної традиції, а натомість, навпаки, досягнути національне й регіональне в літературі на тлі широкої палітри текстів світових письменницьких надбань.

Зроблені теоретичні висновки надалі доцільно доповнити апостеріорно, простеживши, які нові небезпеки та переваги проявлятимуться під час впровадження інтегрованого курсу літератур у ЗЗСО. Це й може стати предметом наступних наукових студій.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gajić, M., Vujadinović, S., & Popović, S., 2016. Globalization and cultural identity, *Herald*, 20, 3–10.
2. Shobha, P., 2022. A study on impact of globalization on literature, *International Journal of Technology, Management and Social Sciences (IJTMSS)*, 1(1), 51–57.
3. Fairclough, N., 2006. Genres in political discourse, JL Mey, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 1, 293–298.
4. Забужко, О., 2024. *Найдовша подорож*. Київ: Видавничий дім «Комора».
5. Blain, V., Clements, P., & Grundy I., 1990. *The feminist companion to literature in English: women writers from the Middle Ages to the present*. New Haven: Yale University Press.
6. Забужко, О., 2023. *Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період*. Київ: Видавничий дім «Комора».
7. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Ніколенко О.М., Мацевко-Бекерська Л. В., Качак Т. Б., Богосвятська А.-М.І., Рудніцька Н. П., Туряниця В. Г.). Доступно: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89673/Intehrovany_u_kurs_literatur-ukrayinskoyi.pdf>.
8. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Тригуб І. А., Слижук О. А., Молодик К.Ю.). Доступно: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89674/Intehrovanyu_kurs_literatur-ukr_ta_zarub.pdf>.

9. Ahmad, A., 2003. Globalization, without global consciousness, *Humanity & society*, 27(2), 125–142.
10. Pečujlić, M., 2003. Drama globalizacije, *Facta Universitatis – Law and Politics*, 1(7), 737–742.
11. Bernstein, L., 2013. 10. Teaching World Literature for the 21st Century: Online Resources and Interactive Approaches, *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 54–59.
12. Ковбасенко, Ю., 2011. Формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти: світовий досвід і український шлях, *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*, 9, 6–12.
13. Pieper, I., 2006. The Teaching of Literature, *Intergovernmental Conference "Languages of Schooling: towards a Framework for Europe"*. Strasbourg 16–18 October 2006. Доступно: <<https://rm.coe.int/16805c73e1>>.
14. Zhen, C., 2012. Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China, *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, 5(3), 35–43.
15. Ariely, G., 2012. Globalisation and the decline of national identity? An exploration across sixty-three countries, *Nations and nationalism*, 18(3), 461–482.
16. Забужко, О., 2022. Оптимізм української історії, лекція. Омріяна та вистраждана незалежність України. Доступно: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldzU4rvSRCY>>.
17. Кашаюк, В., 2022. Трагізм чи героїзм? Психоінтерпретаційна модель лицаря-козака в українській музиці як національний метаконцепт, *Fine Art and Culture Studies*, 4.
18. Козловський, В., 2015. Поетика трагічного в українській народній баладі, *Народознавчі зошити*, 3, 623–631.
19. Вахніна, Л., 2012. Українсько-польські паралелі у баладі «ой сталася новина», *Київські полоністичні студії*, 19, 477–481.

INTEGRATED COURSE OF STUDYING LITERATURE (UKRAINIAN AND FOREIGN) IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND POSTCOLONIALISM: OPPORTUNITIES AND RISKS

Liubov Rasevych,

PhD in Philology, senior lecturer of the Department of the History of Ukrainian Literature and Comparative Studies
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9540-9041>
rasevych.liubov@kpnu.edu.com

Abstract. Despite the principle of unity in diversity, globalization as an all-encompassing and all-encompassing phenomenon of modern times poses a considerable challenge for the culture of countries, Ukraine in particular, and sub-colonial nations in general. The new era dictates new approaches, and the best solution in the conditions of globalization movements is to invent optimal algorithms for the cultural strengthening of the nation in the global plane. One of such

algorithms is the concept of the course of integrated study of Ukrainian and world literature. The purpose of the article is to outline the main advantages and dangers associated with the implementation of an integrated course in the study of literature (Ukrainian, foreign) in the National Academy of Sciences of Ukraine, as opposed to the traditional distribution of the study of authors' verbal creativity within two separate courses: Ukrainian and foreign literature. Current model programs for the 7th grade of NUS, authored by O. Nikolenko and others, were chosen as illustrative material for this study. and T. Yatsenko and others. The article at the a priori level analyzes the methodological contexts of the introduction of an integrated course of literature (Ukrainian, foreign), which makes it possible, in addition to the advantages of such a course, to identify a number of threats that primarily put Ukrainian literature in a position of danger. The task of all participating parties during the implementation of an integrated course of literature is to maximize the benefits and minimize possible risks within the framework of working with students of special educational institutions. As a result of the realization of the purpose of the research, such advantages of the integrated course of literature were revealed as: expansion of the optics of analysis of cultural, in particular literary, phenomena; critical rethinking of the colonial experience, working out and therapy of the complexes of the "small nation"; taking advantage of globalization and transnational cultural ties; intercultural dialogue on a parity basis, but with an understanding of national specificity. At the same time, there are potential risks such as: the danger of cultural creolization, the ambiguity of postcolonialism, the risk of identification, the risk of eclecticism in the selection of texts, the risk of superficial study. Emphasis on the benefits of integration and methodical work on risk prevention will make it possible to adequately move in the direction of globalization with minimal negative consequences for the cultural identity of Ukrainian literature and the literature-centric national idea.

Key words: integrated course; New Ukrainian school; Ukrainian literature; world literature; foreign literature; methodology of teaching literature; national centrism; Institution of general secondary education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gajić, M., Vujadinović, S., & Popović, S., 2016. Globalization and cultural identity, *Herald*, 20, 3–10.
2. Shobha, P., 2022. A study on impact of globalization on literature, *International Journal of Technology, Management and Social Sciences (IJTMSS)*, 1(1), 51–57.
3. Fairclough, N., 2006. Genres in political discourse, JL Mey, *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, 1, 293–298.
4. Zabuzhko, O., 2024. Naidovsha podorozh [The longest journey]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Komora».
5. Blain, V., Clements, P., & Grundy I., 1990. *The feminist companion to literature in English: women writers from the Middle Ages to the present*. New Haven: Yale University Press.
6. Zabuzhko, O., 2023. Filosofiia ukrainskoi idei ta yevropeyskyi kontekst: frankivskyi period [The philosophy of the Ukrainian idea and the European context: the Frankish period]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Komora».

7. Modelna navchalna prohrama «Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Integrated course of literature (Ukrainian and foreign). 7-9 grades]. Avtory: Nikolenko O.M., Matsevko-Bekerska L.V., Kachak T.B., Bohosviatska A.-M.I., Rudnitska N.P., Turianytsia V.H.). Dostupno: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89673/Intehrovanyy_kurs_literatur-ukrayinskoyi.pdf>.

8. Modelna navchalna prohrama «Intehrovanyi kurs literatur (ukrainskoi ta zarubizhnoi). 7-9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Model curriculum "Integrated course of literature (Ukrainian and foreign). 7-9 grades" for general secondary education institutions]. Avtory: Yatsenko T. O., Pakharenko V. I., Tryhub I. A., Slyzhuk O. A., Molodyk K. Yu.). Dostupno: <https://osvita.ua/doc/files/news/896/89674/Intehrovanyy_kurs_literatur-ukr_ta_zarub.pdf>.

9. Ahmad, A., 2003. Globalization, without global consciousness, *Humanity & society*, 27(2), 125-142.

10. Pečujlić, M., 2003. Drama globalizacije, *Facta Universitatis – Law and Politics*, 1(7), 737-742.

11. Bernstein, L., 2013. Teaching World Literature for the 21st Century: Online Resources and Interactive Approaches, *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 54-59.

12. Kovbasenko, Yu., 2011. Formuvannia literaturnoho kanonu ta kurrykulumu literaturnoi osvity: svitovyi dosvid i ukrainskyi shliakh [Formation of the literary canon and curriculum of literary education: world experience and the Ukrainian way]. *Vsesvitnia literatura v serednikh navchalnykh zakladakh Ukrainy*, 9, 6-12.

13. Pieper, I., 2006. The Teaching of Literature, *Intergovernmental Conference "Languages of Schooling: towards a Framework for Europe"*. Strasbourg 16-18 October 2006. Dostupno: <<https://rm.coe.int/16805c73e1>>.

14. Zhen, C., 2012. Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China, *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, 5(3), 35-43.

15. Ariely, G., 2012. Globalisation and the decline of national identity? An exploration across sixty-three countries, *Nations and nationalism*, 18(3), 461-482.

16. Zabuzhko, O., 2022. Optymizm ukrainskoi istorii, leksiia. Omriiana ta vystrazhdana nezalezhnist Ukrainy [Optimism of Ukrainian history, lecture. The dreamed and suffered independence of Ukraine.]. Dostupno: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldzU4rvSRCY>>.

17. Kashaiuk, V., 2022. Trahizm chy heroizm? Psykhointerpretatsiina model lytsaria-kozaka v ukrainskii muzytsi yak natsionalnyi metakontsept [Tragedy or heroism? Psychointerpretive model of the Cossack knight in Ukrainian music as a national metaconcept], *Fine Art and Culture Studies*, 4.

18. Kozlovskiy, V., 2015. Poetyka trahichnogo v ukrainskii narodnii baladi [The poetics of the tragic in the Ukrainian folk ballad], *Narodoznavchi zoshyty*, 3, 623-631.

Vakhnina, L., 2012. Ukrainsko-polski paraleli u baladi «oi stalasia novyna» [Ukrainian-Polish parallels in the ballad "oh, something happened"], *Kyivski polonistychni studii*, 19, 477-481.