

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет іноземної філології
Кафедра практики англійської мови

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра української та іноземної лінгвістики

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
Кафедра індоєвропейських мов

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства

Матеріали третьої міжнародної
науково-практичної конференції



Рівне
2018

ББК 81.0

С 91

УДК 81

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Бігунова Світозара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету

Ніколайчук Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романо-германських мов (Національний університет «Острозька академія»);

Губіна Алла Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики (Луцький національний технічний університет);

Воробйова Людмила Михайлівна – кандидат філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Калініченко Михайло Михайлович – кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет), старший судовий експерт ЛНДІСЕ

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 15 лютого 2018 року, Рівне. – 173, [2]с.

Затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 1 від 25.01.2018 р.).

До збірника увійшли матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства», присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов. Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Бáран Беата (Baran Beata)</i> Surzhyk as a Subject of Linguistic Studies	6
<i>Бігунов Д. О.</i> Компоненти комунікативної ситуації	10
<i>Верьовкіна О. Є., Друзюк М. А.</i> General Overview of Paradox Interpretation	14
<i>Стрельченко К. С.</i> Темпоральна динаміка взаємодій у концептуальному просторі <i>Mystery</i>	21

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ
ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>Антоненко Н.Є.</i> Phraseological units with the conjunction “or” in the English language	25
<i>Белова С.А.</i> Трудові школи німеччини як основа європейського реформаторського руху кінця ХІХ-поч. ХХ ст.	31
<i>Вовчук Н. І., Федюра М. Ю.</i> Функції неолексем в художній літературі (на матеріалі поезії Р.Рождественського та А.Вознесенського)	40
<i>Івашкевич Е. Е.</i> Пошук відповідності лексичної одиниці як запорука адекватного перекладу фахівцем художніх творів	45
<i>Михальчук Н. О., Антюхова Н. І.</i> Discourse Analyses of Abstract Nouns in “The Adventure of Oliver Twist” by Charles Dickens	54
<i>Панькова Т. В.</i> До питання про модальність складнопідрядного речення	61

Ромащенко І. В.

Важливість врахування лінгвокультурного аспекту в організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти гуманітарних спеціальностей 66

Самборська І. М.

Онтологическая природа внутренней формы и ее роль в формировании семантики производного слова 69

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Богатирчук Л. М.

Dialoge und Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht 77

Бойко Н.Г., Конопльова Ю.О.

Використання діалогічного мовлення у формуванні комунікативної компетенції школярів на уроках іноземної мови..... 83

Вєтрова І. М.

Особливості впровадження нових підходів у методичній підготовці майбутнього вчителя англійської мови 90

Зубілевич М. І.

Іншомовний професійно-орієнтований текст як засіб формування комунікативних вмінь студентів-медиків 95

Людвиг Скотт (Ludwig Scott)

Debate in Education: Benefits and Implementation 103

Матвєйченко В. В., Москалець О. О., Денисова Н. Б.

Innovative School Practice in Pre-Service Teacher Training 107

Наумович О.П., Зімка В. Й.

Формування іншомовної компетентності учнів на уроках німецької мови шляхом розвитку навичок комунікативного письма 108

Скуратівська Н. В.

Рекомендації для ефективного навчання аудіюванню на уроках англійської мови..... 116

Судима Т.М.

Using movies to teach English 121

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Білоус Т.М.

Intercultural Competence as a Key Component of Foreign Language Teaching 123

Маккрола Джейсон Чарльз (Jason C. McKrola)

Overcoming Language Learning Anxiety: Lowering the Affective Filter through a Virtual Teaching Model..... 125

Михальчук Н.О., Набочук О.Ю.

The Idea of Understanding as a “Dialogue of Capabilities” 130

Триндюк В.А.

Використання Інтернет-ресурсів інституту Гете на заняттях з німецької мови 140

Федоришина В.О.

Special Education in Ontario : Roles and Responsibilities in Special Education..... 144

СЕКЦІЯ 5. ЗІСТАВНА ЕТНОЛІНГВІСТИКА ТА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АСПЕКТІ МОВНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАРТИН СВІТУ

Байло Ю. В.

Особливості функціонування метафори у термінології..... 148

Івашкевич Е.З., Чала Ю.М.

Social Knowledge, Social Thinking, Social Prediction and Social Intuition in the Paradigm of Social Intellect of a Person 153

Івашкевич Е.З., Яцюрин А.О.

Унікальні характеристики особистості педагога та структура його соціального інтелекту 155

Потанчук С.С.

Соціо-оцінний концепт СОВІСТЬ у паремійних одиницях англійської та української мов 165

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 170

5. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык-Медиа, 2005. – 1214 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Феникс+, 2005. – 488 с.
7. Попова З. Д. Семантическая общность национальных языковых систем. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1986. – 184 с.

Бєлова С.А.

Рівне

ТРУДОВІ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ ЯК ОСНОВА ЄВРОПЕЙСЬКОГО РЕФОРМАТОРСЬКОГО РУХУ К. ХІХ-ПОЧ. ХХ СТ.

Кардинальна перебудова суспільства на всіх його рівнях вимагає докорінного реформування системи вітчизняної освіти, яка повинна здолати існуючий розрив між шкільним навчанням та актуальними запитами суспільства, орієнтуватись на підготовку молоді до участі в усіх сферах людської діяльності. Відповідно до цих завдань нам здається вкрай актуальним звернення до досвіду німецьких трудових шкіл, які змогли не лише оновити систему навчання і виховання, розв'язати частину тогочасних соціальних питань країни, але й стати міцним підґрунтям докорінного реформування педагогіки наприкінці ХІХ – поч. ХХ ст.

Стан розробки проблеми Вивченням теорії і практики німецьких трудових шкіл активно займались відомі вітчизняні педагоги початку ХХ ст.: О.Музиченко, А.Готалов-Готліб, Н.Даденков, російські вчені – С.Левітін, А.Зеленко, П.Мижуєв. Але з часом увага до трудових шкіл зникає. Новий етап вивчення трудових шкіл пов'язаний із виходом монографії відомого радянського дослідника О.Піскунова «Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX в.» (1976 р.), де ґрунтовно досліджено історію становлення трудових шкіл. Водночас притаманне радянській ідеології намагання розглядати будь-яке явище

передусім в його класовій площині, негативне ставлення до ідей «вільного виховання» призвели до того, що науковець не розглядає трудові школи як одну із важливих основ виникнення широкого реформаторського руху к. XIX- поч. XX ст., що призвів до кардинального оновлення системи навчання і виховання дітей в Європі та США, вплив якого сучасна школа відчуває й досі. Водночас саме розгляд трудових шкіл як могутнього поштовху до подальшої докорінної перебудови системи освіти зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета даної наукової розвідки: дослідити історію становлення трудових шкіл Німеччини як основи реформаторського руху к. XIX – поч. XX ст., плідність їхніх ідей щодо оновлення системи навчання та виховання учнівської молоді.

Дослідження ментальності німецького суспільства засвідчує існування двох протилежних тенденцій, які актуалізувались наприкінці XIX - початку XX ст. З одного боку, за традицією педагогів (Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег), філософів (І.Кант, Гегель, І.Фіхте) певні реформаторські течії (рух за художнє виховання, “педагогіка особистості”) вбачали головною метою виховання підготовку молоді до служіння ідеалам Добра, Істини, Краси, які не мають жодного відношення до державної політики. З іншого боку, розвиток країни вимагав від школи орієнтації на виконання певних соціальних завдань: головними апологетами реформування школи були фабриканти, зацікавлені в конкурентоспроможності національної промислової продукції. Відповідно до цього особливістю німецького реформаторського руху к. XIX – поч. XX ст. було існування двох напрямів: гуманістичного сприйняття дитини як самоцінності (Б.Отто, Е.Вебер, Р.Штейнер, Е.Лінде, Л.Гурліт, Г.Шарельман, Ф.Гансберг) та суто прагматичної спрямованості на виконання своєрідного соціального замовлення – соціо орієнтована модель виховання (Г.Кершенштейнер). Оскільки обидва напрями поєднувались в негативному ставленні до традиційної школи, вимогах термінового реформування системи освіти, тому

певний час вони існували поруч і поняття «трудова школа» було синонімом реформованої школи взагалі. Лише з часом стає зрозумілою докорінна різниця цих педагогічних рухів. Прогресивна сутність педагогічних реформ у Німеччині полягає в тому, що вони об'єктивно сприяли оновленню школи. Як зазначає О.Музиченко, «саме Німеччина завжди була колыскою всіх найголовніших педагогічних рухів, що потім перейшли до інших країн, найпродуктивнішою творчою лабораторією, де виникали і випробовувалися новітні шкільні технології» [7, 20-21].

Реформаторську педагогіку в Німеччині очолив рух трудових шкіл, який поєднав практичні потреби суспільства та пошуки найефективніших методів навчання. Як зазначає дослідник початку ХХ ст. С.Левітін, «трудоий принцип виховання і трудова школа був центральним пунктом, навколо якого згуртувалася вся ідейна боротьба передових вчителів Європи за нову школу й нові методи виховання» [5, 2].

Ідея трудового виховання виникла в доісторичні часи, коли молодь шляхом вправ навчалася тому виду праці, якою займалися дорослі: мисливству, рибальству тощо. В історії педагогічної думки необхідність впровадження ручної праці в шкільну практику відстоювали відомі науковці: Я.Коменський, Г.Франке, Ж.-Ж.Руссо, філантропісти. Перші «індустріальні» школи, що поєднували навчання та працю дітей у промисловості, виникли у ХVІІІ ст. як відгук на економічний запит суспільства. Однак у цих школах освіта мала лише прикладний характер, головна увага приділялася формуванню професійних навичок. Педагогічне обґрунтування необхідності трудового виховання, поєднання його з розумовим та моральним, вперше було зроблено Й.Песталоцці, якого називають «апостолом трудової школи» [5, 59]. Однак, до певного часу ці ідеї суттєво не впливали на шкільну практику.

Європейський рух за впровадження ручної праці у шкільні програми почався наприкінці 60-х - початку 70 рр. ХІХ ст. за ініціативою датського педагога А.Клаусона-Кааса. Але перше в Європі педагогічне обґрунтування необхідності введення ручної праці належало Е.Шенкендорфу. Замість

застарілих пасивно-репродуктивних методів навчання він пропонував створення своєрідного комплексу “дитячий садок – школа“, поєднання розумового навчання з набуттям практичних навичок.

З початку 80-х рр. XIX ст. за впровадження ручної праці у практику німецьких шкіл виступали вже не тільки зацікавлені в цьому буржуа, а й прогресивні педагоги-практики, які об’єдналися в “Німецький союз ручної праці для хлопців”. У поширенні ідей трудового виховання видатна роль належить Лейпцігській учнівській майстерні (створена у 1880 р.) та всесвітньо відомим курсам з підготовки учителів ручної праці. Однак, незважаючи на актуальність проблеми і велику кількість учительських конгресів, щорічних з’їздів, присвячених питанням трудового виховання, що відбулися у 80-х рр. XIX ст. - на початку XX ст., офіційні кола заперечували трудову школу до 10-х рр. XX ст. Хоча трудові школи існували вже понад 30 років, боротьба думок навколо них зумовила відсутність теоретичного обґрунтування проблеми. Відтак, трудова школа виникла безпосередньо з практики життя і лише згодом отримала відповідну науково-педагогічну базу.

Одним із перших наукове обґрунтування ролі ручної праці в навчально-виховному процесі намагався надати шкільний радник з м. Вормс Г.Шерер. Спираючись на ідеї А.Дистервега, Й.Песталоцці та власний практичний досвід, у дослідженні “Трудове навчання в його соціологічному та психолого-педагогічному обґрунтуванні” (1902 р.) Г.Шерер відстоював ідею про необхідність поєднання знань та вмінь, що зумовлює вдосконалення не лише знарядь виробництва, а й розуму, моралі, органів чуття. Спираючись на дослідження тогочасної психології про зв’язок розвитку мислення дитини та вдосконалення її руки, він довів неефективність суто словесних форм навчання, акцентував на необхідності формування нового освітнього ідеалу, докорінної зміни змісту та форм навчання і виховання. Г.Шерер та його прихильники (Р.Рісман, Г.Денцер, І.Кумп) намагалися перетворити ручну працю в головний методичний принцип навчання в народній школі.

Ідеї Г.Шерера були розвинені в педагогічній діяльності А.Пабста, який обґрунтував нерозривний зв'язок мозку людини та праці. Він розширює поняття праці: це не тільки уроки рукоділля, але всі заняття, які дають дитині можливість вправляти зовнішні почуття та викликати діяльність власних органів. Метою шкільного навчання педагог вважав набуття учнями вміння самостійно здобувати знання, спостерігати, досліджувати.

Всебічне обґрунтування теорії трудової школи надав Р.Зейдель у дослідженні “Трудове виховання як соціальна та педагогічна необхідність” (1885 р.). На його думку, впровадження трудової школи є водночас й соціально-економічною необхідністю, й головним засобом виховання гармонійної людини: «Метою виховання повинна бути гармонійна освіта і розвиток багатогранної природи людини для її особистого щастя та для щастя і блага усього суспільства» [1, 6]. Однак радикальність реформ, запропонованих Р.Зейделем, завадила їхньому впровадженню в суспільну практику, його педагогічні праці упродовж довгих років замовчувалися навіть в академічних колах. Водночас внесок Р.Зейделя в розробку педагогічних питань був високо оцінений в Англії, Америці.

Г.Кершенштейнера традиційно вважають засновником трудової школи, його ім'я стає синонімом і гаслом цієї течії, хоча він виступив із власним проектом тільки за 20 років після Р.Зейделя. Всесвітньому поширенню його ідей сприяла адекватність його програми актуальним запитам індустріального суспільства. На думку педагога, у зв'язку з ускладненням державної організації суспільство має взяти під власний контроль проблеми навчання і виховання молоді: школа повинна настільки вдосконалити громадянські почуття і навички, щоб «державні засоби примусу щодо дотримання встановлених соціальних норм були зайвими» [4, 95]. Поєднання інтересів держави та людини може бути досягнуто шляхом реорганізації системи освіти на нових методологічних принципах: шкільна система має розвивати природні здібності індивіда доти, поки його можна буде поставити на служіння суспільству. Отже, головним завданням школи є пробудження

творчих сил народу, розвиток його талантів для того, щоб держава могла використовувати їх у власних інтересах. Оскільки державні інтереси потребують не тільки кваліфікованих спеціалістів, але й свідомих громадян, то професійна освіта повинна лише передувати загальнолюдській. Пріоритет державних інтересів у концепції Г.Кершенштейнера стає основою його постулату: «Шлях до ідеальної людини лежить через людину корисну» [4, 34]. Вчений надає перевагу професійній (телеологічній – термін Г.Кершенштейнера) освіті, метою якої є розвиток технічних знань та здібностей, громадянське виховання майбутнього працівника: не абстрактної дитини, ізольованої від вимог часу та держави, як то було у традиційній школі, але формування корисного члена суспільства, який усвідомлює власні права та обов'язки щодо держави. Педагог виступає проти вульгарного спрощення поняття “праця” і розуміє її не як лише механічні справи чи комплекс стандартних дій, але як інтелектуальну, духовну працю, провідну форму людської діяльності, під час якої пробуджується її життєва активність та сутнісні сили. Він надає перевагу праці як *засобу навчання* перед працею як предметом навчання: це передбачає перехід на нові методологічні та світоглядні принципи навчання і виховання; використання різних видів праці, не обов'язково фізичної (для середніх шкіл); розвиток загальних навичок ручної праці; активізацію методів навчального процесу, набуття учнями вмінь та навичок діяльнісного ставлення до навчання, що може бути використано в подальшому житті (здобуття навичок колективної праці, виховання самостійності учнів, почуття обов'язку щодо держави, розвиток вміння старанно виконувати будь-яку працю); виховання міцного характеру, сили волі, здатності до дії [4, 97-98]. Педагог розробляє проект єдиної народної школи, в якій замість класових привілеїв існують лише підрозділи залежно від здібностей дитини, починаючи з 10 років; майбутньої професії учня, починаючи з 14 років.

Ми погоджуємось з оцінкою С.Левітіна, який вважає суттєвим недоліком концепції Г.Кершенштейнера те, що він не порушує питання про трудове

виховання як синтез праці людських рук, голови, тіла та духу, засіб гармонійного розвитку всіх людських здібностей [5, 47]. Оскільки пріоритетними для нього є інтереси суспільства, тому людина у Г.Кершенштейнера перетворюється лише на засіб досягнення певних цілей. З історичної точки зору діяльність Г.Кершенштейнера можна оцінити як помірно реформаторську, адже, незважаючи на певні обмеження, він закладає методологічні основи перебудови шкільної системи, сприяє активізації реформаторського руху в Німеччині.

У сучасній педагогіці традиційно використовується класифікація німецьких трудових шкіл, запропонована О.Піскуновим:

1. Мануалізм – ручна праця як навчальний предмет і як метод навчання (Е.Шенкендорф, Г.Шерер, Г.Денцер, А.Пабст, О.Зейніг);
2. Професіоналізм – професійна підготовка у школі до фізичної праці (Г.Кершенштейнер);
3. Активізм – праця як будь-яка активність учнів у навчально-виховному процесі, спрямована на розвиток самостійності та самодіяльності учнів (В.Лай, Г.Гаудіг, Е.Лінде, Г.Шарельман, Ф.Гансберг, Л.Гурліт) [8, 270-317].

Останній напрям у цій класифікації окреслений дуже широко, оскільки він об'єднує представників різних педагогічних течій. У свою чергу О.Музиченко, котрий сприймає трудовий принцип навчання і виховання не як окрему школу, а як головний методологічний принцип освіти нового типу, пропонує власну класифікацію реформаторського руху країн Європи та США:

– ручна праця як важливий виховний чинник (введення ручної праці як додаток та протилежність теоретичному навчанню) – Г.Кершенштейнер, А.Пабст, частково Дж. Дьюї;

– праця як методичний принцип (вона повинна пронизувати все навчання) – Р.Зейдель, Ф.Гансберг, В.Лай, Л.Гурліт, Е.Лінде, частково Дж. Дьюї;

– не праця, а творчість (насамперед – духовна) як головний методологічний принцип – Г.Шарельман [6, 67-101].

Цікаво зазначити позицію Г.Шарельмана: хоча він свідомо називає власну школу «трудовою», однак фізичну працю оцінює дуже низько - вона має значення лише «як засіб поглиблення і розв’язання духовних запитів» [9, 1-2]. Тому педагог наполягає на духовній, а не фізичній активності дитини, як у трудових школах Г.Кершенштейнера.

Відтак, різне розуміння кінцевої освітньої мети, принципів виховання призвело до існування різних модифікацій як самого поняття «трудова школа», так й розуміння праці і ставлення до неї у навчально-виховному процесі. З часом більшість педагогів-новаторів акцентували на невідповідності терміну “трудова школа” справжній сутності більшості реформованих шкіл. У доповіді на Німецькій конференції педагогів 1921 р. Ф.Карсен запропонував нове поняття – “школи проробки” (Ergaebungsschule) на основі духовного переживання [2, 104]. Однак розбіжності між педагогами-реформаторами з часом не зникли, тому для шкіл нового типу часто використовували термін Е.Кей “школа життя”, яка утверджувала, що справжньою освітою є лише життя: “Тільки життя – життя природи та людей – може навчити життю» [3, 93].

Відтак, унікальність реформаторського руху в Німеччині полягає в тому, що соціальні запити суспільства та гуманістичні прагнення прогресивних педагогів зійшлися в єдиному центрі, яким стає трудова школа. Подальший розвиток реформ викрив внутрішню суперечливість цього руху, призвів до швидкої трансформації трудових шкіл у якісно нові форми. Відповідно до пріоритетних цінностей реформаторський рух поділився на два напрямки: *громадянське* виховання (Г.Кершенштейнер); *гуманістичне* (Р.Штейнер, Е.Лінде, Л.Гурліт, Г.Шарельман, Ф.Гансберг). Але неоднорідність реформаторського руху не виключало єдності в розумінні необхідності переосмислення поняття виховання і освіти в цілому, створення теоретичної та практичної бази нового виховання, наближення школи до

життя, впровадження різних форм активізації учнів у процесі навчання, що є беззаперечним внеском цього руху в історію педагогічної теорії і практики.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми пов'язуємо з вивченням конкретних методик застосування різних видів діяльності в навчально-виховному процесі з метою його оптимізації в сучасній вітчизняній школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зейдель Р. Трудовая школа как основа гармонического развития человека / Р.Зейдель // Путь просвещения. – 1922. – №1. – С. 1-79.
2. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии / Ф.Карсен. – М.-Л.: Госуд. изд-во типографии им. Н. Бухарина, 1924. – 220 с.
3. Кей Э. Век ребенка / Э. Кей. – М.: Изд-во В.Саблина, 1906. – 316 с.
4. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения: Гражданское воспитание. Трудовая школа. Характер и его воспитание / Под ред. М. Рубинштейна. – М.: Книгоизд-во К. Тихомирова, 1915. – 322 с.
5. Левитин С. Трудовая школа – школа будущего /С. Левитин // Свободное воспитание. – 1913/14. – №3. – С. 53-67; № 4. – С. 23-32.
6. Музиченко О. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці /О.Музиченко. – К.: Всеукр. Кооперативний видав. Союз, 1919. – 106 с.
7. Музыченко А. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии /А.Музыченко. – Нежин, 1909. – 34 с.
8. Пискунов А. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике 18 - нач. 20 вв./ А.Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 296 с.
9. Шарельман Г. Трудовая школа / За ред. С. Пастернака. – К.: Державне вид., 1921. – 99 с.