

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Степаненко О. К.

### ВСТУП

Нові концептуальні підходи до словесності зумовлені прогресивними змінами в українському суспільстві, що спрямовані на гуманізацію всіх сфер духовного життя. Викладання літератури звільнилося від ідеологічних догм, спрямувалося на збагачення знань та уявлень учнів про світ і людину, орієнтуючись на естетично-гуманістичну сутність художнього твору, на розкриття втіленої в ньому концепції майстра слова.

Ключовим чинником, який надає навчальному процесові необхідної сформованості та цілеспрямованості, є наявність єдиної теоретичної основи, зокрема спільного методологічного підґрунтя. Теорія методики викладання літератури має спиратися на загальні закони розвитку мистецтва, зокрема художньої літератури, і педагогічного процесу, дослідження яких неможливо здійснити без визначення й обґрунтування основ наук, що виконують роль підвалин цих дисциплін, тобто методології.

Методологія – це система основних, наскрізних регулятивних принципів, на підставі яких здійснюється певна гносеологічна діяльність<sup>1</sup>. Ці принципи виступають провідними орієнтирами, які не дозволяють науковому чи навчальному процесу виходити за природні межі власної компетенції, тобто зберігають їхню самототожність. Методологія забезпечує науковому знанню внутрішню єдність, упорядкованість, обґрунтованість і проблемність. Саме за таких умов може народитися предметне знання, опанування якого стимулює, зміцнює інтелектуальну і пізнавальну роботу людини.

### 1. Наукові засади, на яких базується розвиток методики вивчення літератури

З різних визначень терміна «методологія» для нашого дослідження ми обираємо таке – основи наук, які виконують роль підвалин

---

<sup>1</sup> Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / наук. ред. : Л. Озадовська, Н. Поліщук. Київ : Абрис, 2002. С. 374.

дисциплін<sup>2</sup>. Отже, визначимо наукові засади, на яких базується розвиток методики вивчення літератури.

Філософське осмислення процесу навчання і виховання традиційно вважається одним із головних витоків методичної науки. Філософські праці великих мислителів минулого – Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита й інших – містять ідеї та положення, пов'язані з освітою і вихованням людини, формуванням особистості, визначенням її місця в житті. Учені різних епох сприяли своєю філософією розвиткові методичної думки. Серед них німецькі філософи І. Кант, Ф. Шлейєрмахер, Г.В.Ф. Гегель, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше; французькі (Вольтер (Ф.М. Аруе), К.А. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, О. Конт), англійські (Дж.С. Мілль, Г. Спенсер), данський мислитель С. К'єркегор, український – Г. Сковорода й інші.

На різних етапах історико-літературного процесу на методологію шкільної літературної освіти мали вплив різні тенденції розвитку літературознавчої теорії та практики. Наприклад, в епоху Античності погляди філософів на призначення мистецтва розділились. Сформувалися протилежні позиції щодо пояснення специфіки художньої творчості – мімесис Платона і мімесис Аристотеля, які й досі є основою постійних дискусій щодо пріоритету емоційно-чуттєвого чи раціонального чинників у процесі аналізу літературно- мистецьких явищ. Важливо враховувати вчення обох мислителів, оскільки художній принцип єдності думки й почуття – одна з умов адекватного пояснення емоційно-сміслового навантаження літературного твору. Акцентування на одному з них обмежує повноту сприймання мистецтва, позбавляє читача чуттєвої насолоди, морального задоволення й духовної наснаги.

Літературно-естетична тенденція розгляду художнього явища як в емоційному, так і в пізнавальному аспектах залежить від світоглядної позиції та професійної майстерності конкретного науковця чи вчителя-словесника, тому безпосередньо не може виявлятися у предметній методиці та шкільній практиці навчання літератури. Наприклад, на думку деяких дослідників, урок літератури споріднений зі сферою мистецтва, а не дидактики (С. Ільїн); окремі фахівці навіть пропонують не вдаватися до інтелектуального самоконтролю під час аналізу ліричного твору (Б. Степанишин); інші акцентують саме на важливості підвищення інтелектуального рівня уроку літератури.

Методологічні засади сучасного літературознавства тяжіють до духовно-філософської рефлексії, оскільки в мистецтві слова

---

<sup>2</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 сл. / уклад. та голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. С. 664.

розкривається бачення людини у світі, ідеться про онто-гносеологічний статус і сутність людського життя, про самосвідомість особистості, вічні поняття про добро і зло, свободу і волю, прекрасне і потворне тощо. А осмислення цих понять неможливе без глибоких філософських узагальнень<sup>3</sup>.

На методологію предметної методики суттєво впливає філософія освіти, де розкриваються загальні закономірності педагогічної теорії й практики, що сприяє визначенню провідних тенденцій розвитку навчання і виховання. Інтегративна функція освіти розвивається на гуманістичних засадах толерантності у стосунках між людьми, народами і державами, що зумовлює інтерсуб'єктивний характер навчання літератури.

Оновити методологію вивчення літератури на сучасному етапі розвитку методичної науки й національної школи покликана літературна антропологія (або антропологія літератури, чи літературознавча антропологія). Виникнення літературної антропології пов'язують з виведенням людини як основного об'єкта вивчення на перший план у різних наукових дисциплінах (антропологія, історія, філософія, онтологія, естетика, психологія, герменевтика, феноменологія тощо). На думку вчених, літературна антропологія стала своєрідним продовженням природного розвитку теорії літератури<sup>4</sup>. С. Яковенко вважає, що «антропологія літератури залишається радше не методологічною пропозицією, а антропологічним світоглядно-теоретичним орієнтиром, який звертає увагу на те, що література як мистецтво слова має фундаментальне значення для становлення, розвитку й самототожності людини як культурної істоти»<sup>5</sup>.

Окремі риси філософської антропології простежуються вже у працях античних філософів Протагора і Сократа, а пізніше в ренесансному гуманізмі, німецькому романтизмі, французькому Просвітництві, працях І. Канта<sup>6</sup>.

Людину як метафізичну сутність розглядали у своїх працях засновники філософської антропології Е. Гуссерль, В. Дільтей,

---

<sup>3</sup> Козлов С. Литературная антропология и поэтика персонажа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2013. № 7 (25) : в 2-х ч. Ч. 1. С. 94.

<sup>4</sup> Тиханов Г. Заметки о диспуте формалистов и марксистов 1927 г. *Новое литературное обозрение*. 2001. № 50. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/50/tihan.html>.

<sup>5</sup> Яковенко С. Предмет літературознавчої антропології. Польський варіант. *Новітня теорія літератури і проблеми літературної антропології* : Studia Methodologica : альманах / за ред. О. Лешака та ін. Тернопіль, 2008. Вип. 24. С. 152.

<sup>6</sup> Абушенко В. Философская антропология. История философии: энциклопедия / сост. и гл. научн. ред. А. Грицанов. Минск, 2002. С. 1084–1087.

Ф. Ніцше, Л. Фейербах, З. Фройд, К.Г. Юнг та інші. Учені започаткували переорієнтацію рефлексій філософії з буття самого по собі на людину як його (буття) вихідний пункт і центральну категорію. Детально вплив теоретичних засад філософської антропології на розвиток антропології літератури дослідила В. Зенгва<sup>7</sup>.

Важливість використання досягнень сучасного антропологічно спрямованого літературознавства підкреслюється тим, що воно синтезує найсуттєвіші характеристики вже сформованих підходів до вивчення мистецтва слова, вирішує питання різноаспектного розгляду творів художньої літератури, якого вона потребує як вид мистецтва, тісно пов'язаного з реальним життям. Актуалізацію антропологічної проблематики літературознавчих досліджень підтверджує інтегрована природа методології науки, витоки літературознавства у ХІХ ст., результати розвідок у міфологічній (А. Кун, В. Шварц (Німеччина); М. Мюллер (Англія); Б. Фонтенель (Франція); К.Г. Юнг (Швейцарія); І. Вагілевич, О. Бородянський, Г. Булашев, Я. Головацький, М. Костомаров, М. Максимович, А. Метлинський, І. Срезневський, М. Шашкевич (Україна); О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, А. Веселовський, Н. Тихомиров (Росія) та інші); культурно-історичній (Ф. Брюнетьєр, Г. Лансон, І. Тен (Франція); Г. Гетнер, В. Шерер (Німеччина); Г. Брандес (Данія); Ф. де Санктіс (Італія); В. Бялоблоцький, С. Віткевич, Б. Прус, А. Сигетинський, П. Хмельовський (Польща); М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Максимович, М. Петров, М. Сумцов, А. Шахов (Україна); С. Венгеро, О. Кірпічніков, Д. Овсянико-Куликовський, О. Пипін, П. Сакулін, М. Сухомлинов, М. Тихонравов (Росія) та інші); психологічній (Е. Еннекен, С. Жірдан (Франція); В. Вец, В. Вундт, Р. Мюллер-Фрайенфельс (Німеччина); О. Потєбня, Д. Овсянико-Куликовський, І. Франко (Україна)) школах, які набули подальшого розвитку в теоріях ХХ ст.: герменевтичній (М. Бердслі, К. Брукс, В. Вімсетт, Р. Воррен, Е. Гірш, Дж. Ренсом, Т.С. Еліот (США); Ю. Ковалів, В. Кузнецов, З. Лановик, Р. Мних, В. Сімович, С. Смаль-Стоцький (Україна); Л. Врубель (Польща); Ф. Водичка (Чехія); М. Бахтін, Ю. Борєв, Ю. Халізєв (Росія); рецептивній Х. Вайнріх, Р. Варнінг, Г. Грім, В. Ізер, Г.Р. Яусс (Німеччина); У. Еко (Італія); В. Брюховецький, Р. Гром'як, М. Ігнатенко, Г. Ключек, Б. Кубланов, Г. Сивокінь, В. Смілянська, М. Яценко (Україна); М. Гей, Ю. Борєв (Росія) та інші; феноменологічній (Р. Інгарден, Ю. Клайнер, А. Пергер (Польща);

---

<sup>7</sup> Зенгва В. Художня антропологія прози М. Хвильового: герой як феномен культури : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Харків, 2012. С. 25–45.

К. Гартман (Німеччина); Ж. Старобінський (Швейцарія); М. Дюфрен, Ж.-П. Рішар (Франція); Ж. Пуле (Бельгія); І. Фізер (Україна) та інші).

Цей новий літературознавчий проєкт можна вважати стратегічним у сучасній конфігурації дослідницьких потреб методики вивчення літератури у школі, яка прагне розробляти такі технології навчання, що зможуть забезпечити молоду людину життєво важливими компетентностями. Літературна антропологія, на переконання М. Марковського, дещо з іншої позиції розглядає і художній текст, і способи його осмислення, у центр своєї уваги ставить унікальність особистості автора і читача та зосереджується на людині, яка через тексти «намагається якось зорієнтуватись у власному світі»<sup>8</sup>. Крім цього, літературна антропологія, намагаючись переосмислити гуманістичні традиції, на перший план виводить категорії «суб'єкт досвіду», «переживання» та інтерпретацію, наголошує на тому, що саме досвід, який читачі отримують через мистецтво слова, стає однією з важливих передумов переживання світу, тим самим забезпечує рівень інтерпретації художніх творів.

У розвитку антропологічно орієнтованого літературознавства відіграли провідну роль праці засновників літературної антропології В. Ізера («Причинки: від теорії читацького відгуку до літературної антропології»), «Фіктивне й уявне: перспективи літературної антропології») та Г. Гумбрехта («Літературна антропологія?», «Як антропологічний поворот може торкнутися гуманітарних наук»).

Для розвитку сучасної методики вивчення літератури важливе переконання В. Ізера в тому, що художня вигадка у творах мистецтва слова відкриває перед читачем нові простори культури. В. Ізер, коли розмірковує про автономну цінність літератури і формує теорію літературної антропології, у своєму есе «Зміна функцій літератури» зазначає, що у ХХ ст. зникли відмінності між літературою і дійсністю, стерлися межі між «мрією мистецтва» та «прозою життя», віддає перевагу творчій уяві. Відповідно мистецтво слова змінило своє призначення і функції у відповідь на виклики доби цифрових технологій, гаджетів і візуалізацій<sup>9</sup>.

Антропоцентричний підхід пов'язаний з інтерпретацією тексту в аспекті його народження (позиція автора) і сприйняття (позиція читача), а також його впливу на читача. Розвиток антропоцентричного підходу до тексту в кінці ХХ ст. посилив увагу до мовної особистості

---

<sup>8</sup> Марковський М. Антропологія, гуманізм, інтерпретація. *Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст.* / упоряд. Б. Бакула. Київ : Києво-Могилян. акад., 2008. С. 492.

<sup>9</sup> Современная литературная теория. Антология / сост. И. Кабанова. Москва : Флинта ; Наука, 2004. С. 5–10.

читача та його пізнавальної діяльності, організованої засобами тексту. Проблема постійної актуальності й оригінальності художнього втілення людського досвіду у видатних творах літератури, засвідчення власної картини світу і розуміння себе в цьому світі, що розширює і поглиблює інтерпретацію, завжди розглядалися у світовій науці як своєрідне антропологічне явище із властивими для мистецтва слова художніми засобами і способами.

На нашу думку, у шкільній літературній освіті доцільно керуватися системою цінностей, різниця між складовими частинами якої яскраво виписана (наприклад, на філософському рівні: релігійні, етичні, естетичні, логічні й економічні), які дозволять систематизувати уявлення учнів про основні орієнтири в житті кожної людини і сприятимуть формуванню власної мотивованої картини світу.

У вітчизняній філософії антропоцентризм був основною проблемою «філософії серця» Г. Сковороди, кардіософії, або кордоцентризму П. Юркевича, літературознавчої філософії Д. Чижевського. Праці цих учених дали поштовх розвитку українського напрямку в літературній антропології, в основу якого закладено «релігію, основним змістом – людину, а в людині – мораль»<sup>10</sup>.

Основний період формування антропоцентризму в Україні припадає на добу Відродження, яка розробила дуалістичну концепцію світу, коли в центрі Всесвіту поряд із Богом постала і людина. Невипадково в цей час актуалізувалися ідеї Платона щодо органічної єдності духовного й тілесного в загальній концепції людини, які позначилися на ідеалі «постійного самовдосконалення» практичної філософії Г. Сковороди<sup>11</sup>. Український мислитель оперував такими антропологічними концептами: самопізнання, самопроростання, «очищення, просвітлення, екстазу» (Д. Чижевський), «вникнення у свій внутрішній світ», «друге народження» людини, прийняття у себе «зерна вічності»<sup>12</sup>.

«Загрунтуванню» (Л. Тарнашинська) літературної антропології в Україні прислужився антропоцентризм Д. Чижевського, у якому «людина постійно «будує», творить власний ідеальний образ, усвідомлює себе як щось неповторне в навколишньому світі, реалізує себе спільно із цим образом у процесі життєдіяльності»<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Філософія: Світ людини. Курс лекцій : навчальний посібник / уклад. В. Табачковський та ін. Київ : Либідь, 2003. С. 62.

<sup>11</sup> Головка Б. Філософська антропология : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. С. 4.

<sup>12</sup> Сковорода Г. Твори : у 2-х т. Київ : Обереги, 2005. Т. 1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. С. 415.

<sup>13</sup> Сергеев К. Ренессансные основания антропоцентризма. Санкт-Петербург : Наука, 2007. С. 90.

Основні засади кардіософії виклав П. Юркевич у праці «Серце і його значення в духовному житті людини за вченням слова Божого». Учений зазначав: «Серце є осереддя душевного і духовного життя людини. Так, у серці зачинається і народжується рішучість людини на ті або інші вчинки, у ньому виникають різноманітні наміри і бажання; воно є осередком волі та її хотіння»<sup>14</sup>. На переконання П. Юркевича, серце – або людський дух – визначає особистісну індивідуальність та неповторність.

Ідеї видатного філософа і педагога, який, до речі, у 1860-х рр. виступав за внесення курсу педагогіки до програм навчання тих студентів, які прагнуть пов'язати своє життя з викладанням, безпосередньо перегукуються із сучасними ідеями НУШ. П. Юркевич був переконаний, що завдання освіти – розвивати в людині особистість, і це збігається з метою життя людини загалом. Учений зазначав: «Не те, які потреби полегшують життя пересічної людини, повинно бути керуючим началом педагогіки. Всю свою силу вона повинна зосередити на тому, які начала обумовлюють піднесення пересічної людини до істинної людини»<sup>15</sup>.

Літературознавча філософія Д. Чижевського пов'язана з роздумами про суб'єктивний досвід та людську душу, яка є «внутрішньо ієрархічно сконструйованою і при цьому всьому багатоманітно співвідносною з різними сферами і площинами буття космічного»<sup>16</sup>.

Для розвитку методики вивчення літератури актуальними є ідеї Д. Чижевського про те, що однією з умов духовного проростання людини є її здатність до переживання, бо саме «через індивідуальні переживання окремих людей <...> Бог промовляє до всього народу, навіть до всього людства»<sup>17</sup>. Щоб дійсність осмислилася, її потрібно пережити, а переживання робить дійсність проблематичною, спонукає до пошуків смислу. Закономірно, що ключовою в духовній ієрархії філософії мислителя постає триєдина цілісність: переживання – мислення – мораль (цінності). Вінності, за Д. Чижевським, сталі й непорушні, на них можна не зважати в певний історичний період, але їх не можна знищити.

Антропологічну концепцію Г. Сковороди, П. Юркевича та Д. Чижевського активно розвивають сучасні українські літературознавці О. Галета, Р. Гром'як, М. Гуняк І. Папуша, В. Пахаренко,

---

<sup>14</sup> Юркевич П. Курс общей педагогике с приложениями. Москва : Тип. Грачева и К°, 1869. С. 73.

<sup>15</sup> Юркевич П. Курс общей педагогике с приложениями. Москва : Тип. Грачева и К°, 1869. С. 32.

<sup>16</sup> Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. Київ : Смолоскип, 2005. Т. 3. С. 344.

<sup>17</sup> Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. Київ : Смолоскип, 2005. Т. 4. С. 43.

Я. Поліщук, Г. Райбедюк, М. Ткачук, Л. Тарнашинська, Ф. Штейнбук та інші.

Р. Гром'як підкреслює природність розвитку антропологічного спрямування вітчизняних літературознавчих досліджень, визначає антропологічний потенціал у галузі теорії літератури 70–80-х рр. ХХ ст. (праці М. Гіршмана та інших). Учений детально аналізує сучасні філософські засади розвитку цього напрямку (праці Е. Курціуса, О. Гомілко, В. Подороги як «фундаментального прецеденту щодо реабілітації літературної антропології»<sup>18</sup>. Роботи зазначених учених, на думку Р. Гром'яка, сприяють розвитку ідеї об'єднавчої ролі «антропологічної» перспективи щодо «загальнолюдського», «гендерного» та «етнічно-національного». Крім того, «із проєкції антропологічних ситуацій уявиться парадигма «тілесне/духовне», і якщо її, цю парадигму, аналізувати за пропозиціями О. Гомілко з філософсько-культурологічного ракурсу, то щойно тоді щільно підійдемо до одного з рівнів гуманітарного, людинознавчого підходу до мистецтва через категоріальне співвідношення типу «культурологічне – естетичне – художнє». Отже, у понятійно-термінологічному / умовно-абстрагованому вигляді увійдемо у сферу філологічно-словесного дискурсу»<sup>19</sup>.

Спіраючись на такі висновки представників різних антропологічних напрямів, можна стверджувати, що тематизація літературної антропології здатна забезпечити їй далеко не останнє місце в розбудові національної літературної освіти. У цьому сенсі досить цінними є роздуми учених у різних галузях про мегатренди ХХІ ст., серед яких визначають: занурення людини в сучасність, коли вона, видається, не переймається ні майбутнім, на минулим; брак «емоцій і доктрини серця»<sup>20</sup>.

## **2. Педагогіка, дидактика і психологія як витоки розвитку методичної науки**

Початок розвитку наочно-інформаційного навчання поклала дидактична система Яна Амоса Коменського: чуттєве сприйняття –

---

<sup>18</sup> Гром'як Р. Теорія літератури і літературна антропологія: співвідношення, трансформація за умов глобалізації гуманітарного знання (до постановки проблеми). *Філологічні семінари : Теорія літератури у вищій школі*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2008. Вип. 11. С. 23.

<sup>19</sup> Гром'як Р. Теорія літератури і літературна антропологія: співвідношення, трансформація за умов глобалізації гуманітарного знання (до постановки проблеми). *Філологічні семінари : Теорія літератури у вищій школі*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2008. Вип. 11. С. 24.

<sup>20</sup> Павера Л. Организация славистических специальностей – уход от филологии? *Новая русистика: международный журнал современной филологической и ареальной русистики*. Брно, 2012. С. 48–49.



сприйняття словесної інформації – розуміння – закріплення знань – відтворення. У своїй праці «Велика дидактика» він сформулював і обґрунтував головні принципи навчання: системність, послідовність, свідомість навчання, наочність, тривалість засвоєння знань.

Праці швейцарського педагога Йогана Генріха Песталоцці, німецького – Фрідріха Адольфа Дістервега залишаються цікавими і сьогодні. Й.Г. Песталоцці розглядав освіту як «необхідність для особистого добробуту», а Ф.А. Дістервег визначив такі головні принципи навчання й виховання: природовідповідність та культуровідповідність. Засадничими для формування методологічної основи викладання літератури є визначені Ф.А. Дістервегом дидактичні принципи: ясності, чіткості, послідовності, самостійності учнів, зацікавленості учителя й учнів та інші.

Українсько-російський педагог К. Ушинський зробив значний внесок у теорію навчання. Учений запропонував концепцію розвивального навчання. У своїй праці «Педагогічна антропологія» він розглядає методи, спрямовані на вироблення спостережливості, уваги, волі, пам'яті, емоцій, розкриває шляхи реалізації дидактичних принципів свідомості, наочності, системності тощо.

Істотно вплинула на становлення світової педагогіки дидактична концепція американського філософа і педагога Дж. Дьюї, заснована на прагматизмі. Основні умови успішності навчання, на думку Дж. Дьюї, – це проблематизація змісту навчального матеріалу, навчальна активність учня, зв'язок навчання із життям школяра, грою і працею.

Цілісну педагогічну систему, в основі якої – реалізація антропологічного підходу, принципу гармонізації гуманістично орієнтованих форм, засобів і методів педагогічної діяльності, її суб'єктного характеру, визнання особистості учня найвищою цінністю у процесі виховання й освіти, розробив видатний український педагог В. Сухомлинський.

Упровадження інноваційних навчальних та інформаційних технологій сприяє реалізації компетентнісного навчання на уроках літератури. Стандартизація змісту шкільної літературної освіти, якою визначено системну характеристику програмування предметного навчального матеріалу та вимоги до рівня літературної підготовки учнів, охоплює процес і результати здобуття предметних знань і вмінь та характеристики навчальної діяльності. Свідоме засвоєння дидактичного матеріалу, формування читацької компетентності забезпечуються методично правильною організацією навчального процесу.

Основоположними психолого-педагогічними ідеями для розвитку методичної думки є психологічні теорії формування знань і розумових дій учнів; концепція педагогічної дії, спрямованої на організацію

розвивального навчання і формування високо розвинутої особистості учня, здатного до самонавчання та саморозвитку; необхідність урахування вікових характеристик учнів-читачів, зокрема щодо їхнього психічного розвитку й особливостей художнього сприймання; ідеї гуманістичної психології щодо реалізації проблеми цілісного формування особистості; реалізація компетентнісного навчання та практикування навчальних завдань, різних типів за змістом і рівнем складності. Цій проблематиці присвячено праці А. Баранова, Н. Бологнової, Л. Виготського, Т. Дрідзе, Г. Золотової, І. Зимньої, М. Жинкіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Лурії, Ю. Сорокіна, О. Шахнаровича й інших учених.

Важливим для формування предметної методики є також те, що в контексті гуманізації суспільства набирає потужності психологічний напрям літературних досліджень. Прихильники психологічної методології вважають, що художній твір впливає не лише на думки реципієнта, а й на його почуття, переживання, отже, сприяє усвідомленому сприйняттю й осмисленню прочитаного.

Акцентував на ідейному змісті твору та його художній формі як основних чинниках впливу на мислення та почуття читачів ще І. Франко, чим підтверджував естетичну цінність мистецтва слова та вказував на «феномен естетики із психологічними порухами в людській душі»<sup>21</sup>. Як зазначає Н. Зборовська, досліджуючи поняття індивідуального підсвідомого у художній творчості, І. Франко зосереджував увагу на її суперечливих різновидах – раціонально цілеспрямованій авторській діяльності та діяльності, непідвладній авторові, коли несвідоме не лише впливає на його свідомість, а й повністю ним керує<sup>22</sup>. Зважаючи на це, сучасні літературознавці розглядають художній твір як «<...> вираження певного емоційно-мислительного змісту, деякого ідейно-емоційного комплексу в образній, естетично значущій формі»<sup>23</sup>.

Психолінгвістична теорія розуміння слова-образу, яку започаткував О. Потебня, базується на ідеї взаємозв'язку мислення і мовлення, зовнішньої та внутрішньої форми слова, його контекстного значення, що пов'язано з розумінням понять духовного світу і психічного розвитку людини. Учений зазначав, що «<...> слово є вираження думки лише настільки, наскільки служить засобом до її творення; внутрішня форма, єдиний об'єктивний зміст слова, має значення тільки тому, що

---

<sup>21</sup> Франко І. Зібрання творів : у 50-ти т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 119.

<sup>22</sup> Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство. Київ : Академвидав, 2003. С. 323.

<sup>23</sup> Есин А. Психологизм русской классической литературы. Москва : Флинта, 2003. С. 5.

видозмінює і вдосконалює ті агрегати сприйняття, які застає в душі»<sup>24</sup>. Зовнішню форму слова можна сприймати безпосередньо візуально, а внутрішню – розглядати як озвучений образ, тому психологічний феномен сприйняття художнього тексту полягає в тому, що для його правильного розуміння й пояснення читачеві необхідне постійне співвідношення значення певних слів зі смисловим навантаженням картини, для якої вони є структурним матеріалом. Тобто смисли окремих художніх частин тексту важливо зіставляти зі змістом твору загалом.

Отже, психологічний метод пояснення літератури вказує на відкритість художнього твору, передбачає різновекторність його сприйняття, наближує учнів-читачів до усвідомлення художньої літератури як мистецтва слова. Зазначимо, що естетичне спрямування сучасної шкільної літературної освіти цілком відповідне розумінню сутності літератури, ідеали якої зумовлені естетичними цінностями митця та є результатом його психічної діяльності.

Сучасні літературознавці, визначаючи функції художнього твору, вказують на значення його естетичного впливу на читача, акцентують на взаємозв'язку чуттєвого сприйняття й інтелектуального задоволення від прочитаного. Поняття особистісного сприйняття твору пов'язується з його естетичною перцепцією, оскільки «<...> якщо твір не зачепив душу людини, не викликав зацікавленої емоційно-особистісної реакції, не приніс насолоду – це означає, що вся праця пропала дарма», а тому естетичне сприйняття необхідно розвивати»<sup>25</sup>.

Емоційно-образне насичення письмєнницького викладу впливає на формування в читачів співпереживання за долю літературних персонажів, тобто зумовлює певний стан духовності реципієнтів (байдужому читачеві недоступні авторські смисли). Осягнення художніх подій є естетичним поняттям, оскільки передбачає своєрідну співтворчість у площині «автор – твір – читач». М. Наєнко характеризує форми вияву естетики, вказує на їх розмаїття «<...> в мотивах, сюжетах, конфліктах, але особливо – в образній мові твору, яка є головним інструментом стильової організації його»<sup>26</sup>.

На нашу думку, основним можна вважати естетичний аспект вивчення твору, бо забезпечується реалізація головних функцій художньої літератури: гносеологічної / пізнавальної, гедоністичної, аксіологічної / оцінної, виховної та комунікативної. Отже, у сучасній

---

<sup>24</sup> Потебня А. Теоретическая поэтика. Москва : Высшая школа, 1990. С. 29.

<sup>25</sup> Есин А. Психологизм русской классической литературы. Москва : Флинта, 2003. С. 10.

<sup>26</sup> Наєнко М. Художня література України : Програма-мінімум. Київ : Просвіта, 2005. Ч. 1 : Від міфів до реальності. С. 4.

методичі навчання літератури вивчення літературного твору як естетичного явища є закономірним.

Учням-читачам на прикладі конкретного твору мистецтва відкриваються глибинні смисли людського життя, психологічно вмотивовуються зв'язки з історичною дійсністю. А. Козлов уважає, що в літературознавчих дослідженнях подається узагальнена характеристика моральних понять, а саме: «<...> добро – це все те, що сприяє фізичному, психофізіологічному, інтелектуальному і духовному (тобто, спрямованому на творення блага людини, родини, роду, нації, народу, країни і держави, суспільства і людства), що сприяє формуванню високих і звичайних побутових цінностей людства; зло – все те, що заважає такому становленню, розвитку і вдосконаленню, що сприяє злу творенню і руйнації блага та вже сформованих загальнолюдських цінностей <...>», наголошується, що літературні герої є «факторами виховання читача»<sup>27</sup>.

Письменники не лише змальовують літературні типи, а й характеризують процеси, що їх зумовлюють, тому під час шкільного розгляду художніх творів недопустимо обмежуватися лише спостереженнями за сюжетом та вчинками героїв твору. Отже, методично правильною на уроці літератури є навчальна діяльність, спрямована на аналіз та дослідження проблем, що розкривають ідейно-тематичну основу й художню специфіку зображеного автором. Тобто окреслюються глибинні зв'язки духовності зі світоглядом, культурою і творчістю митців, що засвідчує культурологічне значення літературної освіти та декларує світобудовну роль мистецтва слова.

«Головною метою шкільної літературної освіти, – зазначав один із провідних українських методистів Ю. Султанов, – є підготовка кваліфікованого читача, з урахуванням вікових і психологічних особливостей його розвитку, який розуміє та цінить твори мистецтва, володіє почуттям прекрасного і здатний до повноцінного, критичного сприйняття художнього твору як мистецтва слова»<sup>28</sup>.

Вчити учнів аналізувати художній твір – означає відокремлювати, бачити, знаходити, визначати складові частини художнього твору, досліджувати їх, робити аргументовані висновки, синтезувати виокремлені частини, щоб побачити твір загалом, відчутти його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну обґрунтовану критичну оцінку.

---

<sup>27</sup> Козлов С. Літературна антропология и поэтика персонажа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2013. № 7 (25) : в 2-х ч. Ч. 1. С. 17.

<sup>28</sup> Султанов Ю. Методична концепція викладання зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. № 2. С. 4.

Виведена О. Потебнею формула «синтезу трьох моментів (зовнішньої форми, внутрішньої форми і змісту)» відповідає переконанням сучасних учених про багатопланову структуру художнього твору і корелює із твердженням про наявність у тексті зображеного й вираженого, тексту і підтексту<sup>29</sup>. «Бачити в літературному творі не лише зображене, а й виражене, свідомо проникати через зовнішню і внутрішню форми слів у смислові надра художнього матеріалу й адекватно реагувати на нього, одержуючи емоційно-розумове задоволення і приходячи до відповідних образних та поняттєвих узагальнень, – складне, але правильне завдання як дослідника літератури, так і вчителя-словесника оновленої школи <...>», – зазначає А. Ситченко<sup>30</sup>.

Пояснення сутності мистецтва має суперечливий характер, що свідчить про його або інтуїтивну, або свідому природу, і це позначається на розвитку методики навчання літератури у школі.

### **3. Розвиток шкільної літературної освіти**

Знання з методології дають змогу вчителю літератури оцінити й осмислено обрати методичне рішення, саме те, яке і відкріє школяру невичерпний світ літературного твору. Розвиток шкільної літературної освіти ґрунтується на наукових надбаннях академічного літературознавства в галузі історії та теорії літератури, а також літературної критики, отже, зумовлений спорідненістю із цими дисциплінами.

Літературознавча лінія сучасної шкільної літературної освіти орієнтує на поєднання історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання творів мистецтва слова, утвердження естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що покладено в основу формування читацької компетентності та духовних цінностей учнів. Цьому сприяють наукові дослідження Аристотеля, Р. Барта, М. Бахтіна, П. Білоус, Ю. Борєва, Н. Буало, С. Ваймана, Н. Воробйової, Г. В'язовського, Горація, М. Епштейна, О. Галича, Г. Гачева, Л. Гінзбург, М. Гіршмана, Г. Гегеля, Н. Гея, К. Горанова, Н. Драгомирецької, М. Жулинського, З. Кирилук, Г. Клочка, В. Кожінова, С. Козлова, М. Ласло-Куцок, Г. Лессінга, О. Лосєва, П. Палєвського, Платона, Я. Поліщука, О. Потебні, М. Райхер, І. Роднянської, О. Сліпушко, А. Ткаченка, Б. Томашевського, С. Тураєва, С. Фашенка, І. Фізера, Н. Ференц, Г. Хайдбринк, П. Хогана, М. Храпченка, Л. Чернець та багатьох інших.

---

<sup>29</sup> Потебня А. Теоретическая поэтика. Москва : Высшая школа, 1990. С. 35.

<sup>30</sup> Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. С. 30.

Розвиток шкільної літературної освіти зумовлений також спорідненістю з філологічними науками. Дослідницька робота над словом і текстом ґрунтується передусім на психолінгвістичній теорії О. Потебні й основних методах вивчення літератури. Розглядаючи співвідношення літературознавства та методики в аспекті їх ефективної взаємодії, зважаємо на поєднання в педагогічному процесі наукових і навчальних методів роботи на уроці літератури. Розуміння цієї взаємозалежності передбачає врахування тенденцій розвитку літературознавчих концепцій та важливості розкриття їхнього впливу на методику навчання літератури та зміст шкільної літературної освіти загалом.

Питання своєрідності мови художнього твору з погляду його культурної зумовленості вивчалось у працях О. Потебні, М. Пешковського, Л. Щерби, В. Виноградова, М. Бахтіна, Б. Ларіна, В. Проппа, Р. Якобсона та інших. На основі робіт вищеназваних авторів з'явилися нові підходи до вивчення художнього тексту: антропоцентричний – «автор – текст – читач»; когнітивний – «автор – текст – позатекстова дійсність»; інтертекстуальний – «текст – інший текст»; культурологічний – «текст – культура».

Значення історико-соціологічного підходу у процесі опрацювання художнього твору в наш час деякою мірою знецінюється. Тобто утверджується тенденція естетичного осмислення художнього твору, що є однією з умов успішної реалізації емоційно-ціннісної лінії сучасної шкільної літературної освіти.

На змістовому аспекті художнього твору як мистецькому явищі акцентують окремі методисти, зокрема відомий у 80-ті рр. ХХ ст. вчитель-новатор Є. Ільїн. Такий підхід сприяє усвідомленню учнями «творів художньої літератури як важливої складової мистецтва», утвердженню загальнокультурної лінії сучасної шкільної літературної освіти<sup>31</sup>.

Культурологічна позиція представників культурно-історичної школи в методиці спонукає до вивчення літератури в широкому контексті, зокрема філософсько-історичному, літературно-естетичному та культурологічному, що передбачено у змістових лініях літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Сучасні вчені-літературознавці апелюють до характеристики М. Дашкевичем специфіки літературного ідеалу, який узагальнено

---

<sup>31</sup> Ильин И. Проблема личности в литературе постмодернизма : Теоретические аспекты. *Концепция человека в современной литературе, 1980-е гг.* Москва, 1990. С. 47–70.

постає в морально-естетичному вимірі. Так, Д. Наливайко зазначає, що відрив мистецтва від історичного ґрунту неодмінно спонукає його крайню формалізацію<sup>32</sup>. Історичний метод, що реалізується у процесі роботи над художнім твором, має засадниче значення в методиці вивчення літератури (особливо у старшій школі), оскільки наголошується на його широкому контексті – потужному джерелі емоційного, розумового та морально-естетичного виховання учнів-читачів.

Отже, літературознавча лінія сучасної шкільної літературної освіти орієнтована на поєднання історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання творів мистецтва слова у процесі їх текстуального вивчення, утвердження естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що сприяє формуванню читацької компетентності учнів.

Сучасне літературознавство також пропонує філологів у школі використовувати не тільки аналіз твору, але й різні види інтерпретацій: герменевтичну, екзистенціалістичну, феноменологічну, структурально-семіотичну, архетипальну тощо. Крім того, продуктивним є використання прийому зіставлення – компаративного, типологічного, інтердисциплінарного тощо. Це допоможе не лише більш повно розкривати перед учнями ідейно-художні цінності твору, але передусім сприятиме виробленню вмінь та навичок самостійного пізнання літературного артефакту, формуванню повноцінної естетичної свідомості та художнього смаку.

Мета шкільної інтерпретації завжди багатоаспектна і формулюється з урахуванням педагогічних (освітньо-виховні) потреб та завдань і людинотворчих потенцій літературного твору. Саме школа формує головного споживача художньої літератури – масового читача, саме у школі відбувається масштабна, суспільна реалізація ідейно-художнього потенціалу словесного мистецтва, саме у школі закладаються основи адекватного розуміння й об'єктивної оцінки літературних творів. Здійснюється це на системній основі шляхом осмислення учнями під керівництвом учителя хрестоматійних творів.

Учені-методисти слушно зазначають, що проблеми літературної освіти у школі залежать від досягнень літературознавчої науки, найбільше від теорії літератури, яка служить своєрідним інструментарієм для ефективного аналізу й синтезу літературного матеріалу, досліджує специфіку мистецтва слова, формує відповідний

---

<sup>32</sup> Наливайко Д. Засадничі принципи у створенні програм. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 11–12.

понятійний апарат<sup>33</sup>. У педагогічному процесі поєднано наукові та навчальні методи роботи. Розуміння співвідношення літературознавчої та методичної наук щодо ефективної взаємодії зумовлює врахування тенденцій розвитку літературознавчих концепцій, важливість розкриття їхнього впливу на методику вивчення літератури та зміст шкільної літературної освіти загалом.

Роль художньої літератури у процесі засвоєння історико-культурного досвіду людства визначає закономірності її прочитання й інтерпретації. Опоненти аналізу літературного твору, які обстоюють поняття про свободу творчості та свободу читацького сприйняття, аргументують свою позицію суб'єктивним баченням змісту прочитаного різними реципієнтами. Літературознавці доводять, що інтерпретація твору може бути варіативною, однак досить аргументованою. Так, А. Єсін стверджує тезу про «єдино правильну інтерпретацію» художнього твору, тобто адекватне пояснення його змісту й ідейно-естетичного значення, до якого варто прагнути<sup>34</sup>. Шкільна практика засвідчує суб'єктивну інтерпретацію учнями багатозначності художнього образу, тому варто визнати за ними право на власну думку про твір, навіть помилкову, однак учителям необхідно корегувати їхнє сприйняття відповідно до змісту прочитаного. Пояснення художнього твору потребує визначення чітких аналітичних дій, необхідних у процесі роботи над текстом. В. Марко пояснює, що «аналіз – це уявна (мислиннева) операція над твором, яка передбачає членування твору на частини (складники змісту і форми), виділення певних частин, дослідження їх особливостей, визначення їх місця й функціональної ролі в загальній системі твору, становлення характеру взаємодії з іншими частинами твору»<sup>35</sup>. Оскільки художній твір має чітку організацію художніх образів у тексті, то аналіз його частин означає чітку послідовність розумових операцій над текстом, кожна з яких орієнтована на відповідний образний складник тексту. Такий підхід до вивчення літератури також не суперечить літературознавчим концепціям художнього пізнання. Так, німецький філософ Р. Інгарден запевняє, що у процесі роботи над текстом важливо окреслити пізнавальні операції, тобто спрогнозувати послідовність виконання дій та очікуваний результат.

---

<sup>33</sup> Ситченко А. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навчальний посібник для студентів-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. С. 22.

<sup>34</sup> Єсин А. Психологізм русской классической литературы. Москва : Флинта, 2003. С. 171.

<sup>35</sup> Марко В. Основи аналізу літературного твору : навчально-методичний посібник. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. С. 21.



Розроблена сучасними дослідниками навчально-технологічна концепція аналізу художнього твору у школі засвідчує методичний поступ щодо реалізації ідей технологізованого навчання, що послідовно утверджується як одна із сучасних тенденцій. Зважаючи на те, що твір вибудовується автором через низку художніх дій, унаслідок яких створюється образна палітра тексту, «кожен авторський прийом може послужити метою для відповідної читацької дії, на основі чого повинна скластися система розумових операцій» як компонент аналітичної роботи з текстом<sup>36</sup>. Отже, визначається вектор усвідомлення художнього твору – від безпосереднього чуттєвого сприймання тексту до проникнення в його зміст і в підтекст зображеного автором. Насамперед читач сприймає номінальне значення слів як словесну тканину тексту (об'єкт чуттєвого сприйняття), потім розрізняє у словах інші значення й відтінки значень, які відкриваються у словесному оточенні – контексті (образна реконструкція), що дозволяє зрозуміти підтекст – власне художнє значення твору.

Оскільки під час вивчення художнього твору увага вчителя й учнів зосереджена не лише на його змісті й ідейно-естетичному значенні, а й на формі вираженого, то доречним є поєднання основних наукових методів пізнання – як історичного, так і формального. Часто поняття про твір тлумачать як сукупність усіх його ідейно-художніх складників (І. Бровко, М. Коцюбинська, Г. Сидоренко) або як систему функціонально значущих елементів у їхньому ієрархічному структурному взаємозв'язку (Ю. Горідько). Як пояснює А. Сапаров, твір – це детермінована духовно-практична робота, результат конкретної мовної діяльності та своєрідного оформлення певного матеріалу, сприйняти який можна лише через текст, що розуміється як «упорядкована, складна, відносно завершена послідовність або структура знаків, відповідна впорядкованій, складній і відносно завершеним семантичній структурі»<sup>37</sup>.

Пріоритет форми художнього твору, його структури зумовлюється естетичним потенціалом, що приваблює читачів насамперед емоційним прикладом і смисловим наповненням художніх картин-образів, які формують світоглядне мислення. Безперечно, опорним повинен бути структурно-функціональний підхід до пояснення художнього твору, де кожен образний елемент виступає частиною змісту, оскільки є носієм

---

<sup>36</sup> Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. С. 34.

<sup>37</sup> Сапаров М. Художественное произведение как предмет теории литературы : дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. Ленинград, 1984. С. 8.

його смислового потенціалу, авторського значення та складником форми – тексту.

М. Храпченко пояснює, що «правильно зрозуміла функція різноманітних за своїм характером літературних творів дає змогу виявити властивості їх структури, точно так само, як і глибокий аналіз власне художньої структури, яка розглядається в широкій соціально-історичній та естетичній перспективі, дозволяє більш усебічно охарактеризувати складність та мінливість її функції»<sup>38</sup>. Важливо не лише усвідомити авторську позицію у творі, а й визначити прийоми вираження його ідейного змісту, що сприяє глибокому осягненню художньої майстерності письменника та впливає на формування емоційно-естетичних відчуттів учня-читача.

Організація роботи учнів над художнім текстом залежить від особливостей його змісту й форми, урахування яких озумовлює визначення конкретного шляху його опрацювання. Учені-методисти вважають, що «за тим, які структурні одиниці тексту як багатопланового утворення беруться до уваги під час аналізу, можна окреслити й відповідні його шляхи»<sup>39</sup>. З доцільністю використання подієвого (інші визначення – цілісний, послідовний, услід за автором), пообразного, проблемно-тематичного та комбінованого шляхів аналізу твору погоджуються більшість учених-методистів та вчителів-словесників, коли визначають різні структурно-образні одиниці тексту, що розглядаються поглиблено (події, образи, проблематика тощо). Практикуються й інші види розгляду твору (стильовий, стилістичний, композиційний), які є доцільними для розкриття особливостей індивідуального стилю письменника, стилістики художнього твору та його композиційної характеристики.

Отже, у шкільному вивченні зарубіжної літератури найчастіше застосовуються пообразний, проблемно-тематичний та комбінований аналіз художнього твору. Вибір конкретного шляху аналізу означає перевагу висвітлення певних аспектів його форми. Так, М. Храпченко вважає, що неправомірним є виділення сюжету як виразника загального погляду художника на життя, що відповідно є підставою для проведення подієвого (сюжетний) розгляду твору<sup>40</sup>. Учений поділяє іронічне ставлення літературознавців до так званого ідейно-тематичного та проблемно-тематичного розгляду, у процесі яких

---

<sup>38</sup> Храпченко М. Горизонты художественного образа. 2-е изд., доп. Москва : Художественная литература, 1986. С. 195.

<sup>39</sup> Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. С. 32.

<sup>40</sup> Храпченко М. Горизонты художественного образа. 2-е изд., доп. Москва : Художественная литература, 1986. С. 317.

віддається перевага розкриттю теми і проблематики твору, однак недостатньо акцентується на його художньо-естетичній вартості. На думку дослідника, художній твір – це системна єдність тем, образів, подій тощо, тому аналіз твору має бути комплексним.

Тому у школі найбільш доцільним, отже, широко практикованим, є комбінований аналіз художнього твору, який поєднує елементи різних шляхів його розгляду. Як засвідчує практика, здебільшого на уроці послідовно визначаються тема, ідея, сюжет і композиція твору, потім – образна система, художні особливості, його значення загалом. Зауважимо, що така схема («критичний матеріал» про художній твір) є традиційною і для підручників із літератури. Отже, у методиці навчання літератури помітною є тенденція шаблонного підходу до вивчення художніх творів різних літературних родів без належного врахування їхньої жанрово-видової специфіки. Причини виникнення її полягають у недостатній увазі літературознавців до проблеми ідейно-художнього розгляду художнього твору. Натомість спостерігається суперництво між культурно-історичною та психологічною літературознавчими школами, що використовують різні методи художнього пізнання. Отже, наукове розроблення шляхів літературного аналізу перебуває на етапі формування методології вивчення літератури.

На розвиток предметної методики та практичну реалізацію її теоретичних положень помітно впливає світова тенденція стандартизації змісту шкільної освіти як інструменту забезпечення її якості на рівні державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів. У чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти рівень сформованості предметної компетентності учнів співвідноситься із стандартизованими вимогами сучасних навчальних програм із літератури щодо підготовки компетентного учня-читача як суб'єкта навчальної діяльності.

Методична проблема добору програмових творів для текстуального вивчення у школі корелює із проблемою визначення оптимальних шляхів їх ідейно-художнього аналізу, процес якого передбачає виділення у творі значущих елементів, розгляду кожного з них і відношень між ними. Художній твір сприймається як ієрархія, системна єдність структурних елементів художнього тексту, що перебувають у найрізноманітніших внутрішніх комбінаціях, що зумовлюють унікальність мистецького явища. Окремі образні картини твору становлять низку тенденційно скомпонованих емоційно-смыслових фрагментів, що виражають авторське бачення світу й особистості в ньому. Отже, зміст художнього твору декларується не в окремих його лексемах і картинах, а в їх певному співвідношенні. На думку сучасних літературознавців (А. Єсін, В. Жирмунський, В. Марко, Є. Сверстюк,

Л. Тимофєєв, Б. Храпченко), пізнання змісту художнього твору відбувається через його форму. Так, В. Жирмунський доводить, що вивчення мистецтва, зокрема й літературного, потребує осмислення його матеріалу і тих прийомів, за допомогою яких із цього матеріалу виник художній твір<sup>41</sup>. Здатність образного слова виражати єдність думки і почуття, як переконував О. Потебня, досягається за допомогою слова-образу, що в певному контексті виявляє особливу експресію. Досліджуючи феномен слова, учений обґрунтовував поняття складної будови слова, розуміння якої поділяють і застосовують для розкодування тексту сучасні літературознавці (О. Галич, С. Васильєв, В. Марко, В. Назарець, А. Ткаченко).

Отже, пріоритет тексту художнього твору у процесі його вивчення є важливою умовою ефективної організації аналітико-пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури.

Принцип історизму в багатьох його проявах є методологічною базою для розвитку методики вивчення літератури. Адже у процесі осягнення художнього твору важливою є проблема історичного контексту. Іноді виникають навчальні ситуації, за яких розуміння текстового фрагмента чи всього твору неможливе без актуалізації історичної інформації, або є необхідність визначення впливу історичної епохи на літературу як форму суспільної свідомості<sup>42</sup>. За таких умов використання історичних відомостей є методично виправданим. Вивчення літератури у школі передбачає урахування історичного контексту, тобто не лише акцентування на змісті та значенні художнього твору, а й висвітлення його типологічних зв'язків з іншими культурно-мистецькими явищами в широкому контексті суспільно-історичного процесу.

Важливий аспект принципу історизму відомий як «діалог культур». Діалог культур можливий лише на основі взаєморозуміння, водночас лише за наявності індивідуально-оригінального в кожній культурі. Загальним, що об'єднує всі людські культури, є їхня соціальність. М. Бахтін писав: «Взаєморозуміння століть і тисячоліть, народів, націй і культур забезпечує складну єдність усього людства, всіх людських культур»<sup>43</sup>. Основою її є людське, гуманістичне, моральне в кожній культурі.

---

<sup>41</sup> Жирмунский В. Введение в литературоведение : Курс лекций. Санкт-Петербург : Изд. С.-Петербург. университета, 1996. С. 18.

<sup>42</sup> Наливайко Д. Засадничі принципи у створенні програм. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 7–8.

<sup>43</sup> Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. Досвід філософського аналізу. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів, 1996. С. 330.

Історичний аспект культури тісно пов'язаний із соціальним. Кожна історична епоха дивовижно єдина у своїх різних проявах, що дає підстави говорити про культуру певного етапу, певного умонастрою, стилю, духу епохи. Водночас культура зумовлена соціальними процесами, що відбуваються в суспільстві, особливостями економічних і політичних відносин, соціальною психологією народу, потребами, які виникають у суспільстві. Культуру суспільства персоніфіковано в конкретній людині, яка створює мову й культуру та є єдиним реальним елементом культурно-історичного процесу. Учені-культурологи наголошують на необхідності врахування мистецького контексту у процесі вивчення художнього твору, передбачають інтеграцію художньої свідомості, закладеної в основу правильного тлумачення твору мистецтва слова. Важливо зважати й на історичну змінність культурологічного контексту сприймання конкретного твору, що впливає на його інтерпретацію. Наприклад, в останні десятиліття ХХ ст. в літературній освіті спостерігалось нове прочитання творів та висвітлення нових імен у літературі.

Культурологічна лінія літературної освіти найбільш повно реалізується під час вивчення художнього твору в його взаємозв'язках з іншими видами мистецтв і основами наук, що забезпечує формування в учнів художньої свідомості та наукового світогляду. Культурологічне середовище шкільної літературної освіти зміцнює гуманістичні тенденції інтеграційного характеру, які виявляються у спрямованості до діалогової взаємодії суб'єкта із природою та соціумом, у мистецькому та науковому контекстах, орієнтують на системно-структурну організацію освітнього простору, що має забезпечити сприятливі умови для формування ключових і предметної читацької компетентностей учнів як основи їхньої майбутньої успішної життєдіяльності.

На сучасному етапі розвитку мовно-літературної освіти, коли активно обговорюється питання про самостійність курсів «Зарубіжна література» й «Українська література», про максимальне скорочення кількості художніх творів для вивчення у школі, конче необхідно враховувати положення літературознавства про роль набутого і перспективного досвіду учнів, який створить умови для формування компетентних поколінь.

Щодо розробки науково обґрунтованої методики вивчення літературних творів, то врахування взаємозв'язку і взаємозумовленості цих антропологічних концептів дозволить уяскравити сутнісні риси людини та побачити її комплексно зображену в художньому творі, отже, більшою мірою впливати на розвиток трьох важливих сфер особистості, які висуває

на перший план Нова українська школа, – «відчуваю», «думаю», «дію»<sup>44</sup>, реалізувати важливий напрям сучасної освіти – інтеграцію молодого покоління із середовищем. Інтеграція (за П. Фрейре) – це «результат здатності пристосовувати себе до реальності плюс критична здатність робити вибір і трансформувати цю реальність»<sup>45</sup>.

## ВИСНОВКИ

Отже, до кола найважливіших наук, які виконують методологічні функції щодо методики навчання літератури, відносимо філософію, антропологію, літературознавство, педагогіку, психологію, лінгвістику, історію, культурологію тощо.

Спираючись на висновки представників різних антропологічних напрямів, можна стверджувати, що тематизація літературної антропології здатна забезпечити їй далеко не останнє місце в розбудові національної літературної освіти.

Основоположними психолого-педагогічними ідеями для розвитку методичної думки є психологічні теорії формування знань і розумових дій учнів; концепція педагогічної дії, спрямованої на організацію розвивального навчання і формування високорозвинутої особистості учня, здатного до самонавчання та саморозвитку; необхідність урахування вікових характеристик учнів-читачів, зокрема щодо їхнього психічного розвитку й особливостей художнього сприймання; ідеї гуманістичної психології щодо реалізації проблеми цілісного формування особистості; реалізація компетентнісного навчання та практикування навчальних завдань, різних типів за змістом і рівнем складності.

На розвиток предметної методики та практичну реалізацію її теоретичних положень помітно впливає світова тенденція стандартизації змісту шкільної освіти як інструменту забезпечення її якості на рівні державних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів.

У шкільній літературній освіті доцільно керуватися системою цінностей, різниця між складовими частинами якої яскраво виписана (наприклад, на філософському рівні: релігійні, етичні, естетичні, логічні й економічні), які дозволять систематизувати уявлення учнів про основні орієнтири в житті кожної людини і сприятимуть формуванню власної мотивованої картини світу.

---

<sup>44</sup> Нова українська школа : основи Стандарту освіти. Львів, 2016. С. 7.

<sup>45</sup> Фрейре П. Формування критичної свідомості. Пер. з англ. О. Дем'ячук. Київ : Юніверс, 2003. С. 21.

## АНОТАЦІЯ

Нові концептуальні підходи до словесності зумовлені прогресивними змінами в українському суспільстві, що спрямовані на гуманізацію всіх сфер духовного життя. Ключовим чинником, який надає навчальному процесові необхідної сформованості та цілеспрямованості, є наявність єдиної теоретичної основи, зокрема спільного методологічного підґрунтя. Методологія забезпечує науковому знанню внутрішню єдність, упорядкованість, обґрунтованість і проблемність. На різних етапах історико-літературного процесу на методологію шкільної літературної освіти мали вплив різні тенденції розвитку літературознавчої теорії та практики. На методологію предметної методики суттєво впливає філософія освіти, де розкриваються загальні закономірності педагогічної теорії і практики, що сприяє визначенню провідних тенденцій розвитку навчання і виховання. Естетичне спрямування сучасної шкільної літературної освіти цілком відповідне розумінню сутності літератури, ідеали якої зумовлені естетичними цінностями митця та є результатом його психічної діяльності. Літературознавча лінія сучасної шкільної літературної освіти орієнтує на поєднання історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання творів мистецтва слова, утвердження естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що покладено в основу формування читачької компетентності та духовних цінностей учнів. Отже, пріоритет тексту художнього твору у процесі його вивчення є важливою умовою ефективної організації аналітико-пізнавальної діяльності учнів на уроці літератури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абушенко В. Философская антропология. *История философии : энциклопедия* / сост. и гл. научн. ред. А. Грицанов. Минск, 2002. С. 1084–1087.
2. Бахтін М. Проблема тексту в лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. Досвід філософського аналізу. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів, 1996. С. 330.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 сл. / уклад. та голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. С. 664.
4. Головка Б. Філософська антропология : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. С. 4.
5. Гром'як Р. Теорія літератури і літературна антропология: співвідношення, трансформація за умов глобалізації гуманітарного знання

(до постановки проблеми). *Філологічні семінари : Теорія літератури у вищій школі*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2008. Вип. 11. С. 23–24.

6. Есин А. Психологизм русской классической литературы. Москва : Флинта, 2003. С. 5, 10, 171.

7. Жирмунский В. Введение в литературоведение : Курс лекций. Санкт-Петербург : Изд. С.-Петербург. университета, 1996. С. 18.

8. Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство. Київ : Академвидав, 2003. С. 323.

9. Зенгва В. Художня антропологія прози М. Хвильового: герой як феномен культури : дис. ... канд. філол. наук: 10.01.01. Харків, 2012. С. 25–45.

10. Ильин И. Проблема личности в литературе постмодернизма: Теоретические аспекты. *Концепция человека в современной литературе, 1980-е гг.* Москва, 1990. С. 47–70.

11. Козлов С. Литературная антропология и поэтика персонажа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2013. № 7 (25) : в 2-х ч. Ч. 1. С. 17, 94.

12. Марко В. Основи аналізу літературного твору : навчально-методичний посібник. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. С. 21.

13. Марковський М. Антропологія, гуманізм, інтерпретація. *Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів. Друга половина XX – початок XXI ст.* / упоряд. Б. Бакула. Київ : Києво-Могилян. акад., 2008. С. 492.

14. Наєнко М. Художня література України : Програма-мінімум. Київ : Просвіта, 2005. Ч. 1 : Від міфів до реальності. С. 4.

15. Наливайко Д. Зasadничі принципи у створенні програм. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 7–8, 11–12.

16. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. Львів, 2016. С. 7.

17. Павера Л. Организация славистических специальностей – уход от филологии? *Новая русистика : международный журнал современной филологической и ареальной русистики*. Брно, 2012. С. 48–49.

18. Потебня А. Теоретическая поэтика. Москва : Высшая школа, 1990. С. 29, 35.

19. Сапаров М. Художественное произведение как предмет теории литературы : дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. Ленинград, 1984. С. 8.

20. Сергеев К. Ренессансные основания антропоцентризма. Санкт-Петербург : Наука, 2007. С. 90.

21. Ситченко А. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навчальний посібник для студентів-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. С. 22.



22. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія. Київ : Ленвіт, 2004. С. 30–34.
23. Сковорода Г. Твори : у 2-х т. Київ : Обереги, 2005. Т. 1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. С. 415.
24. Современная литературная теория. Антология / сост. И. Кабанова. Москва : Флинта ; Наука, 2004. С. 5–10.
25. Султанов Ю. Методична концепція викладання зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2000. № 2. С. 4.
26. Тиханов Г. Заметки о диспуте формалистов и марксистов 1927 г. *Новое литературное обозрение*. 2001. № 50. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2001/50/tihan.html> (дата звернення: 24.01.2021).
27. Філософія: Світ людини. Курс лекцій : навчальний посібник / уклад. В. Табачковський та ін. Київ : Либідь, 2003. С. 62.
28. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / наук. ред. : Л. Озадовська, Н. Поліщук. Київ : Абрис, 2002. С. 374.
29. Франко І. Зібрання творів : у 50-ти т. Київ : Наукова думка, 1981. Т. 31. С. 119.
30. Фрейре П. Формування критичної свідомості. Пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ : Юніверс, 2003. С. 21.
31. Храпченко М. Горизонты художественного образа. 2-е изд., доп. Москва : Художественная литература, 1986. С. 195, 317.
32. Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. Київ : Смолоскип, 2005. Т. 3. С. 344.
33. Чижевський Д. Філософські твори : у 4-х т. Київ : Смолоскип, 2005. Т. 4. С. 43.
34. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями. Москва : Тип. Грачева и К°, 1869. С. 23, 73.
35. Яковенко С. Предмет літературознавчої антропології. Польський варіант. *Новітня теорія літератури і проблеми літературної антропології: Studia Methodologica* : альманах. Тернопіль : ТНПУ, 2008. Вип. 24. С. 152.

**Information about the author:**

**Stepanenko O. K.,**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Doctoral Candidate at the Department of Methods of Teaching World  
Literature  
National Pedagogical Dragomanov University  
9, Pyrohova str., Kyiv, 01601, Ukraine