

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

БОНДАРЕНКО ЮРІЙ ІВАНОВИЧ

УДК 372.882.116.12:37.013.73

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
НА ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНИХ ЗАСАДАХ
У СТАРШИХ КЛАСАХ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська література)**

**Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

Київ – 2010

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор філологічних наук, професор

Погребенник Володимир Федорович,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,
завідувач кафедри української
літератури

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор

член-кореспондент АПН України
Волошина Ніла Йосипівна, Інститут педагогіки
АПН України, головний науковий співробітник
лабораторії літературної освіти

доктор педагогічних наук, професор
Токмань Ганна Леонідівна, Переяслав-
Хмельницький педагогічний університет
ім. Григорія Сковороди, завідувач кафедри
літератури та методики навчання

доктор філологічних наук, старший науковий
співробітник Шумило Наталія Микитівна,
Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН
України, провідний науковий співробітник
відділу української літератури ХХ століття

Захист відбудеться « 30 » березня ____ 2010 р. о 14⁰⁰ годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розісланий « 24 » лютого _____ 2010 року

Учений секретар

спеціалізованої вченої ради

Кравець Л. В.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Протягом свого розвитку людство створило широкий гуманітарний простір, частиною якого є й мистецтво слова. У сучасній методичній думці активізувалася увага до контекстного та компаративного підходів. Вони дають змогу формувати уявлення школярів про зв'язок літератури з культурно-історичними процесами. Не менш важливо враховувати взаємодію між художньою та філософською парадигмами мислення. Для цього необхідно розробляти й упроваджувати у шкільну практику філософсько-історичні засади навчання української літератури.

Світоглядне освоєння дійсності є постійною тенденцією у творчості вітчизняних письменників різних поколінь. Історична картина світу наявна не тільки в історичних жанрах, але й у текстах, присвячених сучасній для письменників добі. Літературні джерела, що вивчаються в середній школі, демонструють філософське бачення митцями окремих етапів історії та універсальних вимірів світового й національного буття. Проте в поширених методичних підходах до навчання літератури цю особливість враховано не завжди. Ще менше уваги приділяється історичній свідомості автора – світоглядно-психологічному чиннику, який впливає на моделювання художньо-історичного зображення.

Разом із тим навчання української літератури в середній школі значною мірою засноване на принципі історизму. Поруч із позитивними сторонами вказаний принцип має і свої недоліки, один із яких – встановлення критерію “історичної правди”, який нібито має бути реалізованим у зображенні дійсності.

Спроби протидіяти історизму в його соціологічному значенні наявні ще в методиці навчання літератури XIX ст. Проте протягом двох минулих віків так і не сформовано остаточного погляду на цю проблему. Оцінюючи праці методистів, можна помітити концептуальну розбіжність думок науковців різних поколінь: від спроб використовувати літературу як джерело реально-історичного й життєвого досвіду (Ц. Балталон, Т. Бугайко, В. Гриневич, В. Неділько, А. Острогорський, Є. Пасічник, М. Рибникова, Б. Степанишин) до тверджень про необхідність урахувати в навчальному процесі суб'єктивно-особистісний (В. Гриневич, Г. Давиденко, В. Коваль, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Ситченко, Б. Степанишин, В. Стоюн, А. Фасоля), ідеологічний (Г. Гуковський, Г. Давиденко, О. Дорошкевич, А. Машкін), словесно-естетичний, стильовий (Г. Бійчук, Ф. Буслаєв, Ю. Горідько, О. Дорошкевич, Н. Волошина, В. Острогорський, Є. Пасічник), діалогічний (А. Градовський, Г. Токмань), філософський (А. Нагорна, А. Ситченко, Г. Токмань) характер творчості.

Спостереження за сучасним навчальним процесом допомогло виявити ряд недоліків: філософсько-історична складова мінімалізована в шкільних програмах та підручниках з української літератури, вона маловідома вчителям-словесникам. І в навчальних матеріалах, і в безпосередньому викладанні предмета немає усталених підходів щодо висвітлення зав'язків літератури та історії, що співвідносно із станом недостатнього вирішення проблеми в науково-методичній галузі.

Сьогодні залишається відкритою проблема створення методики навчання, в якій би було враховано особливості художньо-історичного моделювання, взаємодію літературного та філософсько-світоглядного процесів, ідеаційну складову творчості, зв'язок художньої та історичної свідомості письменника, діалогічність та інтертекстуальність художньо-історичного образотворення. Указані напрацювання сприятимуть глибшому усвідомленню учнями психологічної та естетичної природи літературної творчості, феноменів автора, його доби, вони допомагатимуть світоглядному становленню старшокласників, розвитку їх ціннісних орієнтирів. Саме цим пояснюються **вибір і актуальність** пропонованого дослідження: **“Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи”**.

Методологічною основою дослідження визначено світоглядні концепти, вироблені в галузі філософії історії – розділу філософії, присвяченого дослідженням сенсу, закономірностей, напрямків історичного розвитку, проблем історичного пізнання.

Для формування новаційної методики навчання літератури використані різні положення філософії історії, яка постає в трьох основних іпостасях:

а) як історіософія (напрямок, що займається осмисленням історичної дійсності). У її межах сформовані поняття: “історичність”, “феноменальність”, “аісторизм”, “історія як процес”, “історичні закони/закономірності”, “історична особа”, “історична подія”, “історична доба”, “історичний шлях”, “історичне походження”, “історична мета” та ін.;

б) як теорія історичного пізнання, для якої предметом розгляду стає пізнавальна діяльність людини з вивчення історичного процесу. Тому необхідно враховувати концепти: “історична свідомість”, “історичний світогляд”, “історичне мислення”, “історична пам'ять”, “історичні ідеї” та ін. Цінними є наукові напрацювання про структуру і функціональність людської свідомості взагалі та історичної зокрема (Р. Арон, М. Барг, М. Бердяєв, Г-Г. Гадамер, Ф. Ніцше, П. Нора, Є. Смотрицький, К. Ясперс).

в) як методологія історії, представлена різноманітними теоріями історичного процесу, що створюють світоглядно-методологічну основу для розуміння дійсності. На увагу заслуговують концепції історичності (М. Бердяєв, Ф. Бродель, Т. Карлейль, Дж. Ко-

лінгвуд, Е. Меєр, Г. Ріккерт), концепції універсального історичного процесу (Дж. Віко, Г.В.Ф. Гегель, І. Гердер, Л. Гумільов, К. Маркс, Ж.-Ж. Руссо, А. Тойнбі, А. Тюрго), екзистенційні версії історії (М. Гайдеггер, Х. Ортега-і-Гасет, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), культурно-цивілізаційні моделі (М. Данилевський, О. Шпенглер, П. Сорокін), історико-міфологічні концепції (М. Еліаде, Ф. Шеллінг, К.-Г. Юнг) та ін.

У вивченні мистецтва слова на основі концептуальних засад філософії історії полягає сутність філософсько-історичних підходів як способів опрацювання художніх творів.

Методологічно важливими є ідеї, сформовані в галузі літературознавства: твердження про міфологізованість авторської свідомості (М. Бахтін, Ю. Барабаш, Г. Грабович, М. Моклиця, Е. Мелетинський, Я. Поліщук), архетипно-міфологічну структуру художньої образності (Г. Башляр, О. Потебня, Н. Фрай), способи творення й використання художньо-історичних моделей (М. Бахтін, О. Ільницький, М. Корпанюк, Д. Лихачов, Ю. Лотман, В. Неборак, Я. Поліщук, Б. Успенський, В. Шевчук).

Допомогу у виробленні концепції навчання літератури на філософсько-історичних засадах надали праці з питань технологізованого навчання (М. Бершадський, В. Гузєєв, Г. Селевко). У дослідженнях, присвячених віковим особливостям учнів старшої школи, їх літературному розвитку (Л. Жабицька, І. Кон, Г. Костюк, Н. Лейтес, Н. Молдавська, О. Никифорова, Є. Пасічник), було знайдено підтвердження психологічної перспективності застосування філософсько-історичної парадигми навчання літератури.

Продуктивними для вирішення поставленої наукової проблеми є здобутки сучасної методики навчання української літератури. Зокрема, застосування філософського (А. Нагорна, Г. Токмань), компаративного (А. Градовський), контекстного (В. Гладишев) видів аналізу, вивчення літератури у взаємозв'язках з іншими видами мистецтва (С. Жила), методика розвитку інтерпретаційної діяльності школярів (А. Вітченко), використання технологічних підходів до вивчення літератури (А. Ситченко, В. Шуляр).

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Застосування філософсько-історичних підходів до вивчення літератури узгоджене з Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Концепцією літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі, які передбачають поглиблення світоглядних засад у формуванні особистості учня, демократизацію навчального процесу не тільки на рівні суб'єктів цього процесу, але й у площині сприймання і осмислення навчального матеріалу.

Дисертаційне дослідження виступає складовою частиною комплексної наукової теми кафедри методики викладання української мови і літератури Національного

педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова “Теорія та технологія навчання української мови і літератури в середній школі”.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 01 лютого 2007 року), узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України (протокол № 4 від 11 квітня 2007 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та апробувати в шкільній практиці методичну модель навчання української літератури на філософсько-історичних засадах.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

- простежити розвиток філософсько-історичної парадигми в методиці навчання літератури;
- з’ясувати сучасний стан вирішення проблеми, ступінь готовності вчителів-словесників та учнів до впровадження філософсько-історичних підходів, психолого-педагогічні закономірності та ефективність цього процесу;
- розкрити теоретичний зміст філософсько-історичних підходів, які можуть бути продуктивними у вивченні курсу української літератури, систематизувати їх;
- окреслити й урахувати в методичній роботі особливості творення художньо-історичної картини світу, мистецькі засоби вираження філософсько-історичних ідей;
- створити цілісну технологічну модель діяльності вчителя та учнів, засновану на філософсько-історичних засадах, обґрунтувати застосування відповідних їй принципів, методів, видів, прийомів дослідження художнього матеріалу;
- виробити систему компетентностей і критерії оцінювання знань та умінь школярів у контексті означеної навчальної програми;
- експериментально перевірити створену методико-технологічну модель у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, узагальнити одержані результати.

Об’єктом дослідження є процес навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – концептуальний зміст філософсько-історичних засад, методична модель їх використання у процесі навчання літератури, особливості її практичного застосування та результативність.

Концепція роботи. Вихідною позицією дослідження є практика дедалі ширшого використання в сучасній методиці навчання літератури філософських підходів

(А. Нагорна, А. Ситченко, Г. Токмань). Не так давно запропоновано філософсько-екзистенційний аналіз твору та методичну схему його застосування (Г. Токмань).

Використання положень філософії історії допомагають адаптувати в шкільній практиці ті концепти, які встановлюють зв'язок літератури з художньо-історичним мисленням та світоглядними процесами, в контексті яких розвивається мистецтво слова. У такий спосіб відбувається поглиблення й конкретизація загальної тенденції до використання філософських знань у процесі навчання літератури. Ефективність цього процесу залежить від сприйняття учнями літератури як широкого світоглядно-естетичного динамічного простору, осмислення якого поглиблюється, якщо для аналізу художнього матеріалу залучати філософсько-історичні поняття, що виступають точками опори для інтелектуальної діяльності учнів.

В основу дослідження покладено **наукову гіпотезу**, суть якої полягає в тому, що навчання української літератури стане більш продуктивним, якщо:

- центральним предметом інтерпретації в літературному творі буде художньо-історична картина світу, авторська позиція в її мистецькому втіленні, світоглядні настанови, продемонстровані письменником через текст;
- розроблено й задіяно в навчальному процесі принципи вивчення літератури та види аналізу, які, з одного боку, допомагатимуть виявляти філософсько-історичні концепції творів, а з іншого – різноманітні художні моделі їх вираження;
- у процесі дослідження літературного матеріалу як призми для осмислення використовуватимуться концепти, вироблені в межах філософсько-історичних теорій, на доступному рівні формуватиметься поняттєвий апарат учнів у галузі філософії історії;
- розкриватимуться взаємозв'язки філософсько-історичного мислення письменника, доби, в яку він жив, змісту відповідних парадигм у літературних течіях та напрямках, простежуватиметься їх вплив на художню концепцію конкретного тексту.

Теоретична основа дослідження на філософсько-історичних засадах базується на здобутках різних наук (психології, філософії історії, літературознавства, педагогіки, методики). Цінними є положення про:

- багаторівневність та багатofункціональність історичної свідомості як психологічного утворення;
- варіативність способів художньо-історичного моделювання, їх пов'язаність із функціонуванням історичної свідомості;

- інтертекстуальність та діалогізм художньої творчості;
- залежність художньо-історичної картини світу від світоглядних пріоритетів письменника, філософських та стильових впливів на нього;
- наявність у методико-літературознавчій практиці як позитивних, так і негативних сторін у використанні принципу історизму, необхідність нейтралізувати останні;
- психологічно-світоглядну готовність школярів до впровадження філософських підходів у процес навчання літератури;
- підпорядкованість організації вивчення літератури загальним психологічним та педагогічним закономірностям навчального процесу;
- необхідність єдності спеціальних принципів і видів аналізу, методів і прийомів роботи для досягнення завдань, поставлених у рамках навчання літератури на філософсько-історичних засадах.

Із метою реалізації поставлених завдань використано такі теоретичні та емпіричні **методи**: визначення концептуальних засад дослідження шляхом аналізу філософсько-історичних, літературознавчих, психолого-педагогічних та методичних джерел із відповідною тематикою; виявлення художньо-історичних моделей у літературних творах; спостереження за процесом навчання в середніх школах, усне і письмове опитування вчителів та учнів з метою з'ясування стану вирішення проблеми, психологічних та методичних передумов упровадження філософсько-історичної парадигми навчання; узагальнення наявного педагогічного досвіду на основі опрацювання публікацій, результатів опитування вчителів та учнів, аналізу шкільних програм і підручників, власної професійної діяльності; створення теоретичної моделі експериментального навчання літератури на філософсько-історичних засадах; констатувальний і формувальний експерименти; вивчення й узагальнення одержаних результатів, їх статистична обробка.

Експериментальна база дослідження. Експериментальна робота проводилась у загальноосвітніх навчальних закладах Кіровоградської, Миколаївської, Рівненської, Сумської, Черкаської та Чернігівської областей. У здійсненні експерименту брали участь 15 учителів-словесників та 763 школярі 9–11 класів: експериментальні класи (ЕК) – 383 учні; контрольні класи (КК) – 380 учнів. У дослідженні були задіяні слухачі курсів підвищення кваліфікації Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Дисертант брав участь у проведенні експерименту як учитель літератури, у перевірці одержаних результатів, надавав консультативну допомогу вчителям загальноосвітніх навчальних закладів, використовував наукові напрацювання під час

здійснення лекційно-семінарського курсу з методики навчання літератури у Ніжинському державному університеті ім. Миколи Гоголя, у проведенні спецкурсу “Філософсько-історична парадигма у процесі навчання української літератури” на курсах підвищення кваліфікації працівників освіти в Чернігівському обласному інституті післядипломної підготовки педагогічних кадрів.

Етапи дослідження. Перший етап (2000-2002) було присвячено вивченню філософсько-історичних та літературознавчих джерел за темою наукової роботи. У цей час концептуалізовано методологічну основу дослідження; деталізовано зміст філософсько-історичних підходів, які можуть бути використані в процесі навчання літератури; виявлено філософсько-історичні моделі в художній літературі; відповідно до них вироблено систему літературних знань, умінь і навичок школярів.

На другому етапі (2003-2005) розкриті психолого-педагогічні та методико-літературознавчі передумови експериментального навчання; проведено констатувальний експеримент; створено психолого-педагогічну та методичну концепцію впровадження філософсько-історичних підходів у шкільну практику; розроблено програму експериментально-дослідного навчання; вироблено принципи навчання літератури на філософсько-історичних засадах та відповідні їм види аналізу художнього матеріалу; створено систему експериментальних уроків, які дають змогу реалізувати дослідну програму; обрано методи й прийоми практичної діяльності, які забезпечують результативність навчання.

Третій етап (2005-2008) – експериментальне впровадження методичної моделі навчання літератури на філософсько-історичних засадах. У цей період проведені експериментальні уроки з вивчення біографій письменників та художніх творів, під час яких задіяно принципи і види аналізу, вироблені в рамках філософсько-історичної парадигми, застосовані відповідні підходи, напрямки, методи й прийоми опрацювання художнього та біографічного матеріалів, здійснено контрольні зрізи знань і вмінь школярів.

На четвертому етапі (2008-2009) було завершено експериментальне навчання, проведено аналіз одержаних результатів, встановлено ефективність дослідження, зроблено наукові висновки.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що:

- вперше поставлено проблему навчання літератури на філософсько-історичних засадах, виявлено концептуальний зміст філософсько-історичних підходів, узгоджено їх використання з загальними психолого-педагогічними закономірностями навчального процесу;

- набуло подальшого розвитку вирішення проблеми застосування філософських підходів під час вивчення української літератури;
- узагальнено філософсько-історичні, літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні напрацювання за темою наукової роботи;
- проведено дослідження літературного матеріалу, які підтверджують продуктивність застосування філософсько-історичних концептів у процесі його осмислення (здійснено філософсько-історичну інтерпретацію цілого ряду художніх творів, що слугує базою для їх концептуального осмислення на відповідних уроках);
- теоретично обґрунтовано методико-технологічну модель, у якій означені підходи реалізуються;
- простежено розвиток філософсько-історичної парадигми в методиці навчання літератури, вивчено сучасний стан вирішення проблеми;
- розроблено критерії сформованості знань та умінь школярів у контексті філософсько-історичного прочитання літератури;
- експериментально перевірено ефективність запропонованої методики під час навчання літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає у:

- встановленні сутності філософсько-історичної методології навчання літератури;
- деталізації змісту та систематизації філософсько-історичних концептів, що можуть виступати призмами під час осмислення учнями літературного матеріалу;
- виявленні ключових особливостей художньо-історичного моделювання, врахування яких має впливати на формування змістової основи шкільного курсу літератури для старших класів;
- визначенні необхідності й виробленні напрямків трансформації принципу історизму в принцип філософсько-історичного прочитання літератури;
- з'ясуванні психолого-педагогічних закономірностей упровадження новаційної методики;
- виробленні концептуальної моделі, яка складається з системи принципів, напрямків дослідження, видів та прийомів аналізу біографічного і художнього матеріалів, для реалізації навчання літератури на філософсько-історичних засадах.

Практичне значення роботи. Концептуальні напрацювання дослідження сприяють підвищенню рівня літературної освіти школярів. Вони можуть бути використані для вдосконалення шкільного курсу української літератури для старших класів, укладання

відповідних програм, підручників і посібників. Їх необхідно враховувати у викладанні системних курсів з методики навчання літератури, проведенні спецкурсів і спецсемінірів у вищих навчальних закладах, у здійсненні післядипломної педагогічної освіти вчителів-словесників.

Особистий внесок автора. Дисертант самостійно концептуалізував філософсько-історичні засади навчання української літератури, змодельовав технологію їх реалізації в шкільній практиці, визначив критерії успішності цього процесу, здійснив керівництво проведенням педагогічного експерименту.

Вірогідність і аргументованість одержаних результатів забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням виробленої навчальної моделі, детальним аналізом поставленої проблеми, врахуванням передових напрацювань у галузі філософії історії, літературознавства, педагогіки, психології, методики навчання літератури, відповідністю методів дослідження його меті, експериментальною перевіркою наукової концепції, аналізом одержаних результатів.

Апробація і впровадження результатів дослідження з проблем концептуальних аспектів навчання української літератури на філософсько-історичних засадах. Було здійснено доповіді на міжнародних, всеукраїнських та обласних конференціях, присвячених актуальним проблемам методичної галузі, зокрема: Міжнародній науково-практичній конференції “Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.)” (Ніжин, 1998), IV Міжнародній науково-практичній конференції “Інновації у вищій школі” (Ніжин, 2007), XI Міжнародних Карських читаннях (Ніжин-Гродно, 2007), Міжнародній науковій конференції “Текст. Язык. Человек” (Білорусія, Мозир, 2009), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника” (Глухів, 2005), Всеукраїнській науково-практичній конференції, присвяченій 110-й річниці з дня народження Т. Ф. Бугайко (Ніжин, 2008), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактів-філологів Євгена Пасічника, Бориса Степанишина, Олександра Біляєва, Леоніда Скуратівського” (Переяслав-Хмельницький, 2008), Всеукраїнській науковій конференції “Українська література – погляд із XXI століття” (Миколаїв, 2008).

Результати наукового дослідження впроваджено в ряді навчальних закладів України: Ніжинському обласному педагогічному ліцеї Чернігівської області (довідка №40), Світловодському навчально-виховному комплексі “Гімназія – загальноосвітня школа I-III ступенів №4” Кіровоградської області (довідка №79), Конотопській спеціалізованій школі I-III ступенів №3 Сумської області (довідка №44), Конотопській

спеціалізованій школі I-III ступенів №12 Сумської області (довідка №59), Корецькій загальноосвітній школі I-III ступенів №1 Рівненської області (довідка №58), Корецькій школі I-III ступенів-лицею Рівненської області (довідка №1229), Золотоніській загальноосвітній школі I-III ступенів №3 Черкаської області (довідка № 141), Баштанській загальноосвітній школі I-III ступенів Миколаївської області (довідка №1-23/58), в Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка №01-12/100).

Публікації. Концептуальні положення дисертаційного дослідження відображені в 52 публікаціях, з них 28 у фахових виданнях, затверджених ВАК України. Серед них – 1 монографія, 4 посібники, 1 навчальна програма, 46 статей. Одноосібних праць – 49.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, шістьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (526 найменувань), додатків. Повний обсяг дисертації становить 562 сторінки, основний зміст – 375 сторінок, додатки – 115 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, вказано його об'єкт, предмет, мету, завдання й методи, сформульовано гіпотезу й загальні положення концепції, розкрито наукову новизну, теоретичне й практичне значення, особистий внесок автора, наведено дані про апробацію результатів.

Перший розділ – **“Методико-літературознавчі основи навчання української літератури на філософсько-історичних засадах: огляд наукових джерел”** – присвячено дослідженню стану вирішення проблеми в науковій галузі. У ньому висвітлені основні концептуальні напрацювання, які стосуються проблем історизму, авторської свідомості, філософського, контекстного, структурно-стильового вивчення літератури, світоглядних засад у формуванні шкільного курсу літератури.

Реформа освіти, визначена Законом України “Про загальну середню освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією 12-річної загальноосвітньої школи, Концепцією літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі, передбачає посилення гуманітарної складової в навчанні та вихованні школярів. На перший план виходять проблеми духовного розвитку, формування ціннісно-світоглядних орієнтирів молодого покоління. Це посилює вимоги до змісту та способів викладання предметів гуманітарного циклу, куди входить і українська література.

Необхідність створення філософсько-історичної парадигми зумовлена потребою збагачення методики навчання літератури шляхом поглиблення міждисциплінарних

зв'язків із суміжними галузями. Проте втіленню завдання передують з'ясування стану вирішення цілого ряду проблем психолого-педагогічного та методико-літературознавчого характеру.

Зокрема, виявлено, що в методиці навчання літератури XIX – XX ст. (Ц. Балталон, Г. Бійчук, Т. Бугайко, Ф. Буслаєв, Н. Волошина, В. Гриневич, Г. Гуковський, Г. Давиденко, О. Дорошкевич, В. Коваль, А. Машкін, В. Неділько, А. Острогорський, В. Острогорський, Є. Пасічник, С. Пультер, М. Рибникова, Б. Степанишин, В. Стоюнін, А. Фасоля та ін.) помітні певні розбіжності в розумінні явища історизму: з одного боку, передова наукова стратегія вказує на неможливість розглядати мистецтво слова як вірогідне джерело історичної інформації, з іншого – досить часто трапляються пояснення історизму в соціологічному, документалістському значеннях, згідно з якими письменник унаочнює історичну правду.

На основі аналізу праць літературознавців та методистів можна назвати ті шляхи подолання історизму в соціологічному значенні, які вже вироблені: посилення на уроках літератури уваги до феномену авторської свідомості, філософських основ художньої творчості, світоглядного контексту, в якому виник твір, стильових особливостей літератури, діалогізму між різними митцями, творами, літературами, інтертекстуальних зв'язків. Усе це дало підстави для трансформації принципу історизму в принцип філософсько-історичного вивчення літератури.

У шкільній практиці необхідно враховувати особливості вираження авторської свідомості (Г. Давиденко, В. Коваль, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, Б. Степанишин, В. Стоюнін, А. Фасоля). Її ключові властивості: універсалізм і міфологізм мислення, підпорядкованість індивідуальній системі цінностей, філософічність (О. Забужко, М. Кодак, І. Осадча, М. Храпченко). Філософсько-історичні підходи до вивчення літератури не можуть бути втіленими без усвідомлення учнями світоглядно-ціннісного погляду письменника як одного із можливих варіантів осмислення дійсності. Для цього необхідно більш глибоко аналізувати план ідейного вираження, якому підпорядковано план зображення в художньому творі.

Противагою документалістському вивченню літератури є контекстний аналіз. Передумови його застосування закладені в працях В. Гладішева, Д. Донцова, О. Мішукова, Є. Нахліка, В. Погребенника, Я. Поліщука. Він передбачає розгляд художнього твору і творчості письменника взагалі в різноманітних зв'язках зі світоглядними та культурними процесами. В. Гладішев виділяє декілька видів контексту, який застосовується під час вивчення літератури. Це біографічний, літературознавчий,

культурологічний. Його необхідно доповнити філософсько-історичним і в такий спосіб установити зв'язок художньої літератури зі світоглядними процесами.

Належне місце в навчанні літератури мають займати інтертекстуальні дослідження, вивчення внутрішнього літературного діалогу, який може виявлятися у вигляді літературних суперечок чи, навпаки, наслідувань (О. Астаф'єв, М. Бахтін, А. Градовський, Ф. Кейда, П. Киричок, Ю. Кочубей, Н. Левчик, Л. Масенко, М. Сивіцький). Не менш важливо культивувати структурно-стильовий аналіз (Ю. Горідько, Я. Поліщук, В. Шевчук). Це допоможе формувати в учнів уявлення про літературний процес як про широке ідейне та естетичне поле, яке впливає на зміст і форму тексту.

У процесі формування шкільного курсу літератури проявилася проблема ідеаційності (Г. Грабович, Т. Гундорова, О. Забужко, С. Павличко). Школярі повинні знати про тео-, антропо-, соціо- та націоцентризм як основні світоглядні системи координат, в рамках яких виникають індивідуальні авторські уявлення, що трансформуються в художні образи. Ідеаційність та естетизм – дві базові категорії для осмислення учнями художньої літератури. Урахування ідеаційності дозволяє концептуалізувати погляд на творчість конкретного письменника. Проте необхідно враховувати деякі пов'язані з нею небезпеки – втрату інтересу до естетичної природи мистецтва слова, стандартизацію погляду учнів на літературу під одним ідеологічним кутом зору, надання постаті письменника моновимірності.

Отже, науковці пропонують цілий ряд стартових і конструктивних для впровадження філософсько-історичної парадигми навчання підходів, що базуються на врахуванні інтертекстуальності, діалогічності, контекстності, світоглядності, аксіологізму мистецтва слова. Проте до сьогодні ще не поставлено питання про вивчення літератури у зв'язках з філософсько-історичним мисленням, не розроблена методична концепція такого процесу, залишається не здійсненим вироблення принципів, видів та прийомів аналізу з урахуванням способів художньо-історичного моделювання.

У другому розділі – **“Філософсько-історична та літературознавча концепції дослідження”** – розглядаються питання, що становлять теоретичну основу для формування методичної моделі: структура і функціонування історичної свідомості людини, особливості філософсько-історичного осмислення дійсності, риси художньо-історичної картини світу.

Розвиток художньої літератури тісно пов'язаний із філософсько-світоглядними процесами у світі, які, у свою чергу, значною мірою зумовлені такими психологічними чинниками, як історична свідомість, що інтегрує історичне мислення, історичну пам'ять, історичний світогляд.

Виходячи з суджень М. Барга, М. Бердяєва, М. Вебера, Г. В. Ф. Гегеля, Г.-Г. Гадамера, Ф. Ніцше, П. Нора, Х. Ортега-і-Гасета, Б. Паскаля, К. Ясперса та ін., констатуємо, що історична свідомість об'єднує в собі значну кількість психологічних властивостей індивіда. Серед них треба виділити такі: здатність фіксувати історичні факти, формувати особистісне ставлення до них, виробляти світоглядні позиції, осмислювати історичний процес у часопросторових співвідношеннях (хронологічних та причиново-наслідкових зв'язках), оцінювати та інтерпретувати історію, співвідносити людину з її історичним часом, розглядати сучасність у зв'язку із минулим та майбутнім.

Знання про особливості функціонування історичної свідомості допомагають створити методику навчання, в якій враховано психологічний чинник письменника і яка спрямована на виявлення індивідуального авторського погляду на світ.

Вивчення української літератури передбачає осмислення двох основних способів художньо-історичної нарації. Це “мікроісторія” – розповідь про локалізовані в конкретній точці часу і простору події та “макроісторія” – розповідь, у якій виражений універсальний погляд на історичну дійсність.

Одним із типів історико-універсального мислення є статичний, зорієнтований на незмінні істини буття. Його особливості досліджували Д. Віко, М. Еліаде, Платон, П. Сорокін, Ф. Шеллінг, К.-Г. Юнг та ін. Вони приділяли увагу типовому, повторюваному, одвічним законам та закономірностям, що діють в історичному просторі. У літературі статичний тип мислення помітний у використанні письменниками міфологічних сюжетів, архетипної образності, у створенні зображень, позбавлених історичних характеристик (аісторизм), у прагненні типізувати явища, підпорядкувати художні картини певним авторським ідеям, що постають як незаперечні істини. Це підкреслюють Г. Башляр, Г. Грабович, А. Лосєв, Ю. Лотман, Я. Поліщук, Н. Фрай та ін. Міфологічна статика виявляє себе в циклічному сюжеті, початок і кінець якого відносні. Твір наповнюється типологічно подібними подіями, персонажами, проблемами, позасюжетними елементами. Важливу роль у таких текстах відіграє момент “зачинательства” (семантичного кодування) – встановлення зразка, якому підпорядковується все зображене і відповідно до якого розвивається явище паралелізму.

До шкільних програм включена значна кількість художніх творів із історико-статичною картиною світу, які потребують застосування спеціальних підходів до свого вивчення. Зокрема, можна виділити групу текстів з експліцитними міфологічними структурами (“Кавказ” Т. Шевченка, “Захар Беркут” І. Франка, “Сад Гетсиманський” Івана Багряного). У них вставні міфологічні сюжети семантично кодують художню структуру твору. Схожими до названих є тексти із статичною взаємодією художньо-історичних

часопросторів (романи “Диво” П. Загребельного, “Собор” О. Гончара). Функцію “зачинательства” у них виконує найдавніший хронотоп. Окремо необхідно виділити твори з проявами аісторизму (байки і притчі Г. Сковороди, повість “Тіні забутих предків” М. Коцюбинського, драма-феєрія “Лісова пісня” Лесі Українки). Їх особливістю є позбавлення художніх картин будь-яких історичних ознак. У такий спосіб підкреслюється універсальність піднятих письменником проблем.

Поруч зі статичною системою мислення існує динамічна, яку досліджували Гегель, Гесіод, І. Гердер, І. Кант, Ж. Кондорсе, К. Маркс, М. Монтень, Овідій, Ж.-Ж. Руссо, А. Тойнбі, А. Тюрго, Ф. Шеллінг та ін. В її основі лежить уявлення про історію як змінність і рух. Хронологізм, причиново-наслідковість, відкритість для розвитку – ключові риси. Існує дві концепції макродинамічного типу – прогресивна і регресивна. Згідно з першою, історія є шляхом удосконалення людства. Згідно з другою – шляхом занепаду. Особливого значення набирає проблема рушійних сил історії. У різні часи ними називали Бога, людський розум, людські пристрасті, суспільні антагонізми, закон “виклик-відгук”, принцип історичного вибору.

Динамічна система мислення спричинила появу лінійних сюжетів. Для них властиві індивідуалізація подій і героїв, спрямованість до певної встановленої автором мети, план розвитку (М. Бахтін, Д. Лихачов, В. Неборак, В. Шевчук). В українській літературі взагалі й шкільних програмах зокрема помітно дві основні групи творів, у яких наявна художньо-історична картина світу динамічного типу.

Перша з них – тексти з релігійно-імітаційною моделлю на основі архетипу “шлях” (поєми “Енеїда” І. Котляревського, “Мойсей” І. Франка). У них чітко виражений лінійний сюжет, динаміка руху, історична мета. Важливу роль відіграють персонажі пасіонарного типу (Еней, Мойсей). Вони є носіями історичної мети (в образному втіленні – досягти Палестини, збудувати Рим), якій підпорядковують життя своє та інших героїв. Роль історичного рушія виконують вищі сили.

Друга група складається з творів із динамічною єдністю хронотопів (нецензурований варіант повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я”, роман “Хіба ревуть воли, як ясла повні?” Панаса Мирного та І. Білика), один із яких подано більш прогресивним порівняно з іншим і класифікується історичною інверсією. Історична інверсія – це образ минулого, в якому втілені авторські історичні прагнення. Він наділений рисами, котрі письменник вважає бажаними для сучасного чи майбутнього.

Більшість текстів, із якими зустрічаються учні на уроках літератури, є художніми мікроісторіями. До них відносимо твори, у яких зображена одна історична доба. Самодостатній філософський інтерес до мікроісторичних явищ остаточно сформувався

тільки в XIX – XX ст. До того він мав спорадичний характер, перебуваючи в тіні і під впливом макроісторичних теорій. Німецькі філософи (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт, Е. Меєр та ін.) кінця XIX – початку XX ст. розробили теорію про історичні цінності та їх зміст. Виходячи з їх суджень, можна зробити висновок, що кожна доба має власну ідею, яка визначає як загальний образ епохи, так і його складові елементи. Авторська версія такої ідеї перебуває в основі композиційної єдності художньо-історичної картини світу. Продукуючи її, письменник спирається на певну систему цінностей, для нього актуальну, його уявлення про історичне. З її допомогою відбувається індивідуалізація явищ, виділення фактів, які митець вважає феноменальними, формуються портрети героїв.

Художня мікроісторія пов'язана з макроісторичними концепціями. У першу чергу про це свідчить архетипна структура тексту, в якій можна виділити архетипи Божественного, людського, рослинного, тваринного світів (Н. Фрай) та основних світових стихій – води, повітря, вогню, землі (Г. Башляр). Усі архетипи мають апокаліптичну або демонічну спрямованість (Н. Фрай). Перші використовуються для зображення творчих начал світу, другі – руйнівних.

Спрямованість художньо-історичної картини світу завжди підпорядковано певному типу ідеаційності (В. Андрущенко, Л. Губерський, Д. Іванов, П. Сорокін) – світоглядному простору, в основі якого лежить ідея-домінанта. В українській літературі свою продуктивність засвідчили теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм та націоцентризм.

Важливе значення в розбудові художньо-історичної картини світу має філософсько-історичне розуміння історичного як феноменального та рутинного (Ф. Бродель). Письменники феноменалізують важливі з погляду актуальної для них ідеаційності явища, наділяють їх властивостями небуденності, унікальності, особливості, винятковості тощо.

Отже, філософсько-історичні та літературознавчі спостереження допомагають окреслити зміст дослідного навчання. Це художньо-історична картина світу, її мікро- та макроісторичні моделі, хронотоп, ідеаційний простір літератури, феноменальне в структурі художньо-історичного моделювання, статичні та динамічні версії історії.

У третьому розділі – **“Стратегічні підходи до впровадження філософсько-історичної парадигми у процес навчання української літератури у старших класах загальноосвітньої школи”** – здійснено психолого-педагогічну концептуалізацію дослідного навчання, створено цілісну модель вивчення української літератури на філософсько-історичних засадах. У ньому визначені основні напрямки розв'язання

наукової проблеми, окреслено концептуальну ідею, мету, методи, принципи та види аналізу, які спрямовують реалізацію новаційної методики.

На основі вироблених філософсько-історичних та літературознавчих засад сформульована **концептуальна ідея дослідження**, яка полягає в тому, що глибоке сприймання і осмислення учнями ідейно-тематичного та естетичного потенціалу української літератури залежить від здатності давати кваліфіковану оцінку художньо-історичній картині світу, наявній в усіх творах, а не тільки в текстах історичних жанрів, та її світоглядному змісту.

Із провідною ідеєю пов'язана **концептуальна мета** роботи, яка полягає в тому, щоб сформувати в школярів дослідницькі компетентності, необхідні для філософсько-історичного декодування літературного матеріалу, а саме:

- оперувати адаптованими для учнів старшої школи філософсько-історичними поняттями, які виступають інтелектуальними призмами для осмислення творів з мікро- та макроісторичними картинами світу;
- володіти знаннями про світоглядно-ідеаційні системи, з їх допомогою розмежовувати реально-історичний та світоглядно-ідеаційний аспекти художньої творчості;
- розуміти історико-міфологічний синкретизм художнього мислення, який полягає в підпорядкуванні письменником художньо-історичних зображень актуальній для нього ідеї;
- визначати індивідуально-ціннісну позицію автора у творі, її ідеаційну зумовленість;
- розрізняти мікро- та макроісторичні картини світу на основі міфологічної та хронотопної структури тексту.

Належний рівень сприймання й осмислення школярами біографічних та літературних текстів із мікроісторичною картиною світу значною мірою залежить від таких умінь:

- розкривати духовно-світоглядний феномен письменника на основі яскравих біографічних фактів;
- визначати хронотопну будову тексту;
- здійснювати розмежування художніх образів за шкалою “феноменальне – рутинне” в межах окремих хронотопів та твору в цілому, визначати їх художньо-естетичну роль;
- проводити градацію зображених феноменів за рівнем естетичної виразності та концептуального значення;

- детально переказувати і яскраво відтворювати художні фрагменти, в яких змальовано образи з високим ступенем феноменальності;
- залучати феномени різного ступеня виразності для характеристики один одного, використовувати для цілісної оцінки матеріалу.

Важливим моментом у вивченні літератури є здатність школярів проводити ідеаційне декодування. Для цього в них мають бути наявними:

- перевага концептуально-ідеаційного підходу над наївно-реалістичним в оцінках художньої картини світу;
- здатність давати кваліфіковану оцінку біографічним матеріалам, розуміючи їх ідеаційну зумовленість світоглядною позицією біографів;
- уміння виявляти світоглядну концепцію твору шляхом ідеаційного декодування його образної системи;
- знання про інтертекстуальну, діалогічну природу ряду художніх текстів історичних жанрів про козацтво (твори Т. Шевченка, П. Куліша, І. Карпенка-Карого), легендарно-історичну постать Марусі Чурай (твори О. Шаховського, В. Самійленка, Л. Костенко), ідеаційний характер розвитку історичних сюжетів.

Компетентність школярів у межах роботи з макроісторичними наративами включає в себе уміння:

- окреслювати незмінні закони/закономірності буття людства, виражені письменниками, їх ідеаційний характер;
- визначати статичні (типологічно подібні) елементи у творах з імпліцитно (поезія П. Тичини, Є. Маланюка, В. Стуса, Б. Олійника) та експліцитно вираженою міфологічною основою (поема І. Франка “Мойсей”, роман Івана Багряного “Сад Гетсиманський”), статичною єдністю художньо-історичних хронотопів (романи О. Гончара “Собор”, П. Загребельного “Диво”, вірш Д. Павличка “Коли умер кривавий Торквемада”), осмислювати їх роль;
- декодувати міфолого-символічну структуру творів із проявами аісторизму (байки і притчі Г. Сковороди, повість М. Коцюбинського “Тіні забутих предків”, драма-феєрія Лесі Українки “Лісова пісня”), спрямовану на типізацію універсальних, історико-статичних явищ;
- визначати авторське розуміння історії як цілеспрямованої динаміки, її прогресивний чи регресивний характер, ідеаційний зміст, асоціювати сюжет твору з образом історичного шляху, встановлювати уявлення авторів про мету національної історії, план її розвитку, рушійні сили (поєми І. Котляревського “Енеїда”, І. Франка “Мойсей”);

- встановлювати динамічні зв'язки на основі типологічних відмінностей між двома або більше художньо-історичними хронотопами, аналізувати образну систему творів та визначати їх концептуальний зміст з урахуванням означених характеристик (нецензурований варіант повісті І. Нечуя-Левицького “Кайдашева сім'я”, роман Панаса Мирного та І. Білика “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”).

Навчання літератури на філософсько-історичних засадах вимагає вирішити декілька ключових завдань – встановити контекстний зв'язок між мистецтвом слова та світоглядно-філософськими тенденціями у світі на конкретному історичному відрізку, простежити інтертекстуальні процеси всередині самої літератури та дослідити особливості художньо-історичного моделювання, індивідуально-авторського погляду на світ.

Упровадження філософсько-історичної парадигми має бути узгоджене із психологічними та педагогічними закономірностями навчально-виховного процесу. Із урахуванням здобутків психологів та методистів (Л. Жабицька, І. Кон, Г. Костюк, Н. Лейтес, Н. Молдавська, О. Никифорова, Є. Пасічник та ін.) зроблено висновок, що вік учнів старшої школи є сприятливим для впровадження філософсько-історичних засад у шкільне вивчення літератури. У юнаків та дівчат з'являється цілий ряд властивостей, необхідних у цій ситуації: підвищення здатності до аналізу та синтезу, посилення логіко-поняттєвого та концептуального мислення, схильність до філософського осягнення історичної дійсності.

У процесі експериментальної роботи необхідно втілювати такі принципи навчання, як спрямованість на реалізацію мети освіти, науковість, системність і послідовність, усвідомленість, міцність і ґрунтовність знань, проблемність, практична спрямованість та розвивальність, наочність, доступність, емоційність. Також слід ураховувати принципи виховання: безперервного загального розвитку особистості, культуровідповідності, включення школяра в креативну діяльність, індивідуально-особистісного виховання, ціннісно-сислової спрямованості, діалогізму тощо.

Поставлені завдання можна розв'язати за умови впровадження у шкільну практику ряду спеціальних принципів навчання літератури. На перше місце необхідно висунути принцип *світоглядно-філософського історизму*, який стимулює вчителя та учнів до встановлення зв'язку літературних творів не стільки з соціальними процесами, явищами, фактами (хоча можливість для таких зіставлень завжди залишається), скільки зі світоглядно-філософськими домінантами, які існували в суспільній свідомості доби письменника і впливали на нього. Другим у групі принципів треба виділити принцип *ідеаційності*. Його сутність полягає в тому, що вчителі та школярі постійно повинні виявляти в літературному матеріалі художнє втілення чотирьох фундаментальних ідей –

Бога, людини, соціуму та нації (кожну там, де вона задіяна), – які визначали і продовжують визначати духовно-філософські пріоритети людства. Учні осмислюють навчальний матеріал у декількох напрямках, а саме: наявність ідеаційності в літературних течіях і напрямках, у певну добу розвитку мистецтва слова; авторська позиція в тексті як спосіб утілення ідеаційності певного типу, ідейно-тематичний зміст твору; вираження ідеаційності за допомогою елементів твору – мови, конфлікту, типів персонажів, проблематики.

Щоб опанувати ідеаційну стратегію письменника, не можна обійтися без такого важливого у філософсько-історичній парадигмі моменту, як феноменалізація дійсності. Літературний текст насичується проявами феноменального, які є способом, із одного боку, загострити увагу читачів на найбільш важливих особливостях зображеного, а з іншого – виразити світоглядні позиції. Принцип *вивчення літературного матеріалу крізь призму феноменального* означає, що учні постійно зосереджуються на тих образних утвореннях, які є оприявленням авторських уявлень про нестандартне, унікальне, особливе і здобувають право на *художню історичність*, тобто входять у культурний простір як знакове явище.

Важливим є й принципи *інтертекстуальності та діалогізму*. Будь-який художник працює не відособлено, його філософсько-історичне мислення не замкнене в собі. У мистецтві слова існує творчий слід багатьох поколінь письменників, що становить історичний ресурс літератури, її внутрішню традицію. Інтертекстуальний аналіз дає змогу вийти за межі історіософського поля окремого твору, вимагаючи мислити категоріями загальнокультурного та філософського масштабу, розглядати літературу як частину художнього та історичного мислення свого народу або й цілого людства, як точку перетину історичних ідей та образних уявлень, що народилися в різні часи і в різних соціально-культурних середовищах. Отже, з'являється потреба ще й у застосуванні елементів компаративного вивчення.

Довготривала взаємодія літературного та філософського процесів сприяла виробленню загальних схем відображення історичної дійсності. Спираючись на принцип *урахування особливостей художньо-історичного моделювання*, методика аналізу тексту повинна базуватися на основних нарративних способах, які використовуються в літературі з метою створення художньо-історичної картини світу. Маються на увазі мікро- та макроісторичні наративи, їх світоглядна спрямованість, засоби індивідуалізації та типізації явищ.

Разом із тим постать окремо взятого письменника завжди треба представляти учням індивідуалізовано. Учителі та школярі мають це враховувати, користуючись

принципами *індивідуалізації художньо-історичного мислення митця й аксіологічності в осмисленні його феномена*. Під час аналізу треба посилювати увагу до виявів автора у творі, досліджувати текст як вияв свідомості, як особисту позицію письменника в змалюванні фактів, явищ, процесів, у наданні художнього “права на історичність” не стільки зображеним подіям та героям, скільки ідеям, поглядам, уявленням, які виражені з їх допомогою.

Означена діяльність спрямована на те, щоб дослідити психологічну здатність письменника міфологізувати світ у рамках актуальної для нього ідеї, накладаючи її на всі змалювані прояви життя. Увага до авторського *міфологізму* передбачає, що вчитель та учні окреслюють індивідуальний художній міф історичної дійсності. Це пояснюється тим, що міфологічне світосприйняття шукає відповіді на питання не в історичній конкретиці, а в трансцендентних вимірах буття, якими є створювані людством ідеї.

Для втілення загальних та спеціальних принципів застосовуються відомі в шкільній практиці методи навчання: словесні (розповідь: пояснення змісту філософсько-історичних понять, спеціальних видів діяльності, огляд розвитку літератури та її світоглядно-ідеаційних стратегій; бесіда: перевірка ступеня засвоєння нових знань, колективне осмислення художньо-історичної картини світу літературного твору; самостійна робота: практичне дослідження учнями особливостей художньо-історичного моделювання), за характером логіки пізнання (аналіз: виявлення складових художньо-історичних моделей, їх художньої ролі; синтез: встановлення зв'язків між елементами художньо-історичної картини світу, узагальнення філософсько-історичної концепції твору, світоглядної системи автора, літературної доби), за рівнями розумової діяльності (евристичний: вирішення проблемних завдань, спрямованих на осмислення способів художньо-історичного моделювання, світоглядних позицій автора; дослідницький: організація самостійних досліджень літературного матеріалу, необхідних для розвитку спеціальних умінь і навичок; творчого читання: забезпечення глибоких вражень школярів від тексту на основі сприйняття художніх проявів феноменального).

Крім того, реалізація названих принципів відбувається за умови відповідної організації вивчення оглядових та монографічних тем. Для перших є необхідним упровадження ідеаційних схем, сутність яких – націлити учнів на загальні світоглядні процеси, які вплинули на розвиток мистецтва слова. У такий спосіб виставляється загальна система світоглядних координат, виражена ідеями Бога, людини, соціуму та нації, користуючись якою школярі можуть давати кваліфіковану оцінку будь-якому художньому факту, виходячи з його ідейної спрямованості. Оглядові теми допомагають простежити історичний рух й суто естетичних пріоритетів, які в кожному добу також мають

специфічний зміст, а також встановити інтертекстуальні зв'язки між творчістю різних письменників.

Завдання монографічних тем – максимально увиразнити творчу постать конкретного письменника. Важливо дослідити, яких світоглядних принципів дотримувався письменник у рамках актуальної для нього ідеаційності, які способи художньо-історичного моделювання він використовував, у чому полягає його індивідуальний міф історичної дійсності, чим він схожий, а чим відрізняється від художньо-історичних моделей, створених іншими митцями.

У процесі вивчення художніх творів філософсько-історичні підходи впроваджуються шляхом застосування видів аналізу, які допомагають виявити особливості художньо-історичного моделювання, здійснюваного конкретним письменником. Це розширює методичний ресурс словесника, збагачує новими можливостями у плані організації процесу осмислення літератури, а також у формуванні систем уроків, під час яких відбувається опрацювання творів крізь призму філософсько-історичних концептів.

Філософсько-історична парадигма дає змогу впровадити такі нові види аналізу: історико-ідеаційний та його різновиди – релігійно-ідеаційний, антропо-ідеаційний, соціально-ідеаційний, національно-ідеаційний; історико-статичний та його різновиди – історико-міфоконцептуальний, історико-архетипний та хронотопно-статичний; історико-динамічний та його різновиди – хронотопно-динамічний та історико-релігійний.

Сутність історико-ідеаційного аналізу полягає в тому, щоб на уроці літератури вивчати процес вираження письменником актуальних для нього та його доби історично сформованих ідей та цінностей із допомогою художніх картин тексту. У процесі дослідження вироблено таку модель історико-ідеаційного аналізу художнього матеріалу:

- окреслення ідеаційно-світоглядних пріоритетів доби, в яку жив письменник;
- визначення загальної ідеаційної системи твору;
- індивідуалізація позиції автора в рамках актуальної для нього ідеаційності під час текстуальних досліджень;
- зіставлення світоглядної взаємодії між текстом та історичною епохою, в яку він написаний, встановлення точок дотиків та протидій.

Відповідно до типів ідеаційності зазначений аналіз має свої підвиди. **Антропо-ідеаційний аналіз** – це дослідження художньо створеного феномена людини, розкриття його ідеаційної зумовленості. **Соціально-ідеаційний та національно-ідеаційний аналіз** застосовуються під час спостережень над художнім утіленням відповідних поглядів

письменника. **Релігійно-ідеаційний** – у тих випадках, коли характер зображення зумовлений ідеєю Бога, фатуму, вищих сил.

Якщо в одному творі співіснують різні світоглядні системи, як, наприклад, у літературі ХХ ст. (у ній антропоцентризм часто взаємодіє з націо- або соціоцентризмом), то аналіз відбувається із залученням декількох ідеаційних схем. У кінці важливо з'ясувати, де в тексті знаходяться точки взаємодії між ними і як вони виражені. Дослідження поєднань ідеаційних складових у межах одного твору теж увиразнює специфіку авторського художньо-історичного мислення.

Названі види аналізу можуть бути втілені під час вивчення творів як із мікроісторичною, так і макроісторичною картинами світу. Проте опрацювання творів із надісторичним змістом вимагає певного відмежування в методичних способах свого дослідження. Для їх вивчення важливим є **історико-статичний та історико-динамічний види аналізу**, націлені на виявлення саме макроісторичної специфіки.

Історико-статичний аналіз покликаний допомагати учням осмислювати константні, повторювані в історичному часі й просторі закони/закономірності, які письменник встановлює для історичного розвитку в цілому, і засоби їх художнього вираження. На його основі відбувається вивчення творів із експліцитними та імпліцитними міфологічними структурами, зі статичною єдністю хронотопів, з проявами аїсторизму. Тому існують і такі підвиди, як **історико-міфоконцептуальний, історико-архетипний та хронотопно-статичний аналіз**.

Історико-динамічний потрібний під час вивчення творів із історичною інверсією та з релігійно-імітаційною моделлю на основі архетипу “шлях”. Він полягає у виявленні поглядів письменника на історичну дійсність як спрямовану динаміку, що має встановлену логіку. Його підвидами є **хронотопно-динамічний та історико-релігійний**.

Історико-міфоконцептуальний аналіз дає змогу виявити в тексті оприявлені міфологічні структури (там, де вони є), що виконують функцію семантичного кодування, та їх вплив на філософсько-історичну концепцію твору. У його рамках передбачені такі етапи діяльності:

- поглиблений аналіз міфологічних сюжетів, використаних у літературному творі, визначення їх семантичного потенціалу;
- дослідження напрямків і характеру впливу міфологічної складової на зміст та художню структуру тексту;
- визначення художньої мети, з якою використано міфологічний сюжет, узагальнення художньо-світоглядної концепції твору.

Мета *історико-архетипного аналізу* – дослідити макроісторичну концепцію твору з допомогою прихованих міфологічних елементів. Він реалізується за такою схемою:

- засвоєння учнями теоретичної інформації про архетипну першооснову художньої образності (класифікації Н. Фрая та Г. Башляра);
- відбір та групування школярами образних конструкцій за спільними архетипними особливостями (Бог, людина, тварина, рослина, місто, вода, вогонь, повітря, земля), пояснення їх змісту та художньої ролі;
- класифікація архетипної образності за її конструктивно-творчою чи деструктивною спрямованістю;
- встановлення характеру взаємодії між двома групами архетипів;
- узагальнення художньо-історичної концепції твору на основі змісту його архетипної структури.

Важливе місце в реалізації філософсько-історичних підходів посідає *хронотопний аналіз* – дослідження твору на основі його часопросторової організації. Щоб здійснити на уроці дослідження твору крізь призму художньо-історичних хронотопів, словеснику необхідно забезпечити етапи:

- виділити разом з учнями основні художньо-історичні хронотопи;
- провести дослідження кожного часопростору, визначивши концептуальну систему значень, закріплену за кожним з них;
- встановити зв'язки (статичні чи динамічні) між історичними часопросторами, пояснити їх характер та художню логіку;
- сформулювати висновки стосовно усього твору.

На основі спільних та відмінних особливостей часопросторів учні роблять висновок про макроісторичну концепцію тексту – статичну, якщо хронотопи типологічно уподібнені автором, та динамічну, якщо вони розподібнені.

На окрему увагу заслуговує вивчення творів, в яких виражена макроісторична динаміка на основі архетипу “шлях” та застосована імітація релігійних підходів у зображенні дійсності. Учні мають асоціювати лінійний розвиток сюжету з феноменом історичного шляху, розгорнутим письменником у надчасовій перспективі “минуле – сучасне – майбутнє”, виявити у творі авторські уявлення про мету, рушійні сили, перебіг історії. Це є завданням для *історико-релігійного аналізу*.

Отже, цілісна модель навчання літератури передбачає комплексне вирішення наукової проблеми. Вона встановлює систему концептуальних, змістових та процесуальних складових, які спрямовані на формування у школярів спеціальних

компетентностей, необхідних для декодування філософсько-історичної парадигми української літератури.

У четвертому розділі – **“Методика вивчення текстів з мікроісторичною картиною світу”** – розкрито закономірності вивчення творів цієї категорії, продемонстровані механізми шкільного опрацювання біографій письменників та творів, в яких зображена одна неперервна в часі історична доба. Їх дослідження на уроках літератури проводиться з використанням філософсько-історичних концептів “феноменальність”, “рутинність”, “міфологічність”, “ідеаційність”, “історичність”, “фактографізм/фактуальність” та ін.

Об’єктивне вивчення біографічних матеріалів можливе з урахуванням двох аспектів: точних історично зафіксованих фактів та суб’єктивно-ідеаційного їх тлумачення тими, хто створює життєписи. Для цього можна застосовувати біографічні матеріали логічного та образного типів, які унаочнюють світоглядні настанови їх авторів.

Окремим видом роботи під час вивчення життєписів є з’ясування особливостей діяльності письменника під час підготовки до написання творів. Названий етап передбачає використання в навчальному процесі ключових визначень, які стосуються таких психологічних явищ, як історична свідомість, історична пам’ять, історичне мислення, та їх впливу на художнє освоєння дійсності митцем. Це дає змогу у процесі подальшого аналітичного опрацювання художніх творів розмежовувати точні історико-фактографічні дані та міфолого-ідеаційні моменти привнесені в тексти волею автора.

Осмисленню художньо-історичної картини найкраще допомагають дослідження хронотопної структури тексту. Художньо-історичний хронотоп – це завершена часова та просторова картина конкретної доби, що окреслюється поняттям “мікроісторія”. А художня мова – виразник історичних ідей, роздумів, поглядів. Це своєрідний код, дешифрування якого допомагає з’ясувати стереотипи художньо-історичного мислення письменника. Під час досліджень школярі вступають у контакт з художньо вираженим феноменом історичності (ціннісним виділенням із часового потоку всього, що, на думку письменника, є неординарним і вартим увічнення) й аналітично засвоюють його.

Аспекту феноменальності приділяється багато уваги під час опрацювання літературних творів. Концептуальний погляд письменника на світ завжди закодовано в образних утвореннях, яким надається яскравий, неповторний вигляд. Школярі досліджують прояви феноменального на різних структурних рівнях тексту – в сюжеті, образах-персонажах, мові, проблематиці тощо. Вони виділяють у художньо-історичному хронотопі ті моменти, які допомагають максимально гостро відчутти образну палітру автора. Результативність забезпечується різними видами роботи, які посилюють враження

від тексту. Серед них у першу чергу необхідно виділити проведення градації об'єктів зображення за ступенем феноменальної виразності, встановлення між ними різноманітних зв'язків, простеження динаміки розвитку, статичних елементів у їх зображенні тощо.

Дослідження проявів феноменального в тексті є передумовою для виявлення світоглядно-ідеаційних кодів, у яких сконцентовано ставлення письменника до дійсності, його художній міф. Адже саме в неповторних образних конструкціях зосереджено авторське світорозуміння. Виявляючи зміст феноменального в конкретному тексті, учні розкривають ідеаційну систему мислення письменника, її зв'язок із світоглядними пріоритетами доби, в яку написано твір, конкретизують індивідуальний погляд автора на історію та специфіку його вираження.

Ідеаційне декодування тексту спрямоване на встановлення учнями тео-, антропо-, соціо- чи націоналістичних світоглядних основ творчості письменника. Цьому допомагає використання ідеаційних схем. Увага вчителя та учнів у першу чергу зосереджується на ідейно-тематичному змісті твору.

Його особливості з'ясовуються шляхом поглибленого аналізу тих елементів тексту, які видаються школярам найбільш виразними, тобто феноменальними. Ідеаційна складова та її індивідуально-авторське наповнення увиразнюється, якщо учні визначають ключові феномени тексту, їх значення, досліджують художні деталі, якими письменник наділяє зображене, знаходять мовні звороти, в яких сформульована філософсько-історична концепція дійсності, встановлюють художню роль ключових феноменів у вираженні ідеаційної стратегії письменника, окреслюють проблематику тексту, конфлікт твору за філософсько-історичними диспозиціями “виклик – відгук”, “свобода – необхідність”, суперечності, якими наповнений твір, характер зв'язку між змальованими феноменами, застосовують прийоми, що допомагають виявити індивідуалізацію та типізацію письменником явищ, ідеали автора тощо.

Поруч із сюжетом, системою образів-персонажів, проблематикою важливе значення у виявленні ідеаційних кодів художньої літератури має мова твору. Саме мовнообразний рівень, який має свій феноменальний вимір, дає можливість збагнути підтекст, а отже, усвідомити повноту філософсько-історичних сентенцій. Якщо вчитель не зосереджує увагу на ньому, у школярів з'являються суттєві недоліки: знижується розуміння словесної природи та тематичної глибини літератури.

Для ідеаційного декодування літературного матеріалу корисними є такі види роботи з мовою художнього твору: коментування висловів, які мають виразну ідеаційну спрямованість та художньо-історичний зміст, дослідження семантичних нашарувань та зрушень у структурі словесної образності, поглиблений аналіз мовних елементів у

сильних позиціях тексту (заголовку, епіграфі, початку та кінці твору або його частин), виявлення мовних рядів за однією або різними ідеаційними спрямованостями.

Отже, ефективність вивчення текстів з мікроісторичною картиною світу залежить від застосування ряду продуктивних прийомів дослідження. Їх методико-практичне забезпечення полягає у комплексному поєднанні репродуктивного, евристичного, дослідницько-пошукового методів навчання, у використанні творчого читання, поєднання інтелектуальних операцій, спрямованих на аналіз та синтез одержаної інформації.

Зміст п'ятого розділу – **“Художня макроісторія: методика впровадження у шкільну практику”** – базується на тому розумінні, що вивчення художніх макроісторій підпорядковане завданню виявити разом з учнями універсальні явища дійсності, змальовані митцями, встановити індивідуальні авторські погляди на проблеми, які були актуальними завжди, дослідити художні концепції історичного розвитку, створені письменниками.

Під час опрацювання творів із макроісторичною картиною світу статичного типу вчителі та учні встановлюють повторюваність історіософських значень, що пронизує всю змістову площину тексту, і таким чином з'ясовують уявлення письменників про незмінні явища буття.

Вивчення художнього матеріалу з експліцитними міфологічними елементами починається з виявлення системи значень, яка в них закодована. Учні досліджують розвиток сюжету та систему образів-персонажів міфа, а також проводять зіставлення між міфологічними елементами та особливостями хронотопної структури тексту, з'ясовують, як саме міфологічний код впливає на вираження статичних, за версією автора, істин буття. Аналогічна діяльність потрібна й під час вивчення творів із статичною єдністю хронотопів (хронотопно-статичний аналіз), де роль системи-коду виконує найдавніший часопростір.

Архетипну структуру тексту школярам найбільш легко досліджувати в невеликих за обсягом творах, наприклад, поезіях. Вони спостерігають, що архетипи завжди статичні, а їх комбінації та образні втілення – індивідуальні в кожного письменника й від цього залежить апокаліптична (творча) чи демонічна (руйнівна) версія художньо-історичної картини світу (за концепцією Н.Фрая).

Виявлення статичних філософсько-історичних концепцій відбувається і під час вивчення творів із проявами аісторизму, в яких відсутність історичних ознак в картині світу вказує на прагнення письменника типізувати важливі для нього явища. Щоб виявити це, на уроках потрібно проводити зіставлення між зображеними фактами та спорідненими фактами дійсності, між творами схожої проблематики з художньо-аісторичною та художньо-історичною картинами, поглиблено аналізувати універсально-символічний

зміст зображених подій, явищ, образів-персонажів, осмислювати філософсько-історичний зміст художніх висловів, у яких сконцентроване авторське бачення незмінних законів буття.

У шкільному курсі літератури можна виділити декілька текстів, у яких наявна макроісторія динамічного типу. Учитель ознайомлює учнів з такими опорними даними, як динамічний підхід до змалювання художньої макроісторії, а також концептами: “мета історії”, “план історії”, “історичні закони та закономірності”, “рушійні сили”, “прогресивна динаміка”, “регресивна динаміка”.

Осмислення творів відбувається відповідно до використаних у них художніх способів утворення динамічної макроісторії. Цим зумовлено вибір практичних прийомів роботи з творами. Їхньою головною особливістю є те, що вони допомагають учням виявляти динамічний тип історичного мислення письменника. Серед них – складання плану авторського історичного розвитку, зіставлення хронотопів минулого та сучасного, поглиблений аналіз образів, які уособлюють історичну мету в тексті, постатей пасіонарних лідерів, виявлення рушійних сил та їх ролі, дослідження конфлікту твору за принципом “виклик-відгук” тощо.

У шостому розділі – **“Проведення педагогічного експерименту та моніторинг одержаних результатів”** – описано процес проведення та результати констатувальних зрізів, подано інформацію про формування у школярів системи компетентностей, необхідних в умовах застосування філософсько-історичних підходів до вивчення літератури, узагальнено інформацію, одержану під час досліджень.

У процесі констатувального експерименту встановлено:

- філософсько-історична парадигма мінімізована в шкільних програмах та підручниках, вона маловідома для вчителів-практиків;
- під час вивчення біографій письменників лише третина словесників намагається унаочнити неповторність феномену письменника, у їх практиці часто наявні соціологічні підходи;
- визначаючи прояви феноменального в тексті, учні спираються на індивідуальну систему цінностей: феноменальне для них – це те, що вражає, дивує, видається оригінальним, має важливий морально-етичний зміст, емоційне забарвлення, проте критерій художності стоїть для учнів на останньому місці в цьому визначенні;
- встановлюючи концептуально-ідеаційну складову художньої творчості, школярі здатні виявляти ідеаційні коди, враховувати авторську позицію лише за спеціально створених умов – чіткого націлювання з боку вчителя на план ідейного вираження;

- старшокласники здатні визначати типологічні сходження та розбіжності в творах, що є передумовою для освоєння ними макроісторичної картини світу і статичного, і динамічного типу.

Оцінювання результатів формувального експерименту відбувалося за чотирирівневою (12-бальною) шкалою. Під час перевірки ефективності впровадження нових підходів до вивчення літератури було враховано те, що в учнів контрольних класів немає знань філософсько-історичного змісту, вони не можуть здійснювати ряд передбачених експериментальною методикою дослідницьких дій. Для них високий і достатній рівні допускалися за умови глибокого сприйняття і осмислення образної структури.

Діагностика ефективності вивчення текстів із мікроісторичною картиною світу передбачає встановлення напрямків перевірки, якими є аспекти феноменальності та ідеаційності в біографічних і художніх наративах. Зіставлення якісних і кількісних показників, одержаних в експериментальних і контрольних класах, показало позитивну зміну в осмисленні учнями цілого ряду текстів. Показники успішності подані у процентному відношенні до кількості учнів (таблиця 1, де ВР – високий рівень, ДР – достатній рівень, СР – середній, НР – низький).

В експериментальних класах учні значною мірою були переорієнтовані у сприйнятті біографій письменників з хронологічного на духовно-світоглядний аспект. Тут спостерігається зрушення зацікавлень школярів у бік осягнення постаті митця як неординарної особистості. Репродуктивний підхід до вивчення життєпису митця змінюється на пошуковий, адже головним завданням учні ставлять для себе відібрати яскраві факти, з їх допомогою зробити висновок про своєрідність феномена письменника, його місце в історії. Крім того, збільшилося критичне осягнення школярами змісту біографічних матеріалів на основі усвідомлення ідеаційної спрямованості їх авторів. Отже, філософсько-історичні підходи до вивчення життєпису письменника дають змогу вирішувати ряд важливих завдань – з одного боку, націлювати учнів на сприймання історично об'єктивного і разом з тим неповторного феномена митця в його фактичних проявах та духовних вимірах, а з іншого – прищеплювати розуміння, що образ художника слова формується під впливом складних світоглядних процесів, яким підвладні й сам письменник, і ті, хто створює його біографії.

Таблиця 1

Результати навчальних досягнень школярів за напрямками досліджень мікроісторичної картини світу (біографічні та художні матеріали)

Напрямки досліджень		9 клас (ЕК – 133 учні; КК – 129)				10 клас (ЕК – 126 учнів; КК – 128)				11 клас (ЕК – 124 учні; КК – 123)			
		Рівні навчальних досягнень											
		ВР	ДР	СР	НР	ВР	ДР	СР	НР	ВР	ДР	СР	НР
Феноменальність та ідеаційність у біографічних наративах	ЕК	18	36	36	10	18	40	31	11	17	43	30	10
	КК	12	13	41	34	10	23	40	27	13	21	40	26
Феноменальність у художніх наративах	ЕК	16	34	34	16	17	45	24	14	24	41	26	9
	КК	10	16	43	31	12	24	38	26	14	22	42	22
Ідеаційність у художніх наративах	ЕК	16	40	36	8	17	40	29	14	28	39	21	12
	КК	11	17	47	25	5	19	45	31	9	23	38	30

Різноманітні дослідження феноменального в структурі художніх творів сприяють вирішенню двох важливих дидактичних завдань. По-перше, вони посилюють наочно-образну, естетично зорієнтовану форму мислення школярів. Це відбувається завдяки тому, що увага учнів акцентується на тих особливостях текстів, які в першу чергу покликані вражати силою художнього впливу. По-друге, аналіз феноменального готує школярів до концептуального осягнення матеріалу, дає інформацію для узагальненого погляду на зображене, для усвідомлення світоглядно-ідеаційної спрямованості тексту.

Використання історико-ідеаційного виду аналізу, ідеаційних схем та цілого ряду прийомів ідеаційного декодування полегшує учням визначати світоглядну (тео-, антропо-, націо- чи соціоцентричну) систему, в якій перебував художник, давати більш кваліфіковану оцінку його авторській позиції, встановлювати її зв'язок із духовно-філософськими пріоритетами доби митця, простежувати рух ідей у розвитку літератури.

На основі зіставлення якісних і кількісних показників, одержаних під час перевірки ефективності розробленої методики, можна зробити висновок про ряд позитивних змін і в осмисленні учнями творів з макроісторичною картиною світу. Показники результативності подано у процентному відношенні до кількості учнів (таблиця 2).

Дослідження архетипної структури тексту виконує аналогічну функцію з дослідженням проявів феноменального: у школярів поглиблюється наочно-образне сприйняття словесної структури художнього матеріалу. Крім того, застосування історико-архетипного аналізу допомагає учням збагнути ідейний зміст текстів із підвищеною складністю образної системи. Знання про апокаліптичну та демонічну образність (версія Н. Фрая) – важлива складова в їхній оцінці авторської художньо-історичної концепції, створеної з використанням міфолого-статичних елементів.

Таблиця 2

Результати навчальних досягнень школярів за напрямками досліджень художніх творів з макроісторичною картиною світу

Напрямки досліджень		10 клас (ЕК – 126 учнів; КК – 128)				11 клас (ЕК – 124 учні; КК – 122)			
		Рівні навчальних досягнень							
		ВР	ДР	СР	НР	ВР	ДР	СР	НР
Імпліцитно виражений міфологізм	ЕК	-	-	-	-	28	41	15	16
	КК	-	-	-	-	13	15	46	26
Експліцитно виражений міфологізм, статична єдність хронотопів	ЕК	28	45	13	14	29	40	16	15
	КК	2	18	47	33	4	18	50	28
Аісторизм	ЕК	25	43	16	16	-	-	-	-
	КК	3	17	48	32	-	-	-	-
Релігійно-імітаційна модель	ЕК	24	49	15	12	-	-	-	-
	КК	5	19	46	30	-	-	-	-
Динамічна єдність хронотопів	ЕК	28	44	16	12	-	-	-	-
	КК	2	17	47	34	-	-	-	-

Важливим результатом у вивченні творів із експліцитними міфологічними елементами, аісторизмом та статичною єдністю хронотопів є посилення в учнів концептуальної оцінки, побудованої на врахуванні смислової цілісності тексту та засобів художньо-історичного моделювання. Застосування історико-міфоконцептуального та хронотопно-статичного видів аналізу сприяє поглибленню макроісторичного мислення школярів, розвитку здатності проводити типологічні зіставлення між різними

часопросторовими та міфологічними елементами, на їх основі виявляти семантичний код тексту, осмислювати твір із урахуванням результатів зазначених дій.

Аналогічний висновок стосується й вивчення творів із динамічною єдністю хронотопів та творів із релігійно-імітаційною моделлю. Учні відходять від фрагментарного сприйняття текстів цієї категорії, яке пропонують сучасні програми, й беруть за основу увесь зміст, наявний у тексті, враховують його під час власних оцінок. Використання філософсько-історичних понять допомагає з'ясувати той семантичний потенціал художнього матеріалу, який у традиційному вивченні часто не враховується.

Узагальнення кількісних результатів показало, що навчальні досягнення більшості учнів експериментальних класів перебувають в сукупному діапазоні рівнів “достатній+середній“, а контрольних – “середній+низький“.

На основі результатів дослідження були зроблені **висновки**:

1. У дисертації наведені теоретичне обґрунтування та результати апробації процесу навчання української літератури на філософсько-історичних засадах. Постановка завдання зумовлена необхідністю створити підходи, які б, з одного боку, відповідали сучасному стану наукового осмислення художньої та психологічної природи літератури, а з іншого – давали можливість формувати світоглядні основи молодого покоління.

Оцінювання стану вирішення проблеми допомогло зробити висновок, що в методичній практиці наявне роздвоєння в розумінні історизму як принципу навчання літератури. В одних випадках художні тексти розглядаються як джерело точної історичної інформації, що є неправомірним. В інших – як продукт діяльності письменника, способом вираження його світоглядних та естетичних настанов.

Науковці виробили такі напрямки нейтралізації соціологічного розуміння принципу історизму: врахування світоглядного феномена письменника, посилення уваги вчителів та учнів до стильових та діалогічних процесів у межах самої літератури, встановлення контекстних зв'язків між літературною творчістю та розвитком інших видів мистецтва, філософськими тенденціями у світі. Проте, як показав аналіз наукового та педагогічного досвіду, шкільних програм, підручників, в процесі вивчення літературних творів залишаються мало врахованими способи художньо-історичного моделювання і філософсько-історичний потенціал мистецтва слова, зумовлені особливостями історичного мислення письменника, світоглядними домінантами доби автора.

Дослідження в галузі вікової психології підтверджують готовність старшокласників до впровадження філософсько-історичних підходів до вивчення літератури. Однак проведення констатувальних зрізів показало, що для ефективності вказаного процесу необхідно створювати спеціальні умови, якими є посилення уваги до

ідейного плану літературного творчості, активізація концептуального мислення школярів, їх здатності встановлювати типологічні сходження та розбіжності в межах художнього матеріалу.

2. У процесі дослідження були використані цілий ряд філософсько-історичних позицій, основні з яких: ідеаційність (теоцентризм, антропоцентризм, соціоцентризм та націоцентризм), феноменальність, мікроісторія, макроісторія, макроісторична статика, аїсторизм, макроісторична динаміка, рушійні сили історії та ін. Крім того, враховані способи художньо-історичного моделювання. Усі твори поділені на дві категорії за типами нарації. Це тексти з мікроісторичною картиною світу, у яких втілена одна неперервна часова доба, та з макроісторичною, де письменники намагаються зобразити історичне буття в цілому або зіставити декілька змальованих епох, встановлювати універсальні закони буття.

3. У дисертації сформована цілісна модель вивчення літератури на філософсько-історичних засадах, а саме: вироблені концептуальна ідея та мета, запропоновані принципи, напрямки, методи, прийоми, види діяльності, які допомагають забезпечити результативність експерименту.

4. Навчання літератури на філософсько-історичних засадах спирається на ряд спеціальних принципів: світоглядного-філософського історизму, ідеаційності та міфологізму, феноменальності та художньої історичності, інтертекстуальності та діалогізму творчості, необхідності світоглядної індивідуалізації митця та його доби, урахування способів художньо-історичного моделювання.

Реалізація цих принципів відбувається з використанням більшості традиційних методів навчання: словесних (розповідь, бесіда, самостійна робота з біографічними та художніми текстами), за характером логіки пізнання (аналіз, синтез), за рівнями розумової діяльності (евристичний, дослідницько-пошуковий, репродуктивний, творчого читання).

Для конкретизації філософсько-історичної парадигми на уроках застосовуються ідеаційні схеми, які відображають ключові історично сформовані підходи до розуміння дійсності, виражені в ідеях Бога, людини, соціуму та нації. Ідеаційність визначає чотири світоглядні напрямки осмислення літературного матеріалу – тео-, антропо-, соціо- та націоцентричний, які забезпечуються історико-ідеаційним видом аналізу.

5. Більшість епічних і драматичних творів та біографії письменників належить до мікроісторичних наративів. Для їх аналізу застосовуються такі філософсько-історичні концепти, як “хронотоп”, “історичність – неісторичність” (здатність або нездатність зафіксуватися в історії), “феноменальність – рутинність” (неординарність та буденність), “ідеаційність” та її підвиди.

6. Щоб показати учням митця як неординарну людську і творчу особистість, є продуктивним осмислення життєвих фактів, у яких розкривається суто людська феноменальність постаті художника, та дослідження індивідуальних поглядів та естетичних принципів автора, виражених з допомогою художньої системи його творів (феноменальність творча). Окрема мета під час вивчення біографій – навчити школярів розпізнавати ідеаційну зумовленість життєписів, спровоковану світоглядними позиціями біографів. Це формує в учнів готовність критично підходити до суджень щодо життя і творчості художника, орієнтуватися на фактичний бік біографій – єдине об'єктивне джерело інформації.

7. Дослідженню художньо-історичної картини сприяє хронотопний аналіз, який поєднується з іншими шляхами і видами аналізу. Історичний хронотоп – це завершений цілісний образ змальованої епохи, який означаємо поняттям “мікроісторія”. Робота на хронотопному рівні дозволяє розвивати уміння школярів структурувати образну систему твору за градацією “феноменальне – рутинне”, аналізувати її у внутрішніх системних зв'язках.

У процесі аналізу літературних творів виправдовує себе підхід, коли робота художньої та історичної свідомості певним чином уподібнюється, оскільки і та, і та намагається феноменалізувати дійсність. Школярі формують відповідні уміння та навички, фіксуючи прояви феноменального в образній системі твору (персонажах, подіях, явищах, словесних конструкціях), аналізуючи його зміст, структуру.

8. Наступним кроком у формуванні ціннісного мислення школярів є проведення ідеаційних зрізів на різних рівнях змістової структури художніх творів. Увага до феноменального знову набуває ваги. Адже саме з ним письменник пов'язує своє світорозуміння, втілює в ньому власне сприйняття дійсності. Феноменальне та ідеаційне в літературному тексті міцно пов'язані. Школярі усвідомлюють це, виділяючи в художніх феноменах найбільш яскраві прояви, визначаючи системні зв'язки між феноменами, роль кожного з них у тексті, пов'язаність з проблематикою твору, авторською позицією.

9. Окреме місце в шкільному курсі літератури посідають твори із макроісторичною картиною світу, методика вивчення яких до сьогодні фактично залишалася не розробленою. Із філософсько-історичного погляду означені тексти бувають двох типів – із статичною та динамічною (прогресивною або регресивною) складовою.

У творах першого типу письменники намагаються встановити незмінні, на їх погляд, закони/закономірності історичного буття та виразити їх художніми засобами. Для цього вони використовують образи-архетипи, експліцитно виражені міфологічні сюжети, що семантично кодують текст, статичну єдність хронотопів, художню картину з проявами

аісторизму. Найбільш продуктивним у даному разі є історико-статичний аналіз, який можна поділити на підвиди – історико-міфоконцептуальний, історико-архетипний та хронотопно-статичний. Головними об'єктами спостереження на уроках стають подібні за своїм змістом елементи твору – наскрізні образи-символи, архетипні структури, типи героїв, подій, проблем тощо.

10. Художня макроісторія динамічного типу здебільшого пов'язується дослідниками з релігійно-християнським поглядом на історію як лінійний рух. Методика вивчення творів передбачає, щоб учні усвідомили вектор спрямованості макроісторичного мислення автора, тобто його прогресивний чи регресивний характер, змогли асоціювати сюжет твору з історичною динамікою. Допомогає цьому використання в процесі діяльності історико-динамічного виду аналізу в його різновидах – історико-релігійному і хронотопно-динамічному, а також таких філософсько-історичних понять, як “мета історії”, “план/етапи історичного звершення”, “рушійні сили історії”.

За способами моделювання картини світу серед творів з макродинамічною нарацією виділяються два підвиди. У першому письменники створюють два хронотопи, один з яких наділений більш позитивним в історичному плані значенням порівняно з другим. Школярі осмислюють ці особливості у процесі історико-динамічного аналізу в його хронотопно-динамічному варіанті, мета якого – встановити змістову різницю між наявними у творі часопросторами. Під час такої діяльності учні засвоюють поняття “історична інверсія”, яким позначається ідеалізоване змалювання минулого, в образі якого митець втілює історичні прагнення і який протиставляє власному сучасному, що зазнає негативних оцінок.

До другої категорії текстів макродинамічного плану відносяться твори, побудовані на основі архетипу “шлях” з імітацією релігійних підходів у моделюванні дійсності, згідно з якими авторами історичного задуму є вищі сили. Для вказаних текстів найкраще підходить історико-релігійний аналіз, який дозволяє досліджувати сюжет в його історико-лінійній спрямованості.

11. Оцінка результатів експериментального навчання здійснювалася на основі розроблених критеріїв. Упровадження результатів дослідження показало продуктивність використання філософсько-історичних підходів до вивчення української літератури. На основі одержаних даних можна назвати такі якісні показники здобутих результатів: дослідження аспектів феноменальності та ідеаційності в біографічних матеріалах, з одного боку, поглиблює уявлення школярів про духовно-світоглядний феномен письменника, а з іншого – сприяє усвідомленню світоглядних позицій біографів, які формують образ письменника; виявлення особливостей феноменального в структурі художніх текстів та їх

архетипної структури посилює наочно-образне мислення та активізує естетичні реакції школярів; декодування ідеаційної системи твору допомагає учням збагнути ідейно-світоглядний зміст художнього матеріалу, тобто його тео-, антропо-, націо- чи соціоцентричну спрямованість, виявити зв'язки літературного матеріалу з філософсько-історичними процесами в Україні і світі, обґрунтувати світоглядну позицію автора; розмежування мікро- та макроісторичних художніх моделей, поглиблений аналіз їх міфологічної та хронотопної будови уможлиблює більш якісну оцінку художнього матеріалу, яка формується на основі цілісного осмислення художньо-історичної картини світу, усвідомлення статичних та динамічних зв'язків між її елементами.

Кількісні показники результативності мають такий вигляд: навчальні досягнення більшості учнів експериментальних класів перебувають на сукупних рівнях “достатній+середній“, а в контрольних – “середній+низький“, чим також підтверджена ефективність запропонованої методичної системи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2009. – 351 с.

Навчально-методичні посібники та програми

2. Бондаренко Ю. І. Вивчення творчості Василя Стуса в школі / А. І. Бондаренко, Ю. І. Бондаренко. – К.: Сигнал, 1998. – 72 с. (Рекомендовано Міністерством освіти України; внесок Бондаренка Ю. І. – 36 с.).

3. Бондаренко Ю. І. Вивчення української літератури на філософсько-історичних засадах: плани-конспекти уроків за творами І. Нечуя-Левицького, І. Франка, М. Коцюбинського, П. Загребельного, Л. Костенко, В. Стуса / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 139 с.

4. Бондаренко Ю. І. Українська література: Розробки уроків за новою програмою: 8 кл. / А. І. Бондаренко, Ю. І. Бондаренко. – К.: Ред. журн. “Дивослово”, 2003. – 104 с. (внесок Бондаренка Ю. І. – 52 с.).

5. Бондаренко Ю. І. Час вибору: Вивчення творчості Василя Стуса в школі / А. І. Бондаренко, Ю. І. Бондаренко. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 232 с. (внесок Бондаренка Ю. І. – 116 с.).

6. Бондаренко Ю. І. Шкільні курси з української і зарубіжної літератури та методика їх викладання: Програма / Ю. І. Бондаренко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 31 с.

Статті в наукових журналах та збірниках

7. Бондаренко Ю. І. Алгоритм тиранії в казці Івана Франка “Фарбований Лис” (до проблеми формування антитоталітарного світогляду школярів) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2004. – №1. – С.29–33.

8. Бондаренко Ю. І. Аналіз ідейного змісту творів у старших класах (філософсько-історична проблема ідеяційності у викладанні української літератури) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2008. – №6. – С.19–24.

9. Бондаренко Ю. І. Аналіз ліричних творів із ускладненою художньою структурою на уроках літератури / Ю. І. Бондаренко // Методика. Досвід. Пошук. Проблеми вивчення шкільних курсів мови та літератури. Науково-методичний збірник. Вип. IV. – Ніжин, 1999. – С.15–17.

10. Бондаренко Ю. І. Аналіз художньо-історичних творів з оприявленими міфологічними структурами / Ю. І. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №6. – С.11–14.

11. Бондаренко Ю. І. Василь Стус і шістдесятники: спільність долі, перегук душ (в аспекті гуманістичного та національного виховання учнів) / Ю. І. Бондаренко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки. – 2002. – С.78–84.

12. Бондаренко Ю. І. Взаємодія філософсько-історичних та культурологічних підходів до вивчення літератури / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №5. – С.50–54.

13. Бондаренко Ю. І. Вивчення літературних творів з історичною інверсією / Ю. І. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – №1. – С.15–18.

14. Бондаренко Ю. І. Вивчення п'єси І. Карпенка-Карого “Сто тисяч” крізь призму проблеми “грошей” / Ю. І. Бондаренко // Методика. Досвід. Пошук. Проблеми вивчення шкільних курсів мови та літератури. Науково-методичний збірник. Вип. VIII. – Ніжин, 2004. – С.51–54.

15. Бондаренко Ю. І. Вивчення творчості Т. Шевченка в контексті розвитку суспільно-історичних ідей XVII – XIX / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в

школі. Науково-методичний збірник Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2007. – №22. – С.36–41.

16. Бондаренко Ю. І. Вивчення художніх творів з проявами “нейтралізованого історизму” / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2007. – №7–8. – С.21–24.

17. Бондаренко Ю. І. Виявлення авторської позиції у літературних творах історичного жанру: методичний аспект проблеми / Ю. І. Бондаренко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2005. – №1. – С.14–19.

18. Бондаренко Ю. І. Зіставлення художньо-історичного мислення письменників на уроках літератури (на матеріалі творів про Марусю Чурай) / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – №2. – С.30–35.

19. Бондаренко Ю. І. Історична образність узагальненого типу та методика її вивчення (на матеріалі оповідання М. Коцюбинського “Дорогою ціною”) / Ю. І. Бондаренко // Методика. Досвід. Пошук. Проблема вивчення шкільних курсів мови та літератури. Випуск ІХ. Науково-методичний збірник. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – С.24–27.

20. Бондаренко Ю. І. Історична свідомість: проблеми дефініції / Ю. І. Бондаренко // Рідна школа. – 2005. – №2. – С.7–10.

21. Бондаренко Ю. І. “Кайдашева сім’я” Івана Нечуя-Левицького в контексті національного виховання школярів / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 1998. – №9. – С.39–42.

22. Бондаренко Ю. І. Література як джерело дослідження національного менталітету / Ю. І. Бондаренко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Філологічні науки. – 1998. – С.33–36.

23. Бондаренко Ю. І. Людина – центр історії в романі Ліни Костенко “Берестечко” (до проблеми формування історичної свідомості школярів) / Ю. І. Бондаренко // Урок української. – 2004. – №11–12. – С.26–30.

24. Бондаренко Ю. І. Матеріал до вивчення творчості Остапа Вишні / Ю. І. Бондаренко // Методика. Досвід. Пошук. Проблема вивчення шкільних курсів мови та літератури. Випуск Х: Науково-методичний збірник. – Ніжин: Видавництво “Міланік“, 2008. – С.18–20.

25. Бондаренко Ю. І. Методичні підходи до вивчення творів Василя Стуса в школі / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. Вип. 4. – Чернігів, 1998. – С.33–40.

26. Бондаренко Ю. І. Міфологічна природа повісті Івана Франка “Захар Беркут” / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2000. – №1. – С.2–4.
27. Бондаренко Ю. І. Міфопоетичний аналіз творів історіософського змісту на уроках літератури / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2006. – №3. – С.25–29.
28. Бондаренко Ю. І. Національна парадигма українського екзистенціалізму / Ю. І. Бондаренко // Слово і Час. – 2003. – №6. – С.64–69.
29. Бондаренко Ю. І. Поезія Ліни Костенко у формуванні національної самосвідомості учнів / Ю. І. Бондаренко // Урок української. – 2000. – №2. – С.31–34 (у співавторстві з Бондаренко А. І.).
30. Бондаренко Ю. І. Поема Івана Драча ”Чорнобильська Мадонна” у шкільному вивченні / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 1999. – №5. – С.34–39.
31. Бондаренко Ю. І. Принципи вивчення літератури на філософсько-історичних засадах / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2008. – №4. – С.33–36.
32. Бондаренко Ю. І. Про першопочатки історії людства у повісті “Тіні забутих предків” Михайла Коцюбинського (розвиток історичної свідомості школярів засобами літератури) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2006. – №12. – С.4–10.
33. Бондаренко Ю. І. Релігійна модель історії в поемі Івана Франка “Мойсей” (формування історичної свідомості школярів на уроках літератури) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2004. – №11. – С.19–24.
34. Бондаренко Ю. І. Розвиток історичного мислення школярів у процесі аналізу образів-персонажів / Ю. І. Бондаренко // Урок української. – 2005. – №9–10. – С.37–41.
35. Бондаренко Ю. І. Розвиток історичного мислення школярів у процесі аналізу образів-персонажів / Ю. І. Бондаренко // Урок української. – 2005. – №11–12. – С.43–46.
36. Бондаренко Ю. І. “Сонячна машина“ В. Винниченка: ідеаційність проти сенситивності (застосування філософсько-історичних підходів до вивчення літератури) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2007. – №7. – С.17–22.
37. Бондаренко Ю. І. “Тут споконвіку скрізь лилася кров” (Картини національної трагедії України в романі Л. Костенко “Маруся Чурай“ / Ю. І. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – №6. – С.9–15.
38. Бондаренко Ю. І. Урок літератури в системі національного виховання / Ю. І. Бондаренко // Рідна школа. – 1998. – №9. – С.22–26.

39. Бондаренко Ю. І. Феномен історичності в романі Павла Загребельного “Диво” (до проблеми формування історичної свідомості школярів засобами літератури) / Ю. І. Бондаренко // Дивослово. – 2006. – №2. – С.2–8.

40. Бондаренко Ю. І. Формування історичного мислення школярів під час аналізу мови художніх творів / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – №8. – С.30–34.

41. Бондаренко Ю. І. Хронотопний аналіз тексту у світлі філософсько-історичних підходів до вивчення літератури / Ю. І. Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2007. – №4. – С.21–24.

42. Бондаренко Ю. І. Художня макроісторія динамічного типу: теорія і методика вивчення / Ю. І. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №10. – С.12–16.

43. Бондаренко Ю. І. “Яничари“ Р. Іваничука: формуємо історичну свідомість школярів / Ю. І. Бондаренко // Урок української. – 2004. – №5–6. – С.31–36.

Матеріали конференцій

44. Бондаренко Ю. І. Види та шляхи аналізу художнього твору: філософсько-історичний аспект (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Перші Бугайківські читання”, Ніжин, 2008 / Ю. І. Бондаренко // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – №1. – С.49–53.

45. Бондаренко Ю. І. Долання документалістських підходів до опрацювання історичного змісту художніх творів: сучасна практика, контекстний підхід / Ю. І. Бондаренко // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 19: Педагогічні науки. – Миколаїв: МДУ, 2007. – С.75–83.

46. Бондаренко Ю. І. Національне виховання засобами художнього слова / Ю. І. Бондаренко // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.). Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Частина 2. – Ніжин, НДПУ, 1998. – С.53–57.

47. Бондаренко Ю. І. Прологомени до вивчення літератури на філософсько-історичних засадах (праці Т. Бугайко, Ф. Бугайка, В. Неділька, Є. Пасічника, Б. Степанишина) (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактів-філологів Є. Пасічника, Б. Степанишина, О. Біляєва, Л. Скуратівського”), Переяслав-Хмельницький, 2008 / Ю. І. Бондаренко // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. – К.: Міленіум, 2008. – С.5–13.

48. Бондаренко Ю. І. Філософсько-історична парадигма у шкільному вивченні літератури: напрямки експериментального дослідження (Матеріали V Міжнародної наукової конференції “Текст. Язык. Человек”, Білорусія, Мозир, 2009) / Ю. І. Бондаренко // Текст. Язык. Человек: сборник научных трудов: в 2 ч. [редкол.: С. Б. Кураш (отв. ред.) и др.]. – Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – Ч.2. – С.168–170.

49. Бондаренко Ю. І. Філософсько-історична парадигма у фаховій підготовці вчителя української літератури: постановка проблеми (матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника”, Глухів, 2005) / Ю. І. Бондаренко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 7. – Глухів: ГДПУ, 2006. – С.52–58.

50. Бондаренко Ю. І. Філософсько-історичні підходи до вивчення біографії письменника (матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Українська література: погляд із XXI століття”, Миколаїв, 2008) / Ю. І. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – №12.– С.17–20.

51. Бондаренко Ю. І. Філософсько-історичні та художньо-естетичні підходи до вивчення літератури: система компетентнісних зближень (теоретичний аспект) / Ю. І. Бондаренко // Матеріали XI міжнародних Карських читань (18–19 вересня 2007 р.). – Ніжин – Гродно, 2008. – С.95–99.

52. Бондаренко Ю. І. Художня макроісторія статичного типу: теорія і методика вивчення (матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції “Інновації у вищій школі”, Ніжин, 2007 / Ю. І. Бондаренко // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – №2. – С.141–145.

АНОТАЦІЯ

Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література). – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2009.

Дисертація є теоретико-методологічним та методичним дослідженням, присвяченим виявленню ефективності застосування філософсько-історичних підходів у процесі навчання української літератури у старших класах загальноосвітньої школи.

У роботі концептуалізовано зміст філософсько-історичних засад; розкрито особливості функціонування філософсько-історичної парадигми в літературній творчості; окреслено пов'язане із зазначеною темою проблемне поле в літературознавстві, методиці навчання, шкільній практиці; з'ясовано психолого-педагогічні закономірності впровадження філософсько-історичних підходів у процес навчання літератури; вироблено спеціальні напрямки, принципи та види аналізу літературного матеріалу, необхідні для розв'язання поставленої проблеми; запропоновано систему прийомів, спрямованих на практичне втілення розробленої моделі навчання; створено і реалізовано програму поетапного вирішення поставлених завдань; описано констатувальний і формувальний експерименти, проаналізовано їх результати.

Ключові слова: філософсько-історичне моделювання, філософсько-історичні концепти, художньо-історична картина світу, напрямки навчання літератури на філософсько-історичних засадах, принципи навчання літератури на філософсько-історичних засадах, види філософсько-історичного аналізу, прийоми філософсько-історичного аналізу.

АННОТАЦІЯ

Бондаренко Ю. И. Теория и практика обучения украинской литературы на философско-исторических началах в старших классах общеобразовательной школы. – Рукопись.

Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинская литература). – Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Киев, 2009.

В работе концептуализировано содержание философско-исторических начал, их использование в методике преподавания литературы, раскрыты особенности функционирования философско-исторической парадигмы в литературном творчестве. Нами выделены ключевые художественно-исторические картины мира, определяющие два основных направления в изучении украинской литературы. Это “микроистории”, в которых действие происходит в относительно небольшом промежутке времени, изображена одна историческая эпоха, и “макроистории”, посвященные изображению универсальных надисторических явлений, связей эпох. Ключевые характеристики художественно-исторической картины мира определены с помощью понятий “хронотоп”, “феноменальность”, “идеационность”, “мифологизм”, “статическое единство хронотопов”, “динамическое единство хронотопов” и др.

В диссертации исследовано связанное с указанной темой проблемное поле в литературоведении, методике обучения украинской литературы, школьной практике. Было установлено отсутствие единого концептуального видения в использовании принципа историзма. Двойственность взглядов на это явление заключается в том, что допускаются крайние его толкования: начиная с того, что литература не может использоваться как историко-иллюстративный источник, и заканчивая предложениями применять художественные тексты именно в таком качестве на уроках словесности. Ученые-методисты и литературоведы определяют некоторые пути преодоления историзма в социологическом, документалистском значении: усиление внимания к феномену авторского сознания, философским основам художественного творчества, мировоззренческому контексту, стилевым особенностям литературы, интертекстуальным связям, диалогизму. Все это создает предпосылки для трансформации принципа историзма в принцип философско-исторического изучения литературы.

Поставленные задачи можно решить при условии использования специальных принципов изучения литературы: мировоззренческо-философского историзма, учета идеационности и мифологизма творчества, его интертекстуальности и диалогизма, особенностей художественно-исторического моделирования, явлений феноменальности и художественной историчности, проведения индивидуализации мышления писателя.

В работе предложены специальные виды анализа, необходимые для реализации основной концепции. Цель историко-идеационного анализа – установление мировоззренческой модели, представленной в конкретном тексте. Основными определяются такие системы: теоцентризм, антропоцентризм, социоцентризм, национализм. Историко-статический анализ направлен на изучение представлений автора о неизменных исторических законах бытия. Историко-динамический помогает понять видение писателем истории как целенаправленного развития.

Продуктивными приемами философско-исторического изучения литературы можно считать: классификацию художественных образов с использованием схемы “феноменальное – рутинное” на разных структурных уровнях текста; градацию художественных образов по степени феноменальной выразительности; установление связей между образами разного уровня феноменальности; исследование динамики развития ключевых феноменов; установление идеационного содержания литературного произведения на основании проявлений феноменального; изучение связей между идеационной системой художественного произведения и мировоззрением эпохи автора; идеационная классификация тем и проблем; исследование идеационно обусловленных средств индивидуализации и типизации явлений; выявление идеационных критериев

идеального в произведении; определение идеационно-семантических сдвигов в художественной образности; определение статических и динамических связей между художественно-историческими хронотопами; исследование архетипной структуры художественно-исторической картины мира, роли имплицитных и эксплицитных мифологических сюжетов в реализации концепции текста и др.

Экспериментальное внедрение результатов исследования показало продуктивность использования философско-исторических подходов к изучению литературы. Она заключается в следующем. Углубленный анализ проявлений феноменального в структуре текста позволяет активизировать образное, эстетически ориентированное восприятие школьниками художественного текста. Декодирование идеационной системы мышления писателя приближает учащихся к пониманию идейного содержания художественного материала. Работа на уровне макроисторических моделей – путь к целостному осмыслению учениками представлений писателя об универсальных законах бытия.

Ключевые слова: философско-историческое моделирование, философско-исторические концепты, художественно-историческая картина мира, направления обучения литературы на философско-исторических началах, принципы обучения литературы на философско-исторических началах, виды философско-исторического анализа, приемы философско-исторического анализа.

ANOTATION

Bondarenko Yu. I. Theory and practice of teaching Ukrainian Literature on the philosophical-historical basis in the senior grades of secondary schools.

The thesis seeks doctor's degree in speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching (Ukrainian literature). – M. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2009.

The dissertation is a study in methodology and didactics aimed at determining the efficiency of philosophico-historical approach in Ukrainian Literature teaching in senior grades of secondary school.

The thesis conceptualizes the meaning of philosophico-historical approach; specifies the peculiarities of how the philosophico-historical paradigm functions in literature writing; outlines the range of problems linked to the discussed topic in literature research, methods of teaching and school practice; identifies the psychological and pedagogical regularities of introducing the philosophico-historical approach into literature teaching; establishes the specific directions, principles and kinds of literature analysis which are necessary to solve the targeted problem; suggests a system of techniques aimed at the practical implementation of the developed teaching

model; creates and realizes a program of step-by step accomplishment of the set tasks; describes the formative experiment and analyzes its results.

Key words: philosophico-historical modelling, philosophico-historical concepts, fictional-historical worldview, directions of teaching literature on the philosophic-historical basis, principles of teaching literature on the philosophico-historical basis, kinds of philosophico-historical analysis, techniques of philosophico-historical analysis.