

р76

2213р

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Градовський Анатолій Володимирович

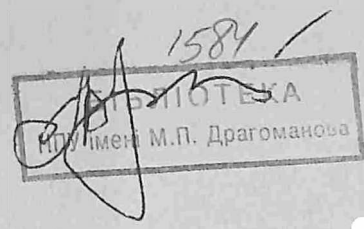
УДК 821.1612 (07)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ  
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук



Київ – 2004

НБ НПУ  
імені М.П. Драгоманова



100310150

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України  
**Волошина Ніла Йосипівна,**  
Інститут педагогіки АПН України,  
заступник директора з наукової роботи.

**Офіційні опоненти:** – доктор педагогічних наук, професор  
**Пасічник Євген Андрійович,**  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; професор кафедри методики викладання української мови та літератури;

доктор філологічних наук, професор  
**Семенюк Григорій Фокович,**  
Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, директор;

доктор філологічних наук, професор  
**Булаховська Юлія Леонідівна,**  
Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка  
НАН України, провідний науковий співробітник.

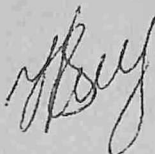
**Провідна установа:** Луганський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, кафедра української літератури. Міністерство освіти і науки України, м. Луганськ.

Захист відбудеться «7» жовтня 2004 р. о 14.30 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 «3» вересня 2004 року.

**Учений секретар**  
спеціалізованої вченої ради



**Л.В.Кравець**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність та доцільність дослідження.** Естетична реальність словесно-художнього твору моделює за допомогою знакової системи мови різні аспекти дійсного світу. У національних літературах, особливо колоніальних, прикметної ваги набув соціологічний аспект. Тому-то на це методика викладання літератури попередніх десятиліть багато в чому залежала від обставин тоталітарного режиму, від диктаторської політики в галузі освіти, коли літературі відводилася роль прикладної дисципліни у справі навчання й виховання підростаючих поколінь. Нерідко в художній літературі вбачали позаестетичний зміст, розглядали й використовували її образний світ як ідеологічний засіб і, таким чином, ігнорували художню автономність мистецтва. Методи навчання літератури в такому разі були генетично споріднені з нав'язуванням ідеологічних стереотипів, однозначною, переважно тенденційною, інтерпретацією художніх явищ, зі спрощеною оцінкою їх.

Напевне, саме тому багатощий потенціал ідей, концепцій, понять, які виробила світова літературознавча думка XIX – XX століть, не знайшов свого реального відображення в шкільному курсі викладання літератури, і як наслідок маємо одноманітні методи роботи з твором, спрощене, а нерідко й спотворене уявлення про світ художньої літератури. Навіть такій важливій і самоочевидній грані національної літератури, як її включеність у глобальний всесвітній літературний процес, її зв'язки з іншими регіональними літературами, приділялося мало уваги. Важливо, щоб учні усвідомили глибинні, сутнісні відмінності між національними культурами, невід'ємною складовою яких є література, пізнали самобутні, специфічні риси естетичної свідомості свого народу. Але не менш важливим є те, щоб вони відчували симфонічний, діалогічний характер української літератури, почули в ній унікальне, індивідуальне звучання голосу своєї нації в цілісному хорі народів світу.

Ця цілісність, як відомо, забезпечується різними чинниками. По-перше, наявністю констант світової літератури, універсальних надчасових структур, запасом стійких форм (топосів), актуальних у всі часи й у всіх народів. По-друге, спільністю стадій розвитку (архаїчного періоду; традиціоналізму художнього мислення й поетики стилю та жанру; індивідуально-творчої художньої свідомості). По-третє, близькістю літератур різних країн, тобто типологічними сходженнями (конвергенціями). І нарешті, міжнародними літературними контактами (взаємовпливами й запозиченнями). Єдність усіх цих факторів породжує культурний синтез – продуктивне джерело становлення й розвитку регіональних і національних літератур.

З огляду на це **актуальність дослідження** з означеної проблеми продиктована насамперед необхідністю відображення у навчанні логіки мистецьких явищ, в яких домінує принцип взаємозв'язку елементів структури. За цим принципом функціонують як національні літератури, так і світова. Відтак, порівняльний підхід допоможе учням краще осягнути не тільки національну літературу, а й зарубіжну, усвідомити її місце у світовому літературному процесі. Запропонований підхід до

викладання літератури уможливить виявлення нових резервів розвитку художнього мислення, розширить погляди учнів на будь-яку сферу явищ, навчить їх узагальнювати й об'єднувати навіть абсолютно розрізнені факти, тому що в процесі порівняльного вивчення літератури школярі зможуть реалізувати свою готовність до встановлення міжпредметних асоціацій, оперуватимуть прийомами аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення. Установлення контактів між кількома літературними явищами також сприятиме формуванню національної самосвідомості, гуманістичного світогляду й патріотичних почуттів учнів. Крім того, компаративний підхід допоможе усвідомити культуру як єдину систему текстів, причому систему діалогічну, багаточасову, відкриту. Тому нині назріла необхідність спеціального цілеспрямованого дослідження закономірностей компаративного вивчення шкільного курсу літератури.

Об'єктивний розвиток методичної науки висуває нагальну проблему теоретичного розроблення, експериментальної перевірки та практичного впровадження системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.

Актуальність обраної теми визначається, окрім зазначеного вище, ще й тим, що в сучасній методичній науці остаточно не розв'язане питання щодо компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.

У своїх теоретичних обґрунтуваннях ми спиралися на ідеї класика української педагогіки В. Сухомлинського. У загальному підході відбилися погляди на мистецтво й літературу таких видатних мислителів, як А. Бергсон, Л. Виготський, М. Гайдегер, Г.-Г. Гадамер, Ф. Ніцше, О. Потебня, З. Фройд. Використано досягнення естетики й літературознавства (праці Г. Абрамовича, М. Бахтіна, Д. Благого, С. Бочарова, Ю. Борєва, Дж. (Г.) Грабовича, М. Гаспарова, В. Жирмунського, С. Єфремова, У. Еко, М. Кагана, І. Качуровського, Б. Кормана, Д. Лихачова, Ю. Лотмана, Ю. Мана, Д. Наливайка, С. Павличко, Л. Тимофєєва, М. Фуко, Д. Чижевського, Ю. Шевельова, П. Хропка) та педагогіки (роботи А. Алексюка, Ю. Бабанського, Н. Волошиної, О. Богданової, А. Капської, Є. Квятковського, І. Лернера, Є. Пасічника, П. Підкасистого, М. Скати́на, В. Щербини та ін.), психології (дослідження І. Бєха, Л. Божович, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, О. Никифорової, Н. Талізінної, П. Якобсона, Т. Яценко та ін.).

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження відповідає плану науково-дослідницької програми кафедри української літератури та компаративістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького й науковій темі лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України "Зміст і методика вивчення української і зарубіжної літератур за державними стандартами в умовах 12-річної загальноосвітньої школи" (реєстраційний номер 0100V000046). Тему дисертації затверджено Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 28 серпня 1998 р.) та узгоджено Радою з координації в галузі педагогічних і психологічних наук АПН України (протокол № 7 від 2 листопада 1999 р.).

**Об'єктом дослідження** стала методика компаративного вивчення української і зарубіжної літератур у їх естетичній, ментальній та морально-духовній специфіці.

**Предмет дослідження** – зміст, форми, методи та прийоми компаративного вивчення української і зарубіжної літератур у загальноосвітній школі.

**Мета дослідження** полягає в тому, щоб розробити, науково обґрунтувати й експериментально перевірити теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільних курсів української і зарубіжної літератур.

**Гіпотеза дослідження:** компаративний підхід у системі шкільної літературної освіти актуалізуватиме естетичний зміст літератури, нівелюватиме ангажовані підходи до неї, якщо:

буде розроблено якісно нову методологію вивчення курсу української літератури;

висуватимуться науково вмотивовані дидактичні вимоги до мети, структурування змісту, організаційних форм, методів і засобів літературної освіти школярів;

навчальний процес ґрунтуватиметься на досягненнях сучасної літературної компаративістики та синтезі різних наукових шляхів осягнення художнього тексту.

Мета й гіпотеза визначили коло основних **завдань дослідження:**

1. Проаналізувати теорію і практику компаративного вивчення шкільного курсу української літератури, визначити й науково обґрунтувати основні напрями дослідження проблеми.

2. Виявити педагогічні умови й методичну спрямованість діяльності вчителя й учнів, що вимагає компаративний підхід у вивченні літератури.

3. Розробити цілісну концепцію компаративного підходу до вивчення української літератури.

4. Сформулювати принципи компаративного вивчення шкільного курсу літератури та встановити їх зв'язок із загальнодидактичними принципами.

5. Розробити й апробувати технологію компаративної інтерпретації творів української та зарубіжної літератур у їх родовій і жанровій специфіці.

6. Провести експериментальне дослідження і проаналізувати його результати.

**Концепція дослідження.** Приступаючи до реалізації окреслених завдань, ми виходили з того, що в основі структурування методичної системи компаративного аналізу лежить ідея самоцінності літератури як естетичної системи. Вважали, що формування у школярів уявлень про ідейно-тематичну і стильову єдність твору, про національну своєрідність української і зарубіжних літератур стане значно ефективнішим за умови використання порівняльного методу.

Дослідження теми компаративного вивчення української і зарубіжної літератур здійснене в різних аспектах, зокрема контактному й порівняльному рівнях.

У встановленні типологічних збігів і паралелей бралися до уваги визначені

ще О. Потебнею три напрями літературних впливів:

- 1) коли адресат впливу повністю засвоює й переймає те, що передається;
- 2) коли передана інформація засвоюється й синтезується з власною інформацією;
- 3) коли інформація, що передається, стає відправною точкою для власних пошуків.

Також ураховано той факт, що в шкільних підручниках не розкривається поняття “мотив” (хоча існує ціла компаративна теорія мотиву, розроблена ще О. Веселовським), не розмежовуються поняття “тема” і “проблема”, випадає з поля зору поняття пафосу (емоційної тональності) як невід’ємного компонента змісту, що забезпечує його цілісність. До того ж, компаративне вивчення шкільного курсу літератури передбачає формування в учнів таких важливих понять, як текст, дискурс, інтерпретація, контекст, архетип, антиципація, аналогія, рецепція тощо. Для того, щоб оперувати зазначеними поняттями, необхідно визначити їх термінологічне наповнення, окреслити можливі параметри функціонування.

Для реалізації цілей і завдань дисертаційної роботи застосовувалися теоретичні й емпіричні методи дослідження: аналіз філософської, естетичної, літературознавчої, психолого-педагогічної літератури за комплексом проблем, порушених у дисертації; цілеспрямоване вивчення методичної літератури з орієнтацією на формулювання гіпотези й визначення загальних концептуальних положень дослідження; виявлення, узагальнення й аналіз передового досвіду вчителів української мови та літератури й зарубіжної літератури; бесіди з учителями та учнями; аналіз власного викладацького досвіду. Широко залучалися також діагностичні (анкетування, опитування) і прогностичні методи (моделювання, шкалування, ранжування); констатувальний та формувальний експерименти; метод оцінки, самооцінки, статистичного аналізу експериментального матеріалу; метод математично-статистичного опрацювання результатів експериментів.

Експериментально-дослідна робота проводилася на базі Орининської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів Кам’янець-Подільського району Хмельницької області, середньої загальноосвітньої школи №7 I–III ступенів м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області, НВК №16 м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області, середньої загальноосвітньої школи №2 I–III ступенів м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області, Гусятинського коледжу Тернопільського державного технічного університету, Гусятинської загальноосвітньої школи I–III ступенів Тернопільської області, загальноосвітньої школи №52 I–III ступенів м. Запоріжжя, Кам’янської загальноосвітньої школи I–III ступенів Василівського району Запорізької області, Сім’янівської загальноосвітньої школи I–III ступенів Конотопського району Сумської області, загальноосвітньої школи I–III ступенів №3 м. Глухова Сумської області, навчально-виховного об’єднання №1 м. Глухова Сумської області, загальноосвітньої школи-ліцею №2 м. Глухова Сумської

області, Глухівського коледжу Сумського національного аграрного університету, загальноосвітньої школи I–III ступенів №6 м. Глухова Сумської області, загальноосвітнього навчально-виховного комплексу: загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів – ліцей ім. М. І. Жужоми м. Глухова Сумської області, Старонетечинської загальноосвітньої школи Вільковецького району Хмельницької області, загальноосвітньої школи №1 I–III ступенів м. Умані Черкаської області, Розсіятської загальноосвітньої школи I–III ступенів Єльнецького району Миколаївської області, середньої загальноосвітньої школи №39 м. Миколаєва, Грейгівської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів Жовтневого району Миколаївської області, Баловненської середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів Новоодеського району Миколаївської області, науково-методичного центру м. Миколаєва.

Експертиза методичних засад компаративного вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур проводилася в Глухівському й Уманському педагогічних університетах, Миколаївському державному університеті, на курсах підвищення кваліфікації вчителів Черкаського й Миколаївського інститутів післядипломної педагогічної освіти. Усього до експертизи було залучено 76 осіб (4 доктори, 18 кандидатів наук, 8 викладачів навчальних закладів освіти 4 ступеня акредитації, 46 учителів літератури).

**Методологічну основу** дисертаційного дослідження становлять: концептуальні положення діалектичної теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ дійсності; загальна теорія систем; розуміння художнього твору як мистецтва безпосередньо мовного, а отже, свідомого й несвідомого вияву людської душі; філософське тлумачення категорій “національне”, “інонаціональне”, “національна ідентифікація”, “національна ідентичність”; системно-цілісне уявлення про художній текст і літературний процес.

**Наукова новизна дослідження.** Уперше в методиці української літератури методологічно опрацьовано концепцію компаративного вивчення української і зарубіжної літератур; обґрунтовано технологію компаративного підходу до вивчення літератури, яка охоплює різноманітні методи, засоби та форми навчальної діяльності; з'ясовано теоретичні, методичні аспекти порівняльного вивчення літератури в середній школі. Окрім того, у роботі окреслено шляхи і способи розвитку емоційно-естетичного сприймання зразків вітчизняної літератури в порівнянні з їх зарубіжними аналогами, розроблено найрізноманітніші види завдань, які сприяють усвідомленню й міцному засвоєнню літературознавчих понять.

**Теоретичне значення роботи** полягає в науковому осмисленні системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератур, у визначенні найефективніших методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, покликаних формувати в школярів поняття про світову літературу як діалектичну художню єдність національних літератур і водночас самотуність, специфічність вітчизняного письменства.

**Практична значущість дослідження** зумовлена тим, що в ньому розроблено психолого-педагогічні засади порівняльного вивчення сучасного шкільного курсу літератури, змодельовано педагогічну систему компаративного вивчення української літератури. Ця система розширює сферу діяльності учнів на уроках літератури, збагачує їхні знання й уміння, сприяє літературному й загальному розвитку школярів. Дослідження відкриває нові можливості вдосконалення й істотного корегування шкільних програм, підручників, посібників з літератури, пропонує словесникові конкретну методику. Теоретично та методично обґрунтований у роботі метод літературного компаративізму дає змогу екстраполювати проблему літературних взаємозв'язків і взаємодій в інші методики.

**Особистий внесок автора.** Дисертант самостійно розробив теоретико-методичні засади компаративного підходу до вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур, окреслив систему роботи вчителя-словесника в означеному напрямі. Здобуті наукові результати, що виносяться на захист, є особистим досягненням здобувача. У них узагальнено тридцятирічний досвід власної педагогічної діяльності в загальноосвітній і вищій школах, практику читання авторського спецкурсу “Теоретичні основи компаративного вивчення шкільного курсу літератур” для студентів факультету української філології та журналістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Вибудовуючи систему застосування принципу компаративізму в літературній освіті школярів, ми спиралися на основні положення Закону України “Про освіту”, Концепції національного виховання (1995), Концепції літературної освіти, державних освітніх стандартів.

Вірогідність наукових результатів і висновків забезпечується:

- 1) методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження;
- 2) репрезентативністю джерелознавчої бази, фактологічного матеріалу;
- 3) усебічним теоретичним аналізом проблеми;
- 4) опорою на сучасні досягнення філософських, літературознавчих і психолого-педагогічних дисциплін;
- 5) відповідністю використаних методів дослідження його меті й завданням;
- 6) експериментальною перевіркою провідної педагогічної парадигми;
- 7) статистико-математичним аналізом одержаних результатів.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Різні тематичні аспекти дисертації оприлюднювалися на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-теоретичних і науково-практичних конференціях та семінарах, зокрема: Всеукраїнській науково-практичній конференції “Формування національної самосвідомості молоді” (К. ; Черкаси, 1996), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Українська література в контексті світової: теоретичний, історичний і методичний аспекти” (Черкаси, 1998), Міжнародному симпозиумі “Тарас Шевченко і європейська культура” (Черкаси, 1999), Всеукраїнській науковій конференції



“Історико-літературні, теоретико-літературні й мовно-стилістичні аспекти творчості Тодося Осьмачки” (Черкаси, 2000), Тридцять четвертій науковій шевченківській конференції (Черкаси, 2001), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Зміст і структура шкільної літературної освіти” (Глухів, 2002), міжвузівській науково-практичній конференції “Григорій Сковорода: мислитель, письменник, педагог” (Черкаси, 2002), Міжнародній 35-ій шевченківській конференції “Т. Г. Шевченко і народна культура” (Черкаси, 2004).

Матеріали дослідження обговорювалися і дістали позитивну оцінку на засіданнях лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України (1997–2002 рр.), кафедри української літератури та компаративістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Результати дослідження впроваджувалися в процесі вивчення української і зарубіжної літератури у загальноосвітній школі №4 I–III ступенів м. Глухова (довідка №23), Орнинській середній загальноосвітній школі I–III ступенів Кам’янець-Подільського району Хмельницької області (довідка №19), середній загальноосвітній школі №7 I–III ступенів м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області (довідка №19), НВК №16 м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області (довідка №21), середній загальноосвітній школі №2 I–III ступенів м. Кам’янець-Подільського Хмельницької області (довідка №127), Гусятинському коледжі Тернопільського державного технічного університету (довідка №112), Гусятинській загальноосвітній школі I–III ступенів Тернопільської області (довідка №607), загальноосвітній школі №52 I–III ступенів м. Запоріжжя (довідка №93), Кам’янській загальноосвітній школі I–III ступенів Василівського району Запорізької області (довідка №95), загальноосвітній школі №1 I–III ступенів м. Умані Черкаської області (довідка №77).

Апробація дисертаційного дослідження й упродовження її окремих положень у практику здійснювалися під час читання курсу історії та методики викладання української літератури в Черкаському національному університеті, спецкурсу для студентів Черкаського національного університету, виступів перед слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів у Черкаському й Миколаївському інститутах післядипломної педагогічної освіти.

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено в 60 публікаціях автора. З них 47 опубліковано у наукових фахових виданнях, заперджених ВАК України. Серед публікацій дві одноосібні монографії; два навчально-методичних посібники для вчителів і студентів; один проект програми для середньої загальноосвітньої школи, 57 одноосібних публікацій, сім тез наукових конференцій.

**Структура дисертації.** Логіку викладу і структуру роботи визначили мета й завдання дослідження. Зміст дисертації структурно організовано у вступ, п’ять розділів, висновки до них і загальні висновки, що становить 409 сторінок машиннописного тексту. Список використаних джерел складається з 401 найменування (28 сторінок).

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обгрунтовано актуальність обраної теми, визначено об'єкт, предмет, мету і методи дослідження; сформульовано гіпотезу дослідження, основні завдання, викладено провідні концептуальні положення, окреслено наукову новизну, теоретичне і практичне значення, відображено особистий внесок автора, забезпечено відповідність наукових результатів висновкам, подано інформацію про апробацію результатів дослідження.

У першому розділі – “**Методологічні основи дослідження проблеми компаративного вивчення української літератури**” – розкрито значення літературної освіти школярів у визначенні гуманістичних підходів до формування особистості, які ґрунтуються на засадах загальнолюдських цінностей, з'ясовано місце й роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності, реальний стан використання компаративного підходу до вивчення української і зарубіжної літератури в шкільній практиці.

Гуманістичні тенденції розвитку нинішнього суспільства зумовлюють істотні зміни й у шкільній справі. У контексті розбудови ринкової економіки України особливого значення набувають питання глибокого теоретичного обґрунтування і практичного розв'язання проблеми гуманізації суспільства, в тому числі й освіти.

Гуманізацію освіти розуміємо як спосіб творчої організації особистості, важливий чинник її становлення. Зважаючи на те, що процес осягнення дійсності відбувається в діалектичному взаємозв'язку чуттєвого (відчуття, сприйняття, уявлення) і раціонального (поняття, судження, умовивід), теорії і практики, зміст освіти постає як взаємодія двох інформаційних потоків, які цілеспрямовано розвивають чуттєве й раціональне пізнання.

Гармонійна діалектика чуттєвого й інтелектуального визначає науковий підхід до питань гуманізації освіти, зокрема, розуміння ролі гуманітаристики у формуванні творчої особистості. Існує думка, що роль гуманітарних наук у суспільстві полягає в підвищенні освіченості, розвитку здібностей до абстрагування, переходу від часткового до загального. Саме в переході конкретного в загальне деякі вчені (Г. В. Ф. Гегель, Г.-І. Гадамер) вбачали сутність освіти, гуманістичної традиції, що породжує справжню духовність людини. Гуманістична орієнтація суспільства має на меті всебічну освіченість людей, утілення в практику освіти пріоритетів загальнолюдських цінностей, поєднання здобутків національної педагогічної думки та світового культурно-педагогічного досвіду.

Видатні культурологи І. Франко, М. Грушевський, І. Огієнко та інші наголошували, що система національної освіти має відповідати світовому рівневі, бути національною за характером і науковою за змістом. Це стосується і шкільної літературної освіти, рівень якої визначається рядом факторів:

1. Завданням, місцем, значенням і умовами вивчення літератури в загальній системі шкільної освіти.
2. Станом вивчення низки проблем у самому літературознавстві. Тут важливо

враховувати той факт, що в царині викладання літератури ситуація ускладнюється ще й необхідністю редукції надбань науки про літературу в лаконічні тези програми, короткі розділи підручників, потребою викладу матеріалу з урахуванням вікових і психологічних особливостей та специфіки сприймання учнями художніх творів.

3. Особливою вагомістю загальних, ускладнених тепер структури й особливостей культурного життя суспільства, усєї духовної атмосфери, в умовах якої формується підрастаюче покоління.

4. Розвитком методики літератури, її принципами, організацією та конкретними досягненнями.

5. Рівнем підготовки викладачів літератури.

Цілісне сприймання світового літературного процесу як художньої єдності можливе лише за умови адекватної рецепції явищ української і зарубіжної літератур. Це зобов'язує викладачів обох літератур ставити перед учнями однакові вимоги щодо проведення спостережень над художніми текстами, застосовувати історико-типологічний, структурно-функціональний і прагматично-типологічний аспекти аналізу явищ словесного мистецтва.

Наголошуємо, що фундаментальні принципи компаративного дослідження можна згрупувати навколо основних питань, які відносяться до загальної теорії порівняльного вивчення літератур:

1. Які одиниці літературного процесу зіставляти, щоб дослідження спрямовувалося на розв'язання кінцевого завдання – встановлення загальних і часткових закономірностей світового літературного розвитку, що проявляються (синхронно й діахронно) у безмежному розмаїтті національних форм та індивідуальних стилів, що складаються в системній єдності світового літературного процесу в певні типологічні ряди?

2. У яких хронологічних межах зіставлення науково виправдане – чи лише в межах однієї історико-літературної епохи, чи різних епох і етапів художнього розвитку?

3. Як розуміти сутність самого феномена типологічної спільності (подібності, спорідненості, близькості) літературних процесів (мається на увазі, що навіть за наявності між ними генетичного і культурно-історичного зв'язку вони не виступають фактором, що визначає на цьому етапі їх типологічну спорідненість)?

4. Які об'єктивні критерії віднесення порівнюваних процесів чи явищ до типологічно спільних і відмінних.

Зі сказаного випливає, що в ході порівняльного вивчення літератури словесник повинен працювати над формуванням в учнів умінь установлювати факти генетичної спорідненості; характеризувати (описувати) подібні або близькі явища; порівнювати літературні твори на різних рівнях їх мовної та композиційної структури (фоніка, лексика, семантика, граматики, фабула, сюжет, простір, час, семантика); виявляти національну специфіку художніх творів; відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд.

Успіх шкільного викладання ідей літературної компаративістики залежить від задоволення певних вимог. Провідною, наскрізною й визначальною є вимога добору таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення, тобто репрезентують типологічно співвідносні явища різних літератур.

Для з'ясування можливості використання компаративного підходу до вивчення української літератури проведено педагогічну діагностику – констатувальний зріз, що проходив у кілька етапів:

1. Вивчення чинних шкільних програм з української і зарубіжної літератури на предмет можливості впровадження компаративного підходу до їх вивчення.

2. Аналіз посібників і підручників, які найчастіше використовуються в шкільній практиці, з метою відстеження в них інтегрованого підходу до вивчення курсу літератури.

3. З'ясування готовності вчителів української і зарубіжної літератури до використання принципу компаративізму.

4. Виявлення можливостей використання компаративного підходу до вивчення шкільного курсу літератури учнями.

Для з'ясування ролі та місця компаративного аналізу на уроках української і зарубіжної літератур використано матеріали особистих спостережень автора під час викладацької діяльності. Проведено певну пропедевтичну роботу. Крім інформаційної (ознайомлення вчителів з методикою дослідного навчання), впроваджено дидактичну систему, яка має діагностичну функцію (з'ясування рівня знань, умінь і навичок з досліджуваної проблеми).

У ході констатувальних зрізів використовувалися такі види роботи, як аналіз, порівняння, спостереження, анкетування, тестування, письмові роботи, відповіді учнів на конкретні запитання тощо.

Проведення констатувальних зрізів передбачало повну об'єктивність і самостійність відповідей, бо з ним тісно пов'язаний формувальний експеримент. Результати дослідження піддавалися кількісному аналізу.

Так, учителям української і зарубіжної літератур пропонувалося дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте поняття “компаративний підхід” до вивчення шкільного курсу літератури?

2. Чи доводилося вам використовувати зазначений методичний прийом?

3. У яких класах, на вашу думку, можна досягти більшої ефективності використання компаративного підходу?

4. Чи необхідно у шкільних програмах з української і зарубіжної літератур визначати можливі типологічні подібності (розбіжності), рецепції, алюзії, які сприяли б організації компаративного вивчення курсу літератури?

Із 52 опитаних викладачів української і зарубіжної літератури Черкаської, Миколаївської, Чернігівської областей на перше питання правильно відповіли 36% респондентів; використовували у своїй практиці компаративний підхід у процесі

вивчення літератури лише 17%. Більшу одностайність виявили словесники, відповідаючи на третє й четверте запитання анкети. Близько 83 відсотків з них вважає, що найефективнішим є використання компаративного підходу у вивченні літератури в 9–11 класах, а 97% відсотків учителів переконані в доцільності конкретизації питань літературного аналогу в шкільних програмах з української і зарубіжної літератур.

Для виявлення можливостей використання компаративного підходу до вивчення шкільного курсу літератури учням 5–8 класів пропонувалися такі види роботи, як порівняння зовнішності героя, обставин, у яких діють персонажі, зовнішніх ознак, особливостей їхньої поведінки, життєвих цілей героїв, співвідношення міри художньої виразності.

Констатувальні зрізи показали, що учні 5–8 класів, як правило, витримують запропоновану їм схему від простого до складного, порівнюючи зовнішній вигляд героїв і оточення, в якому вони живуть, а вже потім розкривають діяльність героїв та її мету. Це пояснюється недостатнім досвідом учнів під час зіставлення творів різнонаціональних літератур.

Дослідження показало, що старшокласники краще розуміють діалектику художнього образу, порівнюючи, наприклад, образ Енея (у Вергілія та І. Котляревського) в їх подібності й відмінності (9 клас). У 10 класі пропонувалося домашнє завдання: прочитати оповідання Гі де Мопассана “Пампушка” і дати письмову відповідь на одне із запитань щодо розуміння змісту твору. З опорою на основні положення теорії тестового методу для діагностики рівня знань, умінь і навичок учнів було проведено таке дослідження. Учні пропонувалося оцінити істинність або хибність тверджень, які відображали зміст діагностичних ознак навчальних елементів розробленої моделі. Об'єктом дослідження стала творчість О. Пушкіна і М. Лермонтова.

Розроблене й проведене дослідження дало змогу здійснити структурний аналіз рівня засвоєння учнями таких цікавих, але складних тем, як “Найдавніші літературні пам'ятки” та “Просвітництво”. Висновки робилися на основі середніх показників, які виявляли учні.

Результати емпіричного матеріалу засвідчили, що лише незначна частина вчителів усвідомлює необхідність компаративного вивчення літератури. Більшість же словесників не розуміє специфіки й необхідності об'єктивно зумовленого інтегрованого вивчення літератур. У процесі констатувальних зрізів зроблено висновок, що багато вчителів виявили недостатню обізнаність у питаннях компаративного вивчення літератур. Це зумовлено передусім відсутністю чіткого пояснення форм, методів і прийомів порівняльного вивчення літератур на уроках.

Аналіз матеріалів емпіричного дослідження засвідчив також, що вчителі шукають шляхи активізації оволодіння шкільним курсом літератур, намагаються урізноманітнювати форми роботи в процесі вивчення української і зарубіжної літератур.

Проведена діагностика рівня володіння учнями навичками компаративного підходу до вивчення української літератури, по-перше, сприяла виявленню тих прогалин, які є в змісті літературної освіти учнів; по-друге, урахування результатів діагностики забезпечує значне підвищення якості їхньої літературознавчої підготовки; по-третє, дасть можливість передбачити власний план здійснення формувального експерименту, окреслення теоретико-методичних засад компаративного вивчення української літератури.

Результати констатувальних зрізів не тільки уможливили визначення рівнів компаративних знань і вмій учнів старших класів, а й переконливо довели, що активне використання компаративного аналізу в шкільному курсі літератури сприяє усвідомленню тієї чи тієї національної літератури як інтегрованої частини світового літературно-художнього розвитку. Особливу вагу це має для усвідомлення належного місця української літератури у європейському культурному просторі.

У другому розділі – **“Теоретичні засади компаративного вивчення літератури у загальноосвітній школі”** – подано історію виникнення й розвитку літературних зв’язків України з західноєвропейським регіоном, обґрунтовано, що взаємодія і синтез національного й інонаціонального є специфічною художньою властивістю твору, що зумовлює самотність національної літератури і визначає контекст, досліджено проблему розвитку компаративізму в літературознавстві.

Зв’язки літератур різних народів існують упродовж багатьох століть. Тривалий час вони мали обмежений, головним чином, регіональний характер, розвивалися нерівномірно, тому що культурне спілкування народів багатьох країн надовго переривалося, а часом і припинялося зовсім. Кожна історична епоха зумовлює у своїй національній літературі проблемно-тематичні й жанрово-стильові особливості, які найповніше відбивають її головний зміст. Деякі з цих особливостей мають свої відповідники в інших літературах і пов’язані здебільшого з аналогічними умовами в суспільному й літературному розвитку.

Входження української літератури у світовий художній контекст – давній і тривалий процес, який характеризується вершинними здобутками вітчизняних письменників, визначається найвідомішими іменами. Літературні зв’язки України і Західної Європи були закладені в часи Київської Русі, бо вже тоді вона сприймалася як європейська країна, з європейською культурою, що, власне, й визначило весь її подальший культурний і літературний розвиток.

Розглядаючи міжнародні зв’язки української літератури з часів Київської Русі і до наших днів як систему, ми проаналізували їх роль і значення в різні епохи історії українського народу і розвитку його культури. Підкреслили, що поряд з висвітленням різних форм контактів та історико-генетичних зв’язків, чільне місце посідає розкриття типологічних явищ літературного процесу на різних рівнях: тематика і проблематика художніх творів, жанрова і стильова специфіка, течії і напрями в літературах та інші типологічні подібності як вияв спорідненості історичного й духовного розвитку народів світу.

Ураховано, що кожна національна література – інтегральна й жива складова універсальної літератури. Отже, вона неподільна, хоча керують нею історичні й локально спрямовані цінності, але генеральні процеси, які відбуваються в її межах, сприяють утвердженню думки, що вона цілісна впродовж багатьох епох, конкурування літературних течій та естетичних ідеологій.

Взаємодія і синтез національного й інонаціонального у творах є специфічною художньою властивістю, що зумовлює самобутність і водночас включає твори в річище надбань людської духовної скарбниці, бо національна специфіка літератури виявляється в ментальній структурі свідомості, сформованій складним комплексом факторів етнічного буття. Мається на увазі, що національне виступає формою вияву загальнолюдського досвіду. Інонаціональне “уможливлює різноманітні впливи та запозичення” і є одним із важливих чинників розвитку літератури. Інонаціональне в літературі зумовлене міграційними процесами народів світу, взаємовпливами в культурі.

У вивченні відношення національних літератур до інонаціонального літературного процесу необхідно належною мірою враховувати роль і значення таких ланок опосередкування, як культурно-історична спільність, яка в різні епохи виникає в різних регіонах Європи й усього світу.

У дисертаційному дослідженні розмежовано поняття “національна література” і “національне в літературі”. Поняття “національна література”, на нашу думку, має адміністративно-політичну природу, воно більше стосується націй, ніж літератур. Поняття ж “національне в літературі” пов’язане головним чином з мистецтвом й охоплює саме ті особливості національної літератури, які вирізняють її з-поміж інших літератур і до яких, окрім мови, необхідно віднести деякі особливості, істотні для нації і національної культури. Насамперед це територіальна й етнічна єдність, особливі історичні й культурні традиції, певні суспільні, економічні й політичні умови, звичаї, психофізіологічні й антропологічні властивості індивідів – одним словом, особливості, які виділяють і вирізняють одну національну спільність з-поміж інших, утворюючи її специфічний етнічний, суспільний і культурний абрис.

Окрім мовних і ментальних відмінностей, усі інші фактори (принаймні переважна їх більшість), що визначають національний характер літератури, поступово тьмяніють. Ідеї, теми та способи літературного зображення все швидше й легше долають мовні бар’єри, поєднуються і зливаються в єдину світову літературу, передусім багатомовну, з невеликими відмінностями, такими, які завжди існують між письменниками і окремими творами літератури.

Міжнаціональні літературні взаємодії – складний і багатогранний процес. На його поверхні лежать контактні-генетичні зв’язки національних літератур, зв’язки, що мають різні форми і прояви, але завжди по-своєму безпосередні й по-своєму наочні. Вивчення міжнаціональних літературних зв’язків завжди починається саме з них, тобто з урахування прямих контактів певної національної літератури з іншими літературами.

Такий підхід дає уявлення про інтенсивність культурного обміну, його характер (однобічний чи двобічний), причини (географічні, історичні, ідеологічні) тощо. Однак прямі контакти далеко не повністю відбивають глибинні процеси літературного поступу. Означаючи роль однієї національної літератури, вони не спроможні по-справжньому визначити її місце, всебічно оцінити її реальний (а не зафіксований у певний час з певної “точки” і тому відносний) внесок у світову літературу.

Літературна компаративістика безпосередньо пов’язана із загальними умовами розвитку суспільства, з іншими дисциплінами гуманітаристики та відгалуженнями літературознавства, з їх внутрішньою структурованістю та взаємозумовленістю.

Процес становлення і розвитку компаративістики характеризується кількома важливими обставинами. Передусім тим, що порівняльно-історичний напрям дослідження, який домінував до середини XIX століття, підняв науку про літературу на вищий щабель спеціалізації і тим вичерпав себе. Різкий поворот від об’єднаного вивчення багатьох літератур до роздільного спеціального вивчення історії окремих національних літератур, що відбувся на рубежі XIX і XX століть, власне знівелював порівняльно-історичне літературознавство. Насамперед роздрібнилося, дезінтегрувалося цілісне уявлення про словесне мистецтво, яке донедавна об’єднувало у свідомості філологів елементи міфу, усного, писемного і друкованого слова, що їх поділили між собою етнографія, фольклористика і літературознавство. За умови роздільного висвітлення історії літератури зникла необхідність у їх паралельному, компаративному вивченні, галузь порівняння звузилася до реєстрації лише окремих, випадкових літературних контактів. Так, відмежувавшись від порівняльно-історичного напрямку, теорія запозичення виділилася в надрах інших напрямів у вигляді особливої течії, спрямованої на спеціальне вивчення літературних зв’язків, на розкриття власне літературних витоків творчості. Цю нову течію назвали порівняльним літературознавством або літературною компаративістикою. У Росії видатним компаративістом був О.Веселовський, на Заході – Ф. Бальдансперже, П. Ван-Тихем та ін. Виокремлення компаративістики в межах різноманітних літературознавчих напрямів на базі різної методології є закономірним результатом спеціалізації науки про літературу. Недооцінювати значення сучасної літературної компаративістики так само неприпустимо, як і сплутувати її з порівняльно-історичним літературознавством.

У третьому розділі – **“Психолого-педагогічні засади порівняльного вивчення сучасного шкільного курсу літератури”** – обґрунтовано основні (загальні) та часткові (спеціальні) дидактичні принципи наукового аналізу літературного твору, розкрито особливості сприймання художнього твору учнями, з’ясовано сутність біографічного, конкретно-історичного, соціологічного, феноменологічного, структурального, формального, психологічного, цілісного, комплексного та компаративного методів аналізу.



Аналіз літературного твору – це виявлення способів і прийомів, які використовуються у процесі інтерпретації як одного твору, так і їх комплексів (літературних напрямів, течій). Принцип – основна ідея, основне правило, що спрямовує роботу вчителя, якого потрібно неухильно дотримуватися, працюючи над дослідженням художньої тканини твору. Принципи наукового аналізу літературного твору умовно класифікують на основні, або загальні, та часткові, або спеціальні.

Аналіз твору невіддільний від його сприймання. Сприймання літературного твору – це постулативно зворотний процес: сприймаючи твір, читач відтворює (репродукує) у своїй уяві його постання. Воно (сприймання) є індивідуально-суб'єктивним, неповторним, варіативним (кожний читач сприймає твір по-своєму). Проте у словесно-художньому творі наявне й так зване інваріантне ядро (фабула твору, предметний світ тощо), яке служить об'єктивною основою аналізу.

Сучасна естетика й теорія літератури загострили увагу на залежності характеру впливу художніх творів від індивідуальних психологічних особливостей різних реципієнтів, епохи, національної культури, крізь призму якої здійснюється художнє сприймання і т. ін. Іншими словами, художня рецепція зумовлена об'єктивними соціально-історичними передумовами й суб'єктивними особливостями читача.

Психологія художнього сприймання віддзеркалює психологію художньої творчості. Рецепція художнього твору багатопланова. Вона поєднує в собі: безпосереднє емоційне переживання, осягнення логіки розвитку думки; багатство і розгалуженість художніх асоціацій, які втягують у себе все поле культури.

Моментом художнього сприймання є «перенесення» реципієнтом образів і положень із твору на власну життєву ситуацію, ідентифікація героя зі світом «я». Ідентифікація поєднується з тим, що реципієнт протиставляє себе герою і ставиться до нього, як до «іншого». Завдяки такому поєднанню ототожнення і встановлення відмінностей реципієнт має змогу уявити, пережити разом з героями твору одну з невиконаних у житті ролей і набути життєвого досвіду цього уявного життя.

Художнє сприймання – це складний діалог між твором мистецтва і реципієнтом. Цей діалог залежить від суб'єктивних особливостей читача й об'єктивних якостей художнього тексту, від художньої традиції. Усі ці фактори історично зумовлені епохою, середовищем, вихованням. Суб'єктивні аспекти сприймання визначаються індивідуальними особливостями, властивими певній людині: даром, фантазією, пам'яттю, досвідом, запасом життєвих і художніх вражень, культурною підготовкою розуму й почуттів. Підготовленість реципієнта до художнього сприймання залежить і від того, що він пережив особисто і про що він дізнався із книг чи почерпнув з інших галузей мистецтва. Останнє можна було б назвати вторинним життєвим досвідом.

Експериментальне вивчення художньої рецепції будується на тому, що в дослідках зі сприймання твору учні словесно характеризують свої «зорові» та емоційні враження за допомогою певних запитань (завдань) – «відкритих» (опис власними

словами своїх настроїв та асоціацій) і “закритих” (реципієнту пропонується кілька протилежних оцінок, з яких він вибирає ті, які збігаються з його враженням про твір). Запитання й завдання можуть мати такий характер: які асоціації у вас викликає твір у цілому? Що асоціюється у вас з конкретними образами? Виділіть у творі низку асоціативних образів. Що пов’язує авторські асоціації – смисл, настрої, спільна думка? З чим асоціюються ті чи ті образи твору?

Зауважимо, що подібні запитання недостатньо розкривають складність механізму художнього сприймання, але виявляють багатство індивідуальних відмінностей у двох формах: 1) власне сприймання (усвідомлення смислу твору, розшифрування знакової системи й розуміння тексту); 2) реакція на сприймання (ланцюг почуттів і думок, викликаних у душі реципієнта); сприяють виявленню чуттєво-емоційного та мотиваційно-логічного рівня.

Експеримент переконав, що сприймання й почуття, образна й абстрактна думка, уява і мускульні відчуття можуть відокремлюватися одне від іншого теоретично в інтересах аналізу, на практиці ж вони завжди постають разом, як нерозривно переплетені.

Художнє сприймання – найважливіша заключна ланка художньої комунікації, а також фактор “зворотного” зв’язку (термін Ю. Борєва), який впливає на всі попередні її ланки, починаючи від художнього задуму.

Як показує практика роботи з учнями, сприймання залежить від загальної культурної підготовки, естетичного досвіду реципієнта, від знання мови цього виду мистецтва й тонкощів його розшифрування. Залежно від цього можна виділити типологічно відмінні групи реципієнтів, об’єднані однаковим ставленням до мистецтва, подібними ціннісними орієнтаціями. Специфіку подібних груп ми враховували під час вивчення рецепції. Знаючи, до яких із цих груп належить читач, можна з більшою чи меншою вірогідністю передбачити, як він буде сприймати конкретний художній твір. За В. Ізером, значущість твору породжує не сам текст, а реципієнт, який намагається зробити його зрозумілим та перекладним. Остаточна значущість тексту визначає уява реципієнта, яка за своєю структурою полісемічна і здатна трансформувати текст у велику кількість значень. В. Ізер відрізняє інтерпретацію від реакції. Перша, на його думку, надає уяві “семантичного визначення”, а друга – відчуття естетичного предмета. Перша проходить у межах “семантичних орієнтирів” літературної теорії, а друга – у межах культурного й антропологічного контексту.

Учень-читач не просто споживач художньої продукції, не лише об’єкт ідейно-художнього впливу твору. Він ще й співучасник творчого процесу творення смислу художнього твору, суб’єкт, який здійснює читання. Таким чином, читачке сприймання бере участь у конструюванні твору, формуванні його смислу. Усе це слід обов’язково враховувати, організовуючи компаративний аналіз твору зі старшокласниками.

Як і звичайний аналіз, компаративний аналіз здійснюється в декілька етапів:

1. Членування цілого на частини (на зміст, форму, їх компоненти та елементи).
2. Фіксація спостереження над частинами.
3. Установлення залежності, взаємообумовленості та зв'язків між складовими

частинами твору, специфікація виділених компонентів.

У дисертації розглянуто кожен із зазначених етапів. 1. Аналіз літературного твору починають із членування цілісної структури на її складові. Цей процес має три підетапи: 1 – виділення у творі змісту і форми; 2 – поділ їх на компоненти; при цьому кожен з компонентів, наприклад, мова твору, засоби ритмічної організації, може бути окремим об'єктом аналізу; 3 – членування компонентів на менші структурні одиниці-елементи (наприклад, мову художнього твору розподіляємо на лексику, тропіку, морфологію і фігури синтаксису).

Членування теоретично неподільного твору на його структурні частини – це найперше й найпростіше завдання компаративного аналізу. На цьому етапі аналізу дослідник показує, з чого твір складається, які відносно самостійні структурні одиниці входять до його складу. Тому початковий етап інтерпретації твору називають елементарним.

На другому етапі проводять спостереження над окремими компонентами, вивчаються їх особливості. Дослідник виділяє, скажімо, у ході аналізу епічного твору, вузлові елементи, ситуації, дає характеристику конфліктові, спостерігає за розвитком сюжету, детально зупиняється на образній системі. При фіксації вивчаються внутрішні взаємозв'язки між компонентами (темою – сюжетом, сюжетом – образами-персонажами, образами – мовою твору, картинами природи – настроєм ліричного героя або персонажа тощо).

Третій етап називають літературознавчою специфікацією, яка виявляє в аналізованих компонентах чи їх елементах характерне, своєрідне й особливе. Іншими словами, визначає їх специфічні ознаки і властивості. Специфікація дає змогу визначити головні риси твору в цілому, побачити в ньому традиційне і новаторське, судити про художню цінність твору і рівень письменницької майстерності тощо. Специфіка компаративного аналізу зумовлюється своєрідністю предмета дослідження. Основним предметом компаративного аналізу виступає словесний художній твір, який відзначається своєрідною образною формою і складним ідейно-естетичним змістом.

Особливість аналізу-інтерпретації художнього твору полягає в тому, що, по-перше, сприймати й вивчати художній текст треба не тільки за допомогою розуму, а й почуттів, емоцій. Почуття, які беруть участь у процесі розбору літературного твору, мають естетичний характер. По-друге, членування твору на частини має уявний характер. Із літературно-художнього тексту не можна фізичним способом “вийняти”, наприклад, тему чи сюжет. Тому дослідник розповідає про ці компоненти, описує, пояснює їх.

Справді науковий, кваліфікований аналіз забезпечує об'єктивність і точність у судженнях про літературний твір, рівень його досконалості й художності, майстерність утілення творчого задуму і тим самим дає змогу уникнути суб'єктивізму, поверховості та тенденційності в оцінці твору.

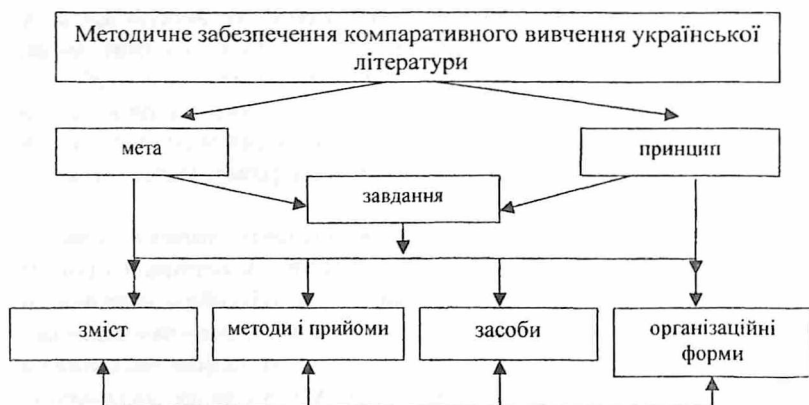
Літературознавчий аналіз вводить читача у художній світ твору, сприяє розумінню його як мистецтва слова. Без аналізу неможливо деталізувати часто прихований (підтекстовий) зміст твору, глибоко осягнути його ідейний зміст.

У четвертому розділі – “Педагогічна система компаративного вивчення української літератури в шкільній практиці” – змодельовано педагогічну систему компаративного вивчення української і зарубіжної літератур, у якій можливе використання компаративного підходу, упорядковано основні принципи компаративного вивчення української літератури, розроблено методичне забезпечення компаративного вивчення літератури та створено дидактичну модель організації уроків компаративного вивчення української літератури.

На основі аналізу творів із шкільної програми з української і зарубіжної літератур вибудовано загальний типологічний ряд об'єктивно існуючої (синхронно чи діахронно) типологічної єдності багатьох процесів і явищ, наявності в цьому ряду стійких типів розвитку: схожість систем художнього мислення – міфологічного, просвітницького, романтичного, реалістичного мистецтва, незалежно від національних і регіональних варіантів.

З'ясування типологічного ряду дасть змогу вчителю організувати на уроці розгляд мікроструктур літературного процесу, що унеможливить просту констатацію подібностей і відмінностей окремих елементів порівнюваних художніх структур.

Методичний блок моделі компаративного вивчення української літератури має такий вигляд:



Методичне забезпечення інтегрування курсів української і зарубіжної літератури охоплює такі етапи цього процесу:

1. Формування знань (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення).

2. Вироблення вмінь користуватися знаннями практично.

3. Оволодіння прийомами розумової діяльності: аналітичними (індукція, дедукція, доведення, абстрагування і т.д.) та синтетичними (групування фактів, виділення головного, абстрагування, моделювання, виведення часткових висновків і на їх основі – більш загальних).

4. Формування навичок здобувати знання.

5. Узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами.

6. Проведення різних форм позакласної роботи.

Однак, це не означає, що прийоми інтегрування обов'язкові на кожному уроці. Важливою вимогою є виокремлення лише найнеобхідніших елементів, що допомагають учням глибше сприймати нові знання з літератури.

Таким чином, компаративне вивчення літератури – один із способів трансформації знань, здобутих учнями на уроках суміжних навчальних предметів. Крім того, це сприяє збудженню інтелектуальних емоцій, зацікавленості виконуваною роботою, стимулює розвиток мислення, уваги, пам'яті, спостережливості тощо.

Завдання методики компаративного аналізу літературного твору вбачаємо в:

1) окресленні основних понять, категорій і критеріїв, за допомогою яких можна здійснювати вивчення твору;

2) розробці конкретних методичних вимог і рекомендацій до аналізу твору;

3) доборі найбільш доцільних, науково обгрунтованих принципів, шляхів і прийомів аналізу.

Дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури охоплює п'ять етапів:

**I – добір художніх творів:** висока художня якість твору, доступність твору учням, жанрова різноманітність, актуальність проблематики.

**II – перспективи планування:** тематика, типи, види, цілі.

**III – характер діяльності на уроках:** учителя – спрямовуючий, корегуючий, контролюючий, оцінний; учня – навчально-дослідницький, творчий, ігровий, комунікативний, проблемно-пошуковий.

**IV – комплекс методів і прийомів роботи:** метод творчого читання, евристичний, дослідницький, репродуктивний методи.

**V – пізнавальний:** комунікативний, виховний, розвивальний, творчий.

У п'ятому розділі – “Методика порівняльної інтерпретації твору в процесі проведення формувального експерименту” – обгрунтовано функції, мету й засади системи компаративного вивчення української і зарубіжної літератури та узагальнено основні компоненти моделі компаративного вивчення літератури, з'ясовано аспекти

та зміст проведення формувального експерименту, обґрунтовано методику компаративного вивчення твору в його родовій і жанровій зумовленості, досліджено ефективність педагогічної системи компаративного вивчення шкільного курсу літератури.

З метою доведення ефективності розробленої нами концепції компаративного вивчення шкільного курсу літератури було проведено експериментальне дослідження. Формувальний експеримент проводився протягом 1997–2002 років. Його метою було створення методики компаративного вивчення української й зарубіжної літератур. Для цієї роботи щороку виділялося 16 експериментальних і 16 контрольних класів, які характеризувалися приблизно однаковими якісними й кількісними показниками за підсумками констатувального зрізу.

Експериментальна робота з питань компаративного вивчення літератури у старших класах планувалася з урахуванням результатів наукових досліджень з літературознавства, психології, педагогіки, методики викладання літератур, філософії та інших наук.

При цьому враховувалися:

- 1) навчальні завдання загальноосвітньої школи;
- 2) закономірності формування в старшокласників умінь і навичок аналізу твору;
- 3) літературознавчі аспекти роботи над художнім твором;
- 4) психологічні аспекти сприймання творів різних жанрів;
- 5) характер завдань, що сприяють кращому проникненню в тканину твору;
- 6) системність (як єдність мети, змісту, принципів, методів і засобів впливу на учня);
- 7) форми й методи порівняльного вивчення художнього твору.

Здійснення компаративного вивчення української і зарубіжної літератур розглядалося як система, що охоплює ефективні методи, прийоми, види, форми навчальної діяльності. У ній було запрограмовано такі функції: а) діагностична (визначення рівня сприймання учнями твору в процесі його зіставлення); б) інформаційна (поглиблення знань учнів з теоретичного літературознавства та історії літератур); в) виховна.

Система взаємопов'язувала три етапи. На першому етапі ставилася мета нагромадити необхідні знання про шляхи й методи аналізу твору; на другому – створювалися умови для глибокого емоційного й інтелектуального засвоєння художнього твору; завдання третього етапу полягали в перевірці умінь аналізу учнями творів різних жанрів.

Методологічну основу досліджень питань компаративного вивчення української літератури становили підходи: діяльнісний (вимагає використання специфічних прийомів інтерпретації творів у процесі компаративного вивчення літератур); антропологічний (полягає в осмисленні психологізму твору крізь призму

реалій розвитку особистості); емпіричний (передбачає розгляд технології аналізу твору учнями на базі набутого власного досвіду в процесі компаративного підходу до вивчення художніх зразків); системно-структурний (полягає у використанні системного підходу до компаративного вивчення літератури, виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків і взаємозв'язків між українською та зарубіжною літературами); аналітико-прогностичний (полягає в оцінці ефективності компаративного підходу до вивчення української та зарубіжної літератур).

**Провідними методами** дослідження компаративного вивчення стали:

1) методи теоретичних узагальнень, установлення й формування закономірностей (аналіз, синтез, індукція, дедукція, логічні методи, порівняльний метод (виявлення схожості, відмінності), метод супутніх змін тощо);

2) емпіричні, безпосередньо спрямовані на досліджуваній об'єкт (спостереження, анкетування, співбесіда, вивчення продуктів діяльності та досвіду, експеримент і дослідна перевірка тощо);

3) методи математичного дослідження, зокрема, статистичної обробки досліджуваного матеріалу та методи оцінювання.

Для організації формувального експерименту необхідне його цілісне сприймання. Усвідомлення цілісності й системності цього процесу більш успішно досягається побудовою прогностичної моделі формувального експерименту.

Крім того, необхідність моделювання як загальнонаукового методу зумовлена складністю процесу розв'язання проблеми компаративного вивчення української та зарубіжної літератур. Наразі виникла необхідність створення моделі. Розробка моделі, яка слугувала б підґрунтям для оновлення методики вивчення української і зарубіжної літератур, мала забезпечити комплексне вирішення проблем компаративного вивчення української літератури, зокрема оновлення мети, змісту, структури, технології та організації. Оптимальне поєднання цих параметрів передбачає емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний підходи до його здійснення.

Модель компаративного вивчення української літератури містила такі компоненти: **концептуальний** – методологічні положення щодо процесу компаративного вивчення літератур; **структурно-змістовий** – моделювання структури компаративного вивчення літератури; **технологічний** – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ; **організаційно-дидактичний** – змістове й методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури.

Проведено роботу над забезпеченням інструктивними матеріалами, які передбачають: методичні рекомендації для вчителів; довідковий матеріал для самостійної роботи учнів; завдання до уроків з урахуванням рівнів інтелектуальної активності: репродуктивного, евристичного, креативного; інструкції щодо виконання завдань; список літератури; систему індивідуальних завдань; підсумковий контроль.

Визначено етапи навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі компаративного вивчення літератури:

адаптивно-мотиваційний (формування адаптивної діяльності та внутрішньої мотивації учнів);

пізнавально-операційний (осмислення, оцінювання й корекція набутих знань); діяльнісно-продуктивний (оволодіння досвідом порівняльної інтерпретації творів, формування та корекція вмінь);

контрольно-коригувальний (здійснення контролю за рівнем засвоєних знань та їх корекція).

Експериментальна перевірка концепції компаративного вивчення української і зарубіжної літератур проходила у двох напрямках. Перший з них реалізовував мету перевірки доцільності компаративного вивчення літератури та конструюванні змісту навчального матеріалу. Досягнення цієї мети здійснювалося шляхом визначення теоретичної основи та дидактичної доцільності; з'ясування рівня доступності основних положень та ідей сучасного літературознавчого фактажу учням загальноосвітньої школи. Другим напрямом експериментального дослідження передбачалося з'ясувати ефективність розроблених принципів конструювання змісту навчального матеріалу з метою формування в учнів навичок порівняльної інтерпретації художнього твору. Базовим було твердження, що всі запропоновані принципи конструювання змісту літературної освіти діють кожен зокрема і всі одночасно.

Можливість реалізації нових підходів до конструювання змісту компаративного вивчення української літератури в умовах сучасної школи перевірено опосередковано шляхом розробки на запропонованих концептуальних засадах навчальних програм шкільного курсу української й зарубіжної літератур та визначення їх якості.

Завдання першого напрямку дослідження реалізувалися в три етапи. Мета першого (підготовчого) етапу експериментального дослідження полягала в адаптації та корекції відібраних на основі теоретичного аналізу основних положень, ідей компаративного вивчення літератури, що лежить в основі порівняльної інтерпретації твору. Її розв'язання здійснюється в процесі виступів перед учителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів. Крім колективного обговорення проблеми, проводилося й анкетування вчителів з метою з'ясування їхньої позиції щодо компаративного вивчення української літератури.

Після завершення першого етапу експерименту було сформульовано основні завдання, які розв'язувалися на другому і третьому етапах. Завдання другого етапу дослідження полягало в оцінці якості запропонованих теоретичних основ добору змісту навчального матеріалу щодо типологічних подібностей, аллюзій, рецепції тощо. Для оцінки якості запропонованих теоретичних основ компаративного вивчення літератури використовувався метод експертних оцінок.



Завдання третього етапу експериментального дослідження полягало в з'ясуванні можливостей сприйняття й засвоєння учнями методичних прийомів порівняльної інтерпретації літературних творів. Щоб його розв'язати, застосовувалося дослідницько-експериментальне викладання, яке проходило на заняттях з учнями 9, 10, 11 класів. Для участі в експерименті обрано 332 учні за принципом однієї схожості. Визначаючи необхідність та достатність кількості учасників експерименту, ми керувалися поняттям “малої вибірки”, яку можна використовувати в дидактичному експерименті. Відповідно до вимог “малої вибірки” для порівняння результату достатньо мати в експериментальній групі 24 реципієнти, тому що математична статистика стверджує, що після цього числа дані, які зіставляються, починають повторюватися.

Формувальному експерименту передував підготовчий етап, що мав на меті розробку навчальних матеріалів для учнів.

У ході компаративного вивчення літератур в учнів формувалися вміння:

- 1) встановлювати факти генетичної спорідненості й типологічних сходжень;
- 2) порівнювати твори на рівнях вивчуваних компонентів (тема, ідея, проблематика, образи-персонажі тощо);
- 3) виокремлювати національні особливості художніх творів;
- 4) встановлювати спільне у кількох творах.

Для цього використовувалися такі методи аналізу:

- 1) контекстуальний історико-літературний аналіз.
- 2) структурно-семантичний аналіз;
- 3) літературознавчий коментар;
- 4) текстувальний аналіз;
- 5) літературно-краєзнавчий аналіз;
- 6) лінгвістичний аспект аналізу символіки кольору тощо.

Апробувалася така система уроків компаративного вивчення літератури: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературний етюд, текстологічне дослідження, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум з елементами бесіди, запитань і відповідей, діалог персонажів.

У процесі проведення дослідження ми виходили з того, що: 1) аналізуючи художній текст, дослідник повинен ставити перед собою два запитання: як побудований текст, чому він побудований саме таким чином; 2) перед тим, як аналізувати текст, потрібно оволодіти методикою аналізу; 3) у художньому тексті поєднано естетичну функцію з магичною, юридичною, моральною, філософською, політичною.

На уроках компаративного вивчення літератури вчителю пропонувалися необхідні рекомендації-орієнтири, які допомагають формувати вміння розуміти внутрішні зв'язки явищ художнього твору, аналізувати й порівнювати, самостійно робити висновки.

Дослідна робота була організована так, щоб провести багатоаспектне

порівняння її результатів з результатами початкового експерименту, потім з результатами наступних етапів.

Відповідно до закономірностей мисленнєвої діяльності учнів увесь матеріал групувався та структурувався з урахуванням обраних методів педагогічного стимулювання і подавався у вигляді завдань, зокрема таких:

- 1) дослідження системи зв'язків між літературними зразками вітчизняними й зарубіжними, установлення причиново-наслідкових зв'язків об'єктів вивчення;
- 2) виявлення загальних закономірностей розвитку літературного процесу, визначення на їх основі синхронічних точок дотику;
- 3) усвідомлення структури об'єкта вивчення, виявлення зв'язків між її елементами;
- 4) з'ясування специфіки об'єкта вивчення, виявлення спільного й відмінного між подібними об'єктами.

Компонуючи таким чином навчальний матеріал, учитель мав можливість не лише плідно використовувати наявний арсенал педагогічних стимулів, а й охопити всі ранги навчального матеріалу, які виділяються сучасною дидактикою.

Експеримент здійснювався у формі спостережень, аналізу усних і письмових відповідей учнів, тестування, індивідуальних співбесід, літературних диспутів, уроків у школі.

У ході проведення формувального експерименту увага акцентувалася на двох важливих аспектах: 1 – компаративному вивченні твору в його родовій і жанровій зумовленості, 2 – методиці порівняння художніх систем.

Було обрано найскладніші теми й художні твори, вивчення яких передбачено програмою з української і зарубіжної літератур, зокрема:

1. Особливості лірики М. Рильського і А. Рембо.
2. Риси модернізму в поезії М. Вороного і П. Верлена.
3. Психологізм у творах В. Стефаника і Г. де Мопассана.
4. Проблема “життєвої дезорієнтації” (на прикладі творів М. Коцюбинського “Тіні забутих предків” та К. Гамсуна “Пан”).
5. Феміністичний дискурс у творах О. Кобилянської та Ж. Санд.
6. Антиципація у творах В. Винниченка “Сонячна машина” та Г. Велса “Машина часу”.
7. Символістичні тенденції в драмі-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня” та Г. Гауптмана “Затонулий дзвін”.

До другої групи експериментальних тем увійшли:

1. Найдавніші пам'ятки словесного мистецтва.
2. Творчість вагантів і мандрівних дяків.
3. Поезія Г. Сковороди в контексті європейського бароко.
4. Психологізм української прози другої половини XIX століття.
5. Специфічні риси драматургії на зламі XIX – XX століть.

## 6. Модерні течії в поезії кінця XIX – початку XX століття.

Дослідження проходило у двох напрямках. Перший з них реалізував мету перевірки доцільності компаративного вивчення літератур у конструюванні змісту навчального матеріалу з української і зарубіжної літератур. Її реалізація здійснювалася шляхом визначення дидактичної якості кожної теоретичної основи, з'ясування рівня їх доступності учням загальноосвітньої школи.

Другим напрямком експериментального дослідження передбачалося встановити ефективність розроблених на основі теоретичного аналізу принципів конструювання змісту навчального матеріалу. Розв'язання цього завдання ґрунтувалося на твердженні, що розроблені принципи діють кожен зокрема й усі одночасно. В оцінці їх ефективності ми виходили з того, що лише через серію принципів можна визначити їх діяльнісний характер. Тому можливість реалізації нових підходів до конструювання змісту літературної освіти в умовах сучасної школи перевірялася опосередковано – шляхом розробки на запропонованих концептуальних засадах навчальних програм з курсу української та зарубіжної літератури.

Завдання першого напрямку дослідження реалізовувалося в три етапи. Мета першого полягала в адаптації та корекції відібраних на основі теоретичного аналізу основних положень, ідей сучасного літературознавства до можливостей шкільного навчання. Її втілення забезпечувалося неодноразовими виступами перед учителями, слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів. Крім когнітивного обговорення проблеми, проводилося й анкетування вчителів з метою вивчення їх позицій щодо доцільності розкриття учням виділених основних положень, засад компаративного вивчення літератур та їх доступності для учнів.

Завдання другого етапу зводилося до оцінки якості запропонованих теоретичних основ добору навчального матеріалу з урахуванням цілісності компаративного вивчення української і зарубіжної літератур. Для цього використовувався метод експериментальних оцінок. Оцінювалися теоретичні основи за інтегральним показником їх “дидактичної якості”, а також на основі “багатофакторного ранжування”.

На третьому етапі визначалася можливість сприйняття й засвоєння учнями сутності наукових ідей, що лежать в основі розкриття фундаментальних властивостей життя.

Розв'язання завдання другого етапу дослідження реалізовувалося засобом визначення якості розроблених планів та програм. У процесі перевірки якості програми інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур ставилося два завдання: з'ясування загальної думки спеціалістів про якість, установлення значущості вивчення інтегрованого курсу для формування в старшокласників умінь аналізу творів у процесі їх зіставлення.

Перше завдання реалізовувалося використанням методу експертної оцінки,

друге – засобом експериментального дослідження значущості компаративного вивчення літератур.

У процесі компаративного вивчення літератур виділялося три рівні сформованості навичок високий, середній, низький. Кожен з них має свої особливості.

*Високий* – старшокласники всебічно сприймають зміст твору; розуміють авторську позицію через уміння проникати в підтекст художнього твору; синтезують знання з літературознавства; проводячи лінгвостилістичну роботу та спираючись на взаємозв'язок змісту і форми, підходять до аналізу художнього твору.

*Середній* – твір сприймають достатньо повно і правильно, прагнуть використати літературні знання під час аналізу; інтерес до лінгвостилістичної роботи епізодичний.

*Низький* – пізнавальна суть твору залишається до кінця не зрозумілою, літературознавчі терміни не з'ясовуються й не використовуються під час аналізу, позиція автора не ясна, відповіді випадкові, частіше помилкові.

Експериментально-дослідне навчання проводилося у двох площинах: у контрольних класах за стереотипною схемою, а в експериментальних – за дослідною програмою.

У ході формувального експерименту досліджувалися рівні сформованості у учнів навичок аналізу художнього твору. Формувальний експеримент на першому етапі проводився за такою схемою:

- 1) вироблення вміння порівняльної інтерпретації художнього твору;
- 2) письмова відповідь на одне конкретне питання;
- 3) поєднання усної та письмової відповіді на поставлене завдання.

Після першого етапу методика формувального експерименту була ускладнена, зверталася увага на поєднання усних та письмових відповідей на запитання. Для цього рекомендували учням необхідну літературу.

Спираючись на дослідження психологів, можна твердити, що будь-яке пізнання починається із зіставлення сенсорної інформації, одержаної органами чуття, з пізнавальними еталонами її інтерпретації. Таке зіставлення передбачає активну діяльність учнів як суб'єктів, прийняття певних припущень, висунення окремих передбачень, конструювання чуттєвого образу й таке інше. У результаті творчої діяльності сенсорна інформація перетворюється в конкретний визначений образ, який впливає на формування необхідних навичок.

У процесі експерименту пропонувалися різні види творчої діяльності.

I. Спрямовані на поглиблення творчого сприймання української і зарубіжної літератур (формування особистісного враження від твору; моделювання обставин, картин, образів; розповідь про асоціації, викликані образами, картинами, мотивами твору; асоціативне сприйняття; хронотопний аналіз; стилістичний аналіз; ритмо-мелодійний аналіз; жанровий аналіз; образно-мотивний аналіз).

II. Під час порівняльного аналізу окремого твору знаходження зв'язків із

зарубіжною літературою на рівні контактних зв'язків (зіткнення естетичних ідей або літературних творів) із письменницького доробку окремих авторів; генетичної спорідненості літературних явищ; літературних трансплантацій або перенесення типологічного сходження; художніх перекладів; порівняння творів одного чи кількох авторів української і зарубіжної літератури; самостійне дослідження системи образів, лейтмотивів, форм авторської свідомості, асоціації, структурних опозицій, композиції, жанру).

III. Синтезувальна творча діяльність учнів поєднувала всю попередню роботу над вивченням творчості конкретних письменників чи певного напрямку, школи, хронологічного періоду.

Як показав експеримент, унаслідок застосування цих видів творчої діяльності в учнів з'явилися нові пізнавальні потреби, а саме теоретичних знань, узагальнень, зріс інтерес до всієї системи взаємозв'язків між українською і зарубіжною літературами.

Свідоме орієнтування учнів у змісті навчально-пізнавальної діяльності забезпечувалося шляхом її логіко-операційного аналізу. Сутність цього методу полягає в розкладанні мисленнєвої діяльності на структурні елементи: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, виділення головного, аналогія, спростування та ін. Такий вид навчальної діяльності, як систематизація характеристик об'єкта вивчення, вимагає певного порядку логічних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, оцінки, узагальнення. Висновок (як вид діяльності) потребує оцінки, синтезу, виділення головного, узагальнення.

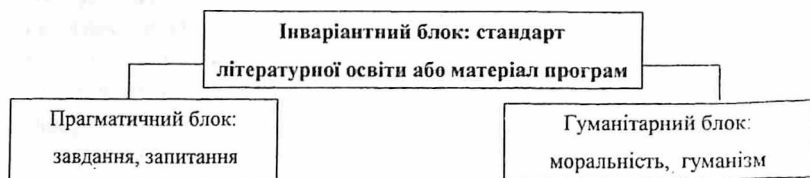
Переваги безпосереднього логіко-операційного аналізу як шляху розв'язання навчальної проблеми виявилися в активізації мисленнєвої діяльності, у підвищенні ефективності евристичної бесіди, дискусії, дидактичної гри, що, своєю чергою, є важливою умовою для розвитку необхідної в майбутньому творчої організації та мислення.

Використання логіко-операційного аналізу навчально-пізнавальної діяльності в контексті застосування методів педагогічного стимулювання (постановки проблемних завдань, евристичної бесіди, навчальної дискусії, дидактичної гри) дало змогу учням стежити за змістом мислення й перевіряти хід міркувань з погляду логічних норм. Учителеві логіко-операційний аналіз дав можливість звернути увагу на внутрішні особливості процесу засвоєння знань учнями, адже кожний їхній крок у цьому процесі ставав очевидним і контрольованим.

У процесі формувального експерименту зверталася увага на те, як специфічно проявляє себе мотиваційний компонент у компаративному підході до вивчення шкільного курсу літератури. Основу його складає пізнавальна потреба як стан особистості, що виражає прагнення учня до нових знань та дає змогу простежити, як формуються вміння порівняльного аналізу художнього твору.

У ході експерименту було впроваджено інформаційні блоки уроку.

Схематично вони мали такий вигляд:



Модель інтегрованого тематично-блочного алгоритму структурування програмного матеріалу з української й зарубіжної літератури допомогла:

1) організувати навчальну роботу учнів з теоретичним і практичним матеріалом;

2) оптимізувати процес навчання;

3) підвищити рівень знань з української та зарубіжної літератури;

4) виробити систему способів комплексного підходу до навчальної роботи;

5) розвинути творчі здібності учителів і учнів.

У ході експериментального дослідження застосовувалась багатобальна шкала оцінок, яка, по-перше, дала змогу гнучкіше й ефективніше встановлювати рівень знань, умінь та навичок учнів, по-друге, була психологічно більш прийнятною. Експериментальна шкала оцінок відповідала традиційній у таких співвідношеннях: “незадовільно” – 10–20 балів; “задовільно” – 30–40 балів; “добре” – 50–60 балів; “відмінно” – 70–80 балів.

Письмові відповіді проаналізовано і систематизовано. На цій основі визначено кваліфікаційні рівні художнього сприйняття: констатувальний; репродуктивний; аналітично-узагальнювальний; творчий.

За результатами експериментального зрізу можна виділити групи учнів з високим, середнім, низьким рівнем художньо-естетичного сприйняття твору.

Показником *високого* рівня сприймання й аналізу художнього твору старшокласниками є: 1) адекватна емоційна реакція на момент сприйняття твору; уміння висловити свої почуття, емоції, уявлення, асоціативне мислення; 2) розуміння складності структури тексту, взаємопов’язаності всіх складових рівнів її; 3) необхідність у творчій діяльності після вивчення твору (естетичні погляди, смаки, ідеали, естетичні дії, потреби).

*Середнього* рівня: 1) вибіркове сприймання твору, неадекватність емоційної реакції під час сприймання, часткова поява асоціативних образів, труднощі у висловленні своїх почуттів і емоцій; 2) частковий, вибіркочий аналіз тексту, окремих образів, художньо-зображальних засобів; 3) потяг до творчої, естетичної діяльності, але не постійний; особиста думка може змінюватись під впливом інших переконань, аргументів.

*Низького* рівня: 1) відсутність емоційно-естетичної реакції на твір, виявів особистої уяви й асоціативних образів; невміння висловити особисту думку про

твір; 2) пасивність під час аналізу твору, не вміння аналізувати текст, виділяти структурні рівні; 3) відсутність творчих посилань.

Відповідно до виділених нами трьох рівнів сприймання можна навести приклади кількісних змін у запропонованих рівнях.

Класи	Кількість учнів	Рівні сформованості навичок аналізу		
		Високий	Середній	Низький
Експериментальні	127	14%	74%	12%
Контрольні	131	9%	59%	32%

Порівняння результатів контрольних і експериментальних груп засвідчують ефективність розробленої методики компаративного вивчення української й зарубіжної літератури, що переконає в достовірності гіпотези дослідження й успішній реалізації її завдань. Складена на основі порівняльних результатів таблиця усних відповідей, письмових робіт учнів експериментальних та контрольних груп дає змогу зіставити рівні компаративного вивчення української і зарубіжної літератур.

У процесі проведення формувального експерименту встановлено, що пізнання змісту навчальної діяльності здійснюється шляхом засвоєння способів діяльності. Це дає змогу запропонувати таку характеристику дидактичного процесу:

- 1) швидкість засвоєння вмінь і навичок учнів;
- 2) використання принципу інтенсивності засвоєння;
- 3) пізнавальна активність учня в процесі семінарських, практичних занять та ділових ігор.

Особливе місце в гуманістичному вихованні учнів на уроках компаративного вивчення української і зарубіжної літератур належить формуванню в школярів загальнолюдських цінностей, зокрема доброти, милосердя, правди, совісті, справедливості, бережливості.

Таким чином, якісний і кількісний аналіз результатів формувального експерименту дає змогу зробити висновок про те, що запропонована система роботи з компаративного вивчення української і зарубіжної літератур в цілому ефективна і дає позитивні наслідки.

Здобуті результати відображені в діаграмах і таблицях. Вони свідчать про доцільність упродовження запропонованої системи компаративного вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур у методику викладання літератури.

На основі результатів дослідження були зроблені такі висновки.

У дослідженні розглядається актуальна для методики викладання української літератури в середній загальноосвітній школі проблема компаративного вивчення курсу української і зарубіжної літератур. Здійснено аналітичний огляд, синтез, теоретичне узагальнення нагромадженого попередньою літературознавчою й методичною традиціями досвіду витлумачення художнього твору та вироблено на

Його основи власну наукову модель комплексного застосування у шкільній практиці компаративного підходу до вивчення української і зарубіжної літератур.

Синтез різних наукових підходів до літературного тексту дозволив теоретично вибудувати систему компаративного вивчення літератури в школі.

Реалізовано основні завдання дослідження, зокрема з'ясовано педагогічну сутність і методичні аспекти проблеми компаративного вивчення курсу української літератури у старших класах загальноосвітньої школи; визначено літературознавчі, психолого-педагогічні та методичні основи компаративного вивчення української і зарубіжної літератур; розроблено технологію інтерпретації зразків української і зарубіжної літератур у їхній жанровій та родовій специфіці; запропоновано методик дослідження змістових і формових компонентів твору й літературного процесу в порівняльно-типологічному зрізі.

Хід дисертаційного дослідження переконливо показав, що в основу порівняльного вивчення курсу української і зарубіжної літератур необхідно покласти філософські, загальномистецькі, естетичні, дидактичні та суто компаративістські принципи.

Результати констатувальних зрізів не тільки дали змогу визначити рівні компаративних знань і вмій учнів старших класів, а й переконливо довели, що активне використання компаративного аналізу в шкільному курсі вивчення літератури диктується тим фактом, що компаративізм сприяє усвідомленню національної літератури як інтегрованої частини світового літературно-художнього розвитку. Особливо важливо це для усвідомлення чільного місця української літератури у європейському культурному просторі.

На основі аналізу творів, поданих у шкільній програмі з української та зарубіжної літератур, вибудовано загальний типологічний ряд об'єктивно існуючої (синхронно чи діахронно) типологічної єдності багатьох процесів і явищ, передбачено наявність у цьому ряду стійких типів розвитку, схожість систем художнього мислення (міфологічного, просвітницького, романтичного, реалістичного мистецтва), які не залежать від національних і регіональних варіантів.

З'ясування типологічного ряду, як показали спостереження, дало можливість учителям організувати на уроці розгляд мікроструктур літературного процесу, що запобігло простій констатації подібностей і відмінностей окремих елементів порівнюваних художніх структур.

Запропоновані теоретичний і методичний блоки моделі компаративного викладання української літератури виявилися ефективними у практичній реалізації вчителями-словесниками.

Установлено, що дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури складається з кількох етапів, зокрема добору художніх творів, перспективи планування, характеру діяльності на уроках, комплексу методів і прийомів роботи.



У процесі дослідження визначено програмні вимоги, тематичний зміст, методи і прийоми компаративного вивчення курсу літератури.

Основні педагогічні вимоги до організації компаративного вивчення літератури та її методичного забезпечення:

гуманістична спрямованість тематики й художня цілісність, що сприяють формуванню в учнів кращих людських якостей;

спрямованість програмного змісту на активний розвиток в учнів художнього бачення, асоціативного мислення;

урахування основних дидактичних принципів і специфічних закономірностей навчання.

Результати дослідження дають підставу вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовано, мети досягнуто, сукупність здобутих висновків має важливе значення для теорії і практики педагогічних технологій. Реалізація основних положень дослідження спрямована на якісне перетворення існуючої практики педагогічних технологій та подальший розвиток теоретико-методичних засад їх функціонування.

На основі узагальнення результатів проведеного дослідження встановлено, що підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності пов'язане з упровадженням у навчальний процес системи методів порівняльного вивчення літератури.

У результаті вивчення стану досліджуваної проблеми виявлено необхідність створення організаційно-методичної системи педагогічного стимулювання у зв'язку з тим, що традиційна система інформативних методів навчання, орієнтована переважно на репродуктивну діяльність суб'єкта учіння, не завжди здатна розв'язати актуальні завдання реалізації творчого потенціалу учнів, що загострює суперечність між суспільними вимогами до нього і реальним рівнем його освіченості.

Доведено, що питання компаративного вивчення шкільного курсу української і зарубіжної літератур можуть успішно розв'язуватись у контексті загальних завдань школи на сучасному етапі. Для цього передусім необхідне точне визначення специфіки літератури як мистецтва слова, так і навчального предмета та її місця в загальному процесі шкільної освіти, коли органічно поєднується пізнання явищ самої літератури й оволодіння системою теоретичних літературознавчих понять і критеріїв. При цьому варто враховувати, що всі аспекти літератури як навчального предмета взаємопов'язані, невіддільні один від одного.

Сучасні можливості обґрунтування теоретичних і методичних засад компаративного вивчення літератури виникли з переходом діяльності навчальних закладів на шлях гуманітаризації та гуманізації, з розвитком інтеграційної ідеї як концептуальної, що здатна об'єднувати розрізнені підходи до літературної освіти молоді.

Виявлені тенденції компаративного вивчення літератури є цілісною системою. На основі обґрунтування ієрархії тенденцій та встановлення їх взаємозумовлених

зв'язків визначено, що основоположним є процес інтеграції.

Засобами інтеграції у стратегічному напрямі компаративного вивчення літератури спрямовано динамічність зіставлення теоретичної і практичної діяльності учнів. З урахуванням цього створено концептуальну модель компаративного вивчення шкільного курсу літератури, основним механізмом якої є перехід інтеграційних принципів за умови проблемно-ситуативно-діалогічної організації діяльності учнів у процесі порівняльного вивчення літератур.

Концептуальна значущість і функціональна придатність запропонованої системи порівняльного вивчення літератури були підтверджені у процесі експериментальної перевірки шляхом експертних оцінок. Для математико-статистичної обробки результатів було створено й застосовано спеціальну програму виміру.

Розроблена система компаративного вивчення шкільного курсу літератури сприяє підвищенню рівня знань учнів, дає позитивні результати для виховання учнів як громадян України.

Порівняльний підхід до вивчення літератури сприяє формуванню вміння учнів організувати свою навчально-пізнавальну діяльність, задовольняє творчий інтерес, реалізовує здатність до вироблення нової інформації, здійснює пошук нових оригінальних відповідей на поставлені питання, виробляє навички написання різного роду творчих робіт.

Проведена експериментальна робота дала змогу значно збільшити кількість учнів з високим рівнем сформованості творчих здібностей. Творчий підхід учителя до викладання української і зарубіжної літератур за допомогою порівняльного методу виховує в них потребу в самоствердженні, в науковому пошуку, поглиблює знання з основ літературознавства, психології тощо.

На основі системно-комплексного підходу до проблеми з урахуванням багаторічного і планомірного вивчення досвіду вчителів загальноосвітньої школи виявлено й обгрунтовано методичний рівень, який забезпечує функціонування системи навчання.

Уроки, проведені в контрольних та експериментальних класах, дали змогу пересвідчитися в перевазі запропонованої методики. Із результатів стало очевидним, що традиційне вивчення української і зарубіжної літератури не відповідає сучасним вимогам до літературної освіти школярів.

З огляду на актуальність теми і на недостатню розробленість її в науці на сучасному етапі її розвитку пропонується дослідження може бути використане як ученими для глибшого аналізу зразків української й зарубіжної літератур, так і вчителями-словесниками для вдосконалення методики викладання шкільного курсу літератури.

На вироблених концептуальних засадах можливе конструювання варіативних шляхів проектування змісту літературної освіти школярів відповідно до типів навчальних закладів на основі поєднання міжпредметної інтеграції знань.

Основні положення дисертації викладені в публікаціях:

1. *Градовський А.В.* Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.
2. *Градовський А.В.* “І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь”. Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв’язках із зарубіжною. – К.: ПП РВФ “Софія”, 1998. – 256 с. (Гриф МОН).
3. *Градовський А. В., Волощина Н. Й.* та ін. Наукові основи методики літератури: Навч.-метод. посібник. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. *Градовський А.В.* Аналіз науково-методичних засад порівняльної інтерпретації твору // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С.18–21.
5. *Градовський А.В.* Вплив бельгійської школи символізму на становлення українського модернізму // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2003. – №9. – С.34–38.
6. *Градовський А.В.* Моделювання педагогічної системи компаративного вивчення української літератури // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 2004. – Вип.57. – С.133–138.
7. *Градовський А.В.* “Хто з вас без гріха” Деякі аспекти вивчення новели Мопассана “Пампушка”. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – №6. – С.22–29.
8. *Градовський А.В.* “Безсмертна лише чистота серця...” “Енеїда” Вергілія й однойменна поема І.Котляревського в запитаннях і відповідях. 9 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – №8. – С.21–27.
9. *Градовський А.В.* “З Верленом мене зближувала естетика страждання”. Поль Верлен і Микола Вороний // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – №10. – С.5–9.
10. *Градовський А.В.* “У кожній речі я бачу Бога”. Урок - філософський роздум про поезію У.Вітмена та П.Тичини. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1997. – №12. – С.8–11.
11. *Градовський А.В.* До психологічного аналізу персонажа. (Вільям Шекспір та Панас Мирний) // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 1997. – Вип.3. – С.121–127.
12. *Градовський А.В.* Під знаком Ероса і Танатоса: Кнут Гамсун “Пан” і Михайло Коцюбинський “Тіні забутих предків”. 11 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – №1. – С.31–34.
13. *Градовський А.В.* Писане “кров’ю серця”: типологічна парадигма Мопассан – Кобилянська // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – №2. – С.38–41.
14. *Градовський А.В.* Володарі у царстві духа: схожість мотивів і образів у поезії Тараса Шевченка і Фрідріха Шіллера // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – №3. – С.4–5.
15. *Градовський А.В.* “Шалений! Що зробив ти зі своїм життям?” Артур Рембо і

- Максим Рильський. 11 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—1998.—№4.—С.33–35.
16. *Градовський А.В.* “Своїх уст я брехнею не поганив...” До вивчення сонетів В.Шекспіра. 9 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—1998.—№10.—С.20–22.
  17. *Градовський А.В.* “Пребезумний в серці скаже, що Бога немає...” (Вивчення циклу віршів Т.Шевченка “Давидові псалми”) // Українська література в загальноосвітній школі.—1999.—№2.—С.27–29.
  18. *Градовський А.В.* Сповідь двох жуїрів. “Любий друг” Мопассана і “Місто” Підмогильного. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—1999.—№3.—С.16–19.
  19. *Градовський А.В.* “У мене живе любов до свободи...” (Повість О. Кобилянської “Людина”. 10 клас) // Українська література в загальноосвітній школі.—1999.—№3.—С.16–18.
  20. *Градовський А.В.* “Ми скрити вміємо залася потайне...” “Тартюф” Ж.-Б.Мольєра та “Глигай, або ж Павук” М. Кропивницького. 8 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—1999.—№5.—С.45–47.
  21. *Градовський А.В.* “Мир нехай навчається добру...” (Роман П. Куліша “Чорна рада” й історична белетристика В. Скотта у шкільному літературному курсі) // Українська література в загальноосвітній школі.—2000.—№1.—С.26–29.
  22. *Градовський А.В.* Парадокси здорового глузду. До вивчення роману Вільяма Голдінга “Волюдар мух”. 6 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—2000.—№3.—С.31–34; №4.—С.31–32.
  23. *Градовський А.В.* “Розум без почуттів – ніщо!” Вивчення “Похвального слова Глупоті” Е.Ротердамського. 8 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—2000.—№6.—С.39–42.
  24. *Градовський А.В.* “Геть не шалений, а шалено хитрий і лиш вдає безумство...” Урок – психологічна характеристика образу Гамлета за однойменною трагедією В.Шекспіра // Зарубіжна література в навчальних закладах.—2000.—№10.—С.28–31.
  25. *Градовський А.В.* “Ми віруєм твоїй силі і слову живому” (Метафізичні мотиви у поезії Т. Шевченка й У. Вітмена) // Тарас Шевченко і європейська культура: 36. праць Міжнар. 33-тньої Шевченківської конф.—Черкаси: Брама, 2001.—С.308–312.
  26. *Градовський А.В.* Лінгвістичний експеримент очима полковника Пікерінга. Комедія Бернарда Шоу “Пігмаліон”. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—2001.—№1.—С.18–20.
  27. *Градовський А.В.* Картковай дім Торвальда. Вивчення п’єси Генріка Ібсена “Ляльковий дім” (“Нора”). 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.—2001.—№2.—С.26–28.
  28. *Градовський А.В.* “Ч все, що я писав, мені боліло” (Тема дітовбивства у творчості В.Стефаника і Гі де Мопассана) // Українська література в загальноосвітній

- школі.–2001.–№2.–С.26–28.
29. *Градовський А.В.* Химерний світ мешканців мастку Раневської. Вивчення п'єси А. Чехова “Вишневий сад”// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2001.–№4.–С.34–36.
  30. *Градовський А.В.* Носєв ковчег і візок матінки Кураж. Біблійне забарвлення п'єси Б. Брехта// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2001.–№5.–С.44–46.
  31. *Градовський А.В.* Особливості компаративного вивчення шкільного курсу літератури // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки.–Черкаси,2001.–Вип.28.–С.152-157.
  32. *Градовський А.В.* “Порок – це втрата життєвих сил”. Урок - літературознавчий аналіз із елементами бесіди за романом О.Вайльда “Портрет Доріана Грея”. 10 клас// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№1.–С.39–42.
  33. *Градовський А.В.* “Людина – найвище божество”. Урок – подорож за феєрією М. Метерлінка “Сині птахи” // Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№3.–С.22-29.
  34. *Градовський А.В.* Основні тенденції розвитку драматургії на межі ХІХ – ХХ століть. Урок – лекція. 10 клас// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№4.–С.18–20.
  35. *Градовський А.В.* Підготовка до екзаменів: оповідання Антона Чехова “Дама з собачкою”: Методичні нотатки. 10 клас// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№5.–С.27-30.
  36. *Градовський А.В.* Строката палітра прози. Урок – презентація прози ХІХ століття. 10 клас// Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№6.–С.20–23.
  37. *Градовський А.В.* “Ллються жалобні звуки”. Оповідання Антона Чехова “Скрипка Ротшильда”. 10 клас// Всесвітня література та культура в навчальних закладах України.–2002.–№6.–С.13.
  38. *Градовський А.В.* “Поговоримо трохи про Бальзака – це так корисно”. Урок – презентація книги Андре Моруа “Прометей, або Життя Бальзака” // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 2002.–Вип.31.–С.214–221.
  39. *Градовський А.В.* Планування уроків зарубіжної літератури. 10 клас // Зарубіжна література в навчальних закладах.–2002.–№7,8,9,10,11,12; 2003.–№1,2,3,4.
  40. *Градовський А.В.* “На смерть поранений честолобством”: Методичні поради щодо вивчення роману Стендаля “Червоне і чорне”. 10 клас // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України.–2002.–№9.–С.40–44.
  41. *Градовський А.В.* Не лише “Мартин Боруля”, а й “Мішанин-шляхтич” (інтегрований урок у 9 класі)//Урок української.–2002.–№9.–С.36–38.
  42. *Градовський А.В.* Різновиди і шляхи компаративного аналізу в шкільній практиці

// Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 2002. – Вип.36. – С.137–143.

43. *Градовський А.В.* Т.Шевченко. Модернізм українського романтичного дискурсу (період заслання)// Матеріали 34-тої наукової Шевченківської конференції: У 2 кн. – Черкаси: Брама, 2003. – Кн.1. – С.163–167.
44. *Градовський А.В.* Проблема компаративізму у літературознавстві // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 2003. – Вип.47. – С.3–11.
45. *Градовський А.В.* Українське письменство як інтегрований складник світової літератури // Вісник Черкаського університету. Серія, Філологічні науки. – Черкаси, 2003. – Вип.49. – С.116–126.
46. *Градовський А.В.* Місце і роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія, Педагогічні науки. – Глухів, 2003. – Вип. 3. – С.37–39.
47. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: Навчально-метод. посібник. – К.: Ленвіт, 2003. – 215 с. (У співавт.).

#### Матеріали конференцій, тези наукових доповідей

48. *Градовський А.В.* Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною як засіб національного виховання старшокласників// Формування національної самосвідомості молоді: Матеріали наук.-практ. конф. – К., 1996. – Ч.1. – С.51–53.
49. *Градовський А.В.* Концепція літературної освіти молоді (ретроспективний погляд на означену проблему)// Українська література і цензура: Матеріали Всеукр. наук. конф. – Черкаси, 1996. – С.123–124.
50. *Градовський А.В.* С.Єфремов про дезидерати в кулішезнавстві // Матеріали Всеукр. Єфремівських читань. – Черкаси, 1996. – С.79–81.
51. *Градовський А.В.* Методичні засади вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною // Українська література в контексті світової: теоретичний, історичний та методичний аспекти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси: Відлуння, 1998. – С.7–9.
52. *Градовський А.В.* // Із спостережень над поетикою зачину віршотворів Т. Осьмачки// Історико-літературні, теоретико-літературні й мовно-стилістичні аспекти творчості Т. Осьмачки: Матеріали Всеукр. конф. з нагоди 105 річниця з дня народження Т. Осьмачки. – Черкаси, 2000. – С.111–112.
53. *Градовський А.В.* Величезної ваги робота: Сергій Єфремов про українське письменство першої половини ХІХ ст. // Матеріали Всеукр. Єфремівських читань. – Черкаси: Відлуння-плюс, 2002. – С.142–146.
54. *Градовський А.В.* Поетична спадщина Г.Сковороди в контексті європейського бароко// Григорій Сковорода. Інтерпретації: Збірник наукових праць. – Черкаси: Вид.від. Черкаського університету; Брама, 2003. – С.109–113.

### Навчальні програми:

55. *Градовський А.В.* Проект програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–12 класи // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №5. – 64 с. (У співавт.).

### Інші публікації:

56. *Градовський А.В.* Романтична традиція у творчості Т. Г. Шевченка, В. Скотта і Ф. Шіллера // Міф. Фольклор. Література: Наук. збірник. – Черкаси: ЧДУ, 1996. – Ч. 2. – С. 74–81.
57. *Градовський А.В.* “Дорогу до мене так легко знайти” // Холодний Яр: Альманах. – Черкаси, 1997. – №6. – С. 51–52.
58. *Градовський А.В.* Вивчення курсу літератури Сходу й Азії: Методичні рекомендації для студентів-філологів. – Черкаси, 1997. – 24 с.
59. *Градовський А.В.* Методичні матеріали для студентів-філологів по проведенню педагогічної практики. – Черкаси, 1998. – 24 с. (У співавт.).
60. *Градовський А.В.* “Царство Боже є утопією конвульсивної революції” (“Сонячна машина” В. Винниченка і “Машина часу” Г. Уеллса) // Рідні голоси з далеких далей: Статті. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2000. – С. 22–23.
61. *Градовський А.В.* “Краса заповнить всі глибини” // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2003. – №2. – С. 54.

### АНОТАЦІЯ

*Градовський А.В.* **Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури.** – 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, м. Київ, 2004.

Дисертація являє собою експериментальне дослідження теоретико-методичних засад компаративного вивчення шкільного курсу української літератури.

У дисертації вперше в методиці української літератури методологічно опрацьовано концепцію компаративного вивчення вітчизняної і зарубіжної літератур, зокрема проаналізовано теорію і практику компаративного вивчення шкільного курсу української літератури, сформульовано принципи компаративного вивчення української літератури та встановлено їх зв'язки із загальнодидактичними принципами, обґрунтовано технологію компаративного підходу до вивчення літератури, яка включає різноманітні методи, засоби і форми навчальної діяльності, з'ясовано теоретичні та методичні аспекти порівняльного вивчення літератури в середній школі.

На запропонованих концептуальних засадах дисертації можливе конструювання варіативних шляхів проектування змісту літературної освіти школярів залежно від типів навчальних закладів на основі міжпредметної інтеграції знань.

**Ключові слова:** компаративний підхід, концепція, методологія, загальнодидактичні принципи, конструювання варіативних шляхів, проектування змісту освіти, міжпредметна інтеграція.

## АННОТАЦІЯ

**Градовский А.В. Теоретико-методические основы компаративного изучения школьного курса украинской литературы. – Рукопись.**

*Диссертация на соискание научной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика преподавания (украинская литература). – Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова. – Киев, 2004.*

Диссертация является экспериментальным исследованием теоретико-методических основ компаративного изучения школьного курса украинской литературы.

В диссертации осуществляется систематический обзор и теоретическое обобщение наработанного предыдущими литературоведческой и методологической традициями опыта анализа художественного произведения и разрабатывается на его основе собственная научная модель комплексного использования в школьной практике компаративного подхода в изучении украинской и зарубежной литератур.

Синтез различных научных подходов к художественному тексту позволил теоретически выстроить систему компаративного изучения литературы в школе.

Обосновано, что дидактическая модель компаративного изучения украинской литературы состоит из нескольких этапов, в частности: подбор художественных произведений, перспектива планирования, характер деятельности на уроках, комплекс методов и приемов работы.

В диссертации исследованы литературные связи Украины и западноевропейского региона, показана их сложная многовековая история, доказано, что взаимодействие и синтез национального и интернационального в литературе является специфической художественной особенностью произведения, которая обуславливает его самобытность и определяет контекст, исследована проблема развития компаративизма в литературоведении.

В процессе определения психолого-педагогических основ компаративного изучения современного школьного курса литературы проанализированы общие и специальные дидактические принципы научного анализа литературного произведения, раскрыты особенности восприятия художественного произведения учащимися.

Смоделирована педагогическая система компаративного изучения украинской и зарубежной литератур, систематизированы основные принципы и разработана дидактическая модель организации уроков компаративного изучения



украинской литературы. Предложенный в диссертации типологический ряд изучаемых произведений позволит учителю организовать на уроке рассмотрение микроструктур литературного процесса, что сделает невозможной простую констатацию тождественности и отличий отдельных элементов сравниваемых художественных структур.

В процессе экспериментальной работы постепенно определялась и апробировалась методика сравнительной интерпретации художественного произведения, в частности, раскрыты функции, цель и основы системы компаративного изучения украинской и зарубежной литератур и обобщены основные компоненты ее модели, исследована эффективность педагогической системы компаративного изучения школьного курса литературы.

Предложенный теоретический и методический блоки модели компаративного изучения украинской литературы эффективны в практической реализации учителями.

Определены программные требования, тематическое содержание, методы и приёмы компаративного изучения литературы, способы ее методического обеспечения:

гуманистическая направленность тематики и художественная целостность, что содействует формированию у учащихся лучших человеческих качеств;

направленность программного содержания на активное развитие у учащихся художественного видения, ассоциативного мышления;

учет основных дидактических принципов и специфических закономерностей обучения.

Результаты исследования дают основания считать, что исходная методология является правильной, определенные задания реализованы, цель достигнута, совокупность полученных выводов имеет важное значение для теории и практики педагогических технологий и дальнейшего развития теоретических и методических основ функционирования.

В результате изучения состояния исследуемой проблемы возникла необходимость создания организационно-методической системы педагогического стимулирования в связи с тем, что традиционная система информативных методов обучения ориентирована преимущественно на репродуктивную деятельность субъекта учения и не всегда способна решить актуальные задания реализации творческого потенциала учащихся, что обостряет противоречия между общественными требованиями к ним и реальным уровнем их образованности.

Качественный и количественный анализ эффективности экспериментальной системы подтверждает необходимость внедрения предложенной системы компаративного изучения в методику преподавания литературы. На разработанных в диссертации концептуальных подходах возможно конструирование вариативных путей проектирования содержания литературного образования учащихся на основе

межпредметной интеграции знаний.

**Ключевые слова:** компаративный подход, концепция, методология, общедидактические принципы, конструирование вариативных путей, проектирование содержания образования, межпредметная интеграция.

#### ANOTATION

*Gradovsky A. V. Theoretic and methodic foundations of comparative course of studies of Ukrainian literature at school. – Manuscript.*

*Thesis submitted for Doctor of Science degree (pedagogics) on speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching of Ukrainian literature. M. Drahomanov national pedagogical university. – Kyiv 2004.*

The dissertation is the experimental investigation of the theoretic and methodic foundations of the comparative course of studies of Ukrainian literature at school. It is for the first time in the methods of teaching of Ukrainian literature that the conception of the comparative studies of this country and foreign literature is worked out, the theory and practice of the comparative studies of Ukrainian literature at school is analysed and its ties with the common didactic principles are determined. The thesis work inquires into the question of the literary links of Ukraine and Western European region, and its many centuries complicated history. It is proved that interrelation and synthesis of national and international in literature is the specific artistic peculiarity of literary work to stipulate its originality and to define the context, to investigate the problem of comparativism development in literary criticism. The work also deals with the technology of the comparative approach to literature studies containing various, means and forms of educational activities and the theoretic and methodical aspects of the comparative studies of literature at secondary school are brought to light. The suggested conceptional background of the thesis provides an ample opportunity for the construction of variable ways of planning the contents of literary education in accordance with the types of educational establishments on the basis of intersubjective integrations of knowledge.

**Key words:** comparative approach conception, methodology, common didactic principles, construction of variable ways, planning the contents of literary education, intersubjective integration.

**Поверніть книгу не пізніше зазначеного терміну**


ООО «Трансфер». Т. 50 000. 2004 р.

Свідоцтво ДК №294. Здано до набору 20.08. 2004.

Підписано до друку 27.08. 2004. Формат 60x90/16. Гарнітура Times.

Папір офсет. Ум. друк. арк. 1,9. Тираж 100 пр. Зам. № 879

Віддруковано з оригінал-макета у видавничому відділі  
Черкаського національного університету  
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 18000, м.Черкаси, б-р Шевченка, 81, кімн. 117,

Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 47-22-33,

e-mail: [cic@cdu.edu.ua](mailto:cic@cdu.edu.ua), <http://www.edu.edu.ua>

