

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

ТОКМАНЬ Ганна Леонідівна

УДК 371.32:821.161.2

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНО-ДІАЛОГІЧНИХ
ЗАСАДАХ**

13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

КИЇВ – 2002

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано на кафедрі методики викладання української мови і літератури Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, Міністерство освіти і науки України.

Офіційні опоненти:

доктор філологічних наук, професор,

член-кореспондент НАН України

Дончик Віталій Григорович,

Інститут літератури імені Т.Г.Шевченка,

завідувач відділу української літератури XX ст.;

доктор педагогічних наук, професор

Пасічник Євген Андрійович,

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова,

професор;

доктор педагогічних наук, професор

Пахомова Тетяна Олександрівна,

Запорізький державний університет, завідувач кафедри методики викладання філологічних дисциплін.

Провідна установа:

Луганський державний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка, кафедра української літератури, Міністерство освіти і науки України, м.Луганськ.

Захист відбудеться “_25_ “_лютого_ 2003 р. о 14 30__ год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д.26.053.07 в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова, 01601, Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися в науковій частині Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 01601, Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано “_25_ “_січня_ 2003 р.

Вчений секретар

спеціалізованої вченої ради

Г.О.Козачук

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми “Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах” пояснюється необхідністю теоретичних і методичних засад, які б стали науковою основою реформування національної школи. Сучасна школа має не тільки повернути історичну справедливість, об’єктивність і різновекторність наукового знання, а й модернізувати технологію викладання, дати простір роздумам та екзистенційному вибору особистості.

Вік інформатики загострив проблему виховання вдумливого читача українського красивого слова. Том фахова підготовка вчителя літератури потребує докорінного перегляду: змінилася історична доба, різко виріс рівень сучасної гуманітарної науки, в Україну прийшов науковий досвід зарубіжжя. Плюралістичність сучасної наукової думки висуває методологічну проблему, яка полягає в аргументованому виборі певного філософського чи психологічного вчення як основи дослідження.

Методика викладання української літератури в середній школі тривалий час розвивалася на одній методологічній засаді – спотвореному варіанті марксистської філософії. Нині дослідник має широкі можливості самостійного обрання філософської та психологічної основи своєї праці. У дисертації закладено як засадничу екзистенціальну теорію, яка є однією з провідних у світовій філософії, та споріднені з нею психологічні й теоретико-літературні вчення.

Філософія екзистенціалізму нині широко використовується в українському літературознавстві як інтерпретаційна основа дослідження конкретних художніх текстів і як теоретико-літературна засада тлумачення буття художнього слова, існування якого розпочинається із зустрічі з читачем. Саме ця парадигма філософування, на переконання сучасних науковців, найбільше відповідає ментальності українця, багатьом мотивам національної літератури, стратегічному напрямку реформування нашої школи. Отже, застосування екзистенціальної філософської теорії при створенні концепції викладання української літератури в школі є на часі.

Сучасна доба відродженої незалежності України відкрила можливості вільного розвитку методичної думки. З’явилися два курси методики викладання української літератури – Б.Степанишина і Є.Пасічника, в яких є виразним звільнення від комуністичного ідеологічного канону, проте філософські засади науково не визначено. Звернення Є.Пасічника до індивідуальної свободи учня, а Б.Степанишина – до національного складника “Я” школяра є частковими виявами екзистенціального підходу до викладання української літератури.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розкрито в дисертаційних дослідженнях М.Горди, А.Градовського, Л.Драчук, С.Жили, Л.Козубенка, О.Слоньовської, А.Фасолі та інших.

Наявні також методичні знахідки екзистенціально-діалогічного характеру в працях сучасних зарубіжних фахівців, зокрема П.Юцячिवене, Д.Стіл, К.Мередіта, Ч.Темпла, О.Богданової, С.Леонова, В.Чертова та інших.

Сучасна методична наука вийшла на той рівень, коли на часі створення засадничих теорій літературної освіти. Досліджувана проблема актуальна, оскільки існує необхідність визначення методологічної основи викладання літератури і відповідного об'єднання навчальних технологій і методичних моделей.

Мета дослідження – створити цілісну концепцію методики викладання української літератури в старшій школі з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми. Екзистенційно-діалогічний підхід у практиці викладання української літератури існує здавна, тож є потреба в теоретичному осмисленні цього явища методикою, у дисертації формується екзистенціально-діалогічна парадигма, яка не заперечує інших парадигм, а доповнює їх і виступає домінантою.

Завдання роботи:

- схарактеризувати екзистенціально-діалогічну парадигму;
- на відповідній філософській та психологічній засадах визначити теоретичні основи викладання української літератури в старшій школі;
- надати традиційній системі викладання української літератури екзистенціально-діалогічну спрямованість, увівши елементи екзистенційності та діалогу в усі ланки літературної освіти;
- систематизувати навчальні інноваційні технології і модифікувати їх відповідно до викладання української літератури в екзистенціально-діалогічному аспекті;
- створити концепцію шкільного аналізу художнього твору в його зв'язках з сучасним літературознавством та екзистенційним розвитком особистостей учня та вчителя;
- теоретичні положення екзистенціально-діалогічної парадигми проілюструвати конкретними моделями викладання певного літературного матеріалу.

Об'єктом дослідження є процес викладання української літератури в старшій школі.

Предметом дослідження обрано діалогічні зв'язки “художній текст – учень – учитель”, які містять діалог тексту з певною історичною епохою та мистецьким контекстом; спрямованість сприйняття художнього слова на екзистенційний розвиток особистості учня; привідкриття вчителем власного екзистенційного розвитку, спричиненого спілкуванням з конкретним художнім текстом; спілкування вчителя з учнями як зустріч в екзистенціальному розумінні.

Концепція викладання української літератури, розроблена в дисертації, має **методологічною основою** екзистенціальну філософію. В підґрунтя пропонуваної системи покладено положення екзистенціального світорозуміння М.Бердяєва, М.Гайдеггера, К.Ясперса, Г.Марселя, Х.Орте́и-і-Їассета, А.Камю, Ж.-П.Сартра, Н.Аббаньяно, П.Тілліха про те, що національне міститься в душі окремої особистості; людина самотня як така, бо вона індивідуально сприймає світ; кожна людина має своє існування, екзистенцію – ядро внутрішнього “Я” особистості; людина ві-

льна, хоча ця свобода є важким тягарем вибору; індивідуум пов'язаний із суспільством і часом, у яких існує, – “пливемо на галері сучасності” (А.Камю); людина несе відповідальність за своє буття, вона зобов'язана дати відповідь на питання про те, що вона з себе створила; та інші.

Методологічна основа дисертації містить також близькі до екзистенціальної філософської думки концепти педагогічної теорії В.Сухомлинського, філологічної теорії діалогізму М.Бахтіна, психологічних теорій С.Виготського, А.Добровича, Г.Абрамової та інші.

Основним **методом** дослідження був експеримент, який проводився дисертанткою протягом 19 років учителювання: на паралелі було кілька класів – у кожному урок моделювався по-іншому, у новому навчальному році матеріал не був тотожним до попереднього – планувалися експериментальні нововведення, доцільність яких перевірялася практикою. Теоретичним шляхом творення концепції був індуктивний метод: конкретні явища викладання української літератури в старшій школі, конкретні положення наукових теорій після їх вивчення та узагальнення привели до цілісної системи викладання української літератури з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми. Також використовувалися методи:

- теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної, фахової літератури з теми дослідження;
- емпіричні: узагальнення педагогічного досвіду; спостереження й аналіз уроків з огляду на досліджувану проблему; констатуючі зрізи та формуючий експеримент; анкетування вчителів та учнів; кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи.

Експериментальною базою були середня школа №16 м.Бердянська Запорізької області, гімназія ім. А.Шептицького м.Стрия Львівської області, Українська гімназія ім. І.Франка м.Тернопіль, середня школа №2 смт.Ясіня Рахівського району Закарпатської області, Вороновицька середня школа №1 Вінницького району, Вінницької області.

Наукова новизна. У дисертації запропоновано нову в методиці екзистенціально-діалогічну парадигму викладання української літератури, яку теоретично обґрунтовано, методично розроблено, моделі якої експериментально перевірено.

- Висунуто принципи діалогізму та проблемності як провідні при викладанні української літератури; визначено види діалогу, в які вступає і які досліджує учень на уроці літератури, типологію проблемних літературних запитань та ситуацій.
- На основі теорії спілкування А.Добровича, як близької до визначених філософських засад, розроблено рівні спілкування між вчителем та учнями на уроках літератури та дано рекомендації про їх практичне застосування.
- На джерельній основі сучасних психологічних концепцій (Л.Виготського, Г.Абрамової), що мають екзистенціальний складник, та в результаті власних спостережень і експериме-

нтів виведено особливості творчого розвитку юнацького віку.

- Науково новою є методична теорія уроків літератури кількох інноваційних типів: психологічного дослідження, філософського дослідження, історичного дослідження, проблемних семінарів.
- Під час уведення екзистенціально-діалогічної парадигми як домінантної в традиційну систему викладання української літератури вперше розроблено ряд класифікацій педагогічних явищ, зокрема: завдання з літератури за змістом, за співвідношенням з текстом, за рівнем аналізу, за формою завершення роботи, за ступенем самостійності мислення учня; види роботи над мовленням – у художньому творі та власним, усним і писемним; створено класифікації наочних посібників за змістом та позакласної роботи з предмету за формою її організації та інші; доповнено відомі класифікації таких явищ, як типи уроків за дидактичною метою; типологія нестандартного уроку; письмові творчі роботи за стилем написання.
- Уперше, відповідно до світового педагогічного досвіду, систематизовано напрямки інноваційної діяльності в літературній освіті. Модульно-розвивальна система навчання адаптована до викладання української літератури в середній школі.
- Уперше в методиці на екзистенціально-діалогічній zasadі визначено методологічні засади шкільного аналізу художнього твору. Запропоновано нову модель проведення шкільного аналізу ідейно-тематичної основи епічного та драматичного твору, принципи та технологію аналізу ліричного твору. Науково новою є розробка теоретико-літературної основи та методичних рекомендацій застосування в шкільній практиці елементів сучасних методів літературознавчого аналізу художнього тексту.
- Уперше вироблено систему викладання в школі літературних напрямів – реалізовано методичні принципи естетичного вивчення літературного процесу та запропоновано теоретико-літературний матеріал для відповідних уроків. У дисертації розвинуто технологію викладання теоретико-літературних понять та опрацювання літературно-критичних статей.
- Уперше подано критерії оцінювання літературних знань школярів на екзистенціально-діалогічних засадах.

Теоретичне значення дисертації полягає в науковому обґрунтуванні та визначенні теоретичних засад методики викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічній філософській основі; у викладі психолого-педагогічних засад роботи вчителя літератури; у розробці теорії шкільного літературознавства в аспекті його зближення з сучасними досягненнями теорії літератури; у визначенні критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок старшок-

ласників з української літератури.

Одержані результати мають **практичне значення**: матеріали дисертаційної роботи можуть скласти основу дисципліни “Шкільний курс української літератури та методика її викладання”, яка читається на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів; окремі підрозділи дисертаційного тексту можуть бути використані як матеріал для спецкурсів з методики викладання літератури (“Вивчення літературних напрямів”, “Інноваційні технології” та інші); напрями наукового пошуку, якими йшла дисертантка, можуть бути розвинені в нових дисертаційних розвідках; концептуальні положення, сформульовані в дослідженні, можуть стати теоретичною засадою при написанні курсових, бакалаврських та магістерських робіт. Пропонована праця може бути використана широким учительським загалом для створення власних систем викладання, конкретні моделі уроків, наведені в дисертації, допоможуть педагогам у їх практичній діяльності.

Результати досліджень, включені до дисертації, було **апробовано і впроваджено в роботу старшої школи**. Концептуальні положення оприлюднено на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Красзнавство в системі народної освіти: проблеми, пошуки, перспективи” у Слов’янську (1994), “Актуальні проблеми вивчення теоретико-літературних і мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах” у Рівному (1995), “Другі Шевченківські читання, присвячені 150-річчю “Заповіту” і 155-річчю “Кобзаря” в Переяславі-Хмельницькому (1995), “Активізація навчальної діяльності школярів” у Кривому Розі (1995), “І.Карпенко-Карий: 150-річчя від дня народження” в Кіровограді (1995), “Формування національної самосвідомості молоді” у Сімферополі (1996), “Формування гуманістичного світогляду вчителя” в Умані (2001), а також на інститутських наукових конференціях Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Осипенко, у численних виступах перед учителями української мови і літератури на засіданнях міських методичних об’єднань міст Бердянська і Переяслава-Хмельницького та на курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Результати дослідження впроваджені в навчальний процес середньої школи №16 м.Бердянська Запорізької області (Довідка №83 від 8 листопада 2002 р.), гімназії ім. А.Шептицького м.Стрия Львівської області (Довідка № 85 від 1 листопада 2002 р.), Української гімназії ім. І.Франка м.Тернопіль (Довідка №351 від 25 вересня 2002 р.), середньої школи №2 смт. Ясіня Рахівського району Закарпатської області (Довідка №129 від 29 листопада 2002 р.), Вороновицької середньої школи №1 Вінницького району, Вінницької області (Довідка №72 від 4 грудня 2002 р.).

Положення дисертації викладено в 36 **публікаціях**. Серед них – монографія “Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція” (16 друкованих аркушів), навчальний посібник, 21 стаття у фахових журналах, 1 стаття у фаховому нау-

ковому збірнику.

СТРУКТУРА ТА ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг дисертації – 505 сторінок. Обсяг основного тексту становить 412 сторінок, список використаних джерел містить 328 найменувань, додатки розміщено на 69 сторінках.

У вступі з'ясовується актуальність теми, об'єкт та предмет дослідження, методологічна основа та методи його проведення, наукова новизна отриманих результатів, їх теоретичне і практичне значення.

У першому розділі “Філософсько-освітні та психолого-педагогічні засади методики викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах” методика викладання української літератури тлумачиться узагальнено, як наукова дисципліна, визначається її парадигматика. Запропоновано визначення методики як наукової галузі: методика викладання української літератури – це педагогічно-літературознавча прикладна наукова дисципліна, що містить психолого-педагогічні засади роботи вчителя-літератора і рекомендації, як організувати ознайомлення школяра з художнім текстом, який літературний та літературознавчий матеріал викладати в школі і якими дидактичними шляхами формувати в учня літературознавчі знання та особистісне розуміння художнього тексту. Також названо чинники сучасного розвитку методики, її актуальна проблематика. У колі уваги перебувають об'єкт, предмет, джерела, методи дослідження, зв'язки методики викладання літератури з іншими науками. Пропонується структурування методики, формулюються завдання науковця: методист створює парадигми, технології та конкретні моделі викладання української літератури. Поняття “парадигма” тлумачиться в сенсі, що надав йому теоретик “нормальної науки” Т.Кун. У науці педагогічні парадигми класифікують по-різному, про що свідчать наведені й прокоментовані концепції Ш.Амонашвілі, Е.Ямбурга, І.Колесникової, Г.Корнетова. Екзистенціально-діалогічна парадигма схарактеризована за такими категоріями: учень, навчальний процес, учитель, мета, основні принципи викладання. Зіставляються парадигми, близькі за філософськими засадами, – гуманітарна і екзистенціально-діалогічна. Розглядається проблема вибору домінуючої парадигми викладання літератури, позиція вчителя в ситуації плюралістичного існування методичних теорій.

У першому розділі також вміщено історію питання. Системні концепції методики викладання української літератури другої половини ХХ ст. аналізуються з погляду наявності в них елементів екзистенціально-діалогічної методологічної парадигми. Зокрема в цьому аспекті розглядаються праці О.Мазуркевича, Т. і Ф.Бугайків, О.Бандури, К.Сторчака, В.Неділька, Є.Пасічника, Б.Степанишина.

Викладено психолого-педагогічних засади концепції. Рання юність характеризується за Г.Абрамовою, концепти її теорії вікової психології проектується на старшокласника як читача. У

зв'язку з цим висуваються відповідні завдання перед учителем української літератури.

На основі теорії А.Добровича, яка розвиває ідеї М.Бахтіна і К.-ґ.Юнга, розроблено психологічні моделі спілкування літератора з класом. У дисертації схарактеризовано такі рівні, як примітивний, маніпуляційний та стандартизований, а також – ігровий, діловий та духовний. Зупинившись на кожному рівні спілкування, пропонуємо власний висновок щодо доцільності та особливостей застосування його як типу діалогу вчителя та учнів.

Висунуто такі принципи сучасного прочитання української літератури в школі, як діалогізм і проблемність. Враховано той факт, що нині гуманітарне знання все більше наближається до мови як його первинної форми, лінгвістичні поняття набувають нових значень, стаючи науковими термінами в галузях інших наук. Поняття “діалог” широко використовується в педагогіці та літературознавстві як одне із засадничих при тлумаченні процесу навчання і розумінні літературного твору. Тому природньо воно переходить до методики, діалогізм розглядається як один із специфічних принципів викладання літератури в середній школі. Здійснення цього принципу – вимога нашого дня, рівень методики має відповідати сучасному рівневі педагогіки та літературознавства. Діалог тлумачиться в аспектах спілкування “учень – художній текст”, “учитель – учень”, розглядається явище інтертекстуальності в шкільній рецепції, а також пояснюється необхідність вивчення діалогу, який твір веде з історичною добою, літературною традицією, науковими теоріями.

Проблемність як принцип викладання літератури в старшій школі конкретизується у класифікації проблемних запитань. Визначаються такі види проблемних запитань, кожний з яких ілюструється прикладом.

1. Учні отримують запитання, для відповіді на яке у них відсутня інформація. Вони повинні звернутися до книги, прочитати певний матеріал, який стане витоком їхньої відповіді.
2. Ставимо проблему, для розв'язання якої потрібно застосувати складний алгоритм мислительної діяльності.
3. Складне питання з літературознавчого аналізу тексту, відповісти на яке можна лише застосувавши науковий теоретико-літературний інструментарій та проникнення в підтекст твору.
4. На питання можна відповісти по-різному, учень обирає один з варіантів відповіді, здійснюючи екзистенційний вибір.
5. Проблемне запитання вимагає уваги до деталі тексту – психологічної, філософської, історичної, соціальної, мистецької: відповідь може бути через тлумачення деталі, яка не відіграє значної ролі в розвитку подій (в епосі та драмі) чи в перебігу почуттів і думок (у ліриці), проте ховає значний підтекст, що виявляється герменевтично, через зіставлення частини й цілого, за принципом герменевтичного кола.

Наводиться класифікація проблемних ситуацій, створена Є.Пасічником, яка доповнюється такими типами ситуацій: необхідно знайти твір для компаративного аналізу, тобто знайти пара-

лель – смислову, емоційну, естетичну – до явища, розкритого у творі, що вивчається на уроці текстурально; слід зіставити твердження з художнього тексту з типовими позиціями сучасників і особистісною власною.

У першому розділі пропонується такий тип заняття, як “урок-психологічне дослідження”. У рамках цього підрозділу розглядаємо методику вивчення в школі таких специфічних прийомів поетики психологізму, як: називання психічного стану героя (пряма авторська характеристика, характеристика одним з персонажів), опис зовнішніх виявів психічного стану (психологічний портрет, психологічний пейзаж, психологічний інтер’єр, особливості мовлення, психологічна деталь), опосередкований вияв психічного стану героя (видіння і марення, сни, помилки), пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя героя (внутрішній монолог, діалог із самим собою, психологічний самоаналіз, плин свідомості, невластива пряма мова, авторський психологічний аналіз, психологічний підтекст).

Рекомендується також у гуманітарних спеціалізованих навчальних закладах, які готують майбутніх абітурієнтів для філфаків, факультетів психології, політології, соціології, журналістики, дещо заглибитися в теорії З.Фрейда та К.-ґ.Юнга і провести дослідження художнього тексту на цій теоретичній основі. Зокрема моделюється архетипний пошук, а також визначення інтровертних і екстравертних типів серед літературних персонажів, дослідження певних художніх образів як символів і знаків.

Урок-філософське дослідження як тип заняття з літератури в старшій школі спрямований на формування в учня високого інтегрованого рівня гуманітарного мислення. Наводяться і коментуються визначення філософії італійським мислителем-екзистенціалістом Н.Аббаньяно, який переконував, що філософська свобода або належить усім, або нікому, тому що кожна людина повинна мати змогу філософувати. Екзистенціальне філософування є вільним, у тому сенсі свободи, що означає постійний вибір власної позиції у відношенні до життя й світу, процес формування свого “Я”. Проблеми філософії, як її розуміють екзистенціалісти, стосуються не людини взагалі, а індивідуума в конкретності його існування. Така філософія є закликами й вимогами до людини, щоб вона з’ясувала відношення з самою собою, взяла на себе відповідальність і прийняла своє рішення. Екзистенціалізм схожий на гру: він розігрує конкретну долю людини, котра вступає у світ людей, і цим аргументується доцільність його застосування при викладанні літератури.

Коли за основу береться думка про національну ментальність, філософське дослідження на уроці української літератури межуватиме з психологічним пошуком. Вираз “національна ментальність” на уроці можна замінити поетичнішим, тож ближчим до нашого предмету – “українська душа”. Сучасні вітчизняні філософи екзистенціального спрямування Ігор та Ада Бички визначили риси української ментальності, поєднавши у своєму розмислі аналіз геополітичного становища України, її історичний шлях, зіставлення з російською ментальністю, засадничий екзистенціаль-

ний погляд на людину. На основі їхньої теорії про кордоцентризм, антеїзм і екзистенціальність української душі пропонується організовувати учнівський пошук у два способи, а саме:

1. Пояснити класові особливості національної ментальності і запропонувати знайти в художньому тексті, що вивчається, їх вияви. Старшокласники мають прийти від філософської думки до мистецького образу через глибоке усвідомлення даного вчителем матеріалу і його практичне застосування при літературознавчому аналізі конкретного тексту.
2. Закликати учнів до самостійного визначення рис української душі. Учні можуть піти одним зі шляхів, окреслених учителем: наприклад, схарактеризувати персонажа твору, зіставити характери двох героїв різних національностей, інтерпретувати перебіг думок та почуттів ліричного героя вірша тощо. Це шлях від конкретного мистецького образу до самостійно відкритої філософської думки.

Наводяться методичні моделі такого пошуку.

На уроках про творчість Г.Сковороди, література й філософія якнайприродніше йдуть поруч. При вивченні творчості інших письменників успішно застосовуємо мудрі сквородинські ідеї як засади для інтелектуального пошуку. Результатом філософування має стати не знання, а життя людини – так думав Сковорода, і так він жив. Сковородинські ідеї “рівної нерівності”, “сродної праці”, щастя, чистої совісті, серця “старого” і серця “совершенного” та інші взято за поштовх до філософського дослідження художнього твору старшокласниками.

Використано також праці інших філософів, на основі яких можна інтерпретувати художні тексти у старшій школі. Для компаративного зіставлення пропонуються відповідні уривки з художніх і філософських творів.

Для проведення уроку-філософського дослідження необхідне докладне знайомство вчителя, а з його допомогою й учнів, з певною філософською думкою конкретного мислителя, яка є близькою художньому тексту українського автора, що вивчається. Старшокласники не ототожнюють філософське поняття і художнє явище, а розуміють літературу через філософію. Саме на такому методичному шляху вони усвідомлюють єдність гуманітарного пізнання світу і людини в ньому, неповторність мистецького образу. Молода людина творить зрештою свою філософію існування, яка допоможе їй усвідомлено зробити вибір життєвого шляху.

Другий розділ “Діалогічно-екзистенціальна парадигма в контексті традиційного викладання української літератури в старшій школі” починається викладом екзистенціально-діалогічних завдань літературної освіти та формулюванням вимог до особистості вчителя-словесника.

Поряд із загальнодидактичними називаються специфічні принципи викладання літератури. Зокрема, висунуто принцип безпосереднього сприйняття учнями літератури як мистецтва слова. Учень має прочитати або почути художній текст, сприйняти його особистісно, індивідуально, отримати враження від нього, відчувати безпосередньо і зрозуміти інтуїтивно. Ще одним специфіч-

ним принципом вважаємо постійний вихід за межі предмету: художня література зображує життя в усій його багатогранності, тому для тлумачення образного світу твору застосовуються життєвий досвід і знання з різних сфер культури.

Систематизуються вимоги до вчителя-літератора, висунуті попередниками, а також формулюються оригінальні – екзистенціально-діалогічного характеру. Учитель літератури сприяє вибору, який учень, за екзистенційно активного ставлення до предмету, чинить. Учень як читач іде через можливості, які відкривають автор і вчитель. Щоб гідно стати поруч з митцем і дитиною, викладач повинен мати глибину власної екзистенції, переживати динамічний рух екзистування, бути відкритим до діалогу. Уміння побачити можливості, які пропонує читачеві художній текст (у діалозі з іншим текстом, з літературною та мистецькою традицією, історичною добою, з життєвим досвідом та покликом душі читача), – це і обдарування, і вияв філологічної культури, притаманної вчителеві.

У розділі сформульовано екзистенціально-діалогічні вимоги до підручника літератури. Вважаємо, що завдання підручника не тільки дати багату інформацію гарним, привабливим для дитини певного віку стилем, але й підвести її до власного екзистенційного вибору. Відтак рекомендуємо:

- Подавати інформацію здебільшого проблемно: ставити складне питання і пропонувати відповідь на нього. Проблема може бути: психологічна, філософська, історіософська, естетична, етична, соціологічна, вона має прочитуватися в конкретному літературному матеріалі – життєписі письменника, художньому тексті.
- Вступати в діалог з учнем через систему питань до нього. Ці запитання мають провокувати екзистенційний вибір особистості.
- Давати для самостійного виконання систему завдань, які спонукають до проведення діалогу між художнім текстом і епохою, літературною традицією, іншими текстами, біографією автора, власним “Я” читача.
- Наочно показувати можливість вибору, подаючи дискусійні матеріали: різні оцінки та тлумачення твору критиками; різні варіанти тексту, створені самим автором; різні позиції літературних героїв з одного й того самого питання; різні висловлювання письменників на одну тему; уривки з художнього тексту та історичні документи, які вступають з ним у діалогічні стосунки, що вимагають прояснення; виразно відмінні стилістично ті самі елементи структур художніх текстів (пейзажі, портрети, кульмінаційні моменти тощо).
- Давати завдання: поставити запитання до тексту (або письменникові), навівши зразок такого питання. Нехай учень опановує філософське мистецтво запитування: чим краще він ним оволодіє, тим повніше зрозуміє твір, тим більше створить для себе ситуацій вибору,

цебто збагатить своє існування, надасть собі змоги для самотворення.

- Не вся інформація мусить викладатися, частина подається приховано: ставиться запитання, наводиться текст (художній, науковий, публіцистичний, офіційно-діловий) як джерело відповіді, яка й становитиме інформацію.
- Навчальна книга з літератури має вчити вести діалог не тільки з художнім текстом і собою, а й з іншими людьми. Тому слід подавати матеріал, який спонукає до спільної діяльності, до бесіди, викликає інтерес до особистісної думки товариша.

Прочитання художнього тексту на уроці літератури розглядається в дисертації філософічно – як міні-варіант людського існування, “буття-у-світі”: ми проходимо шлях до останньої сторінки тексту, наче життя, – з тою вагомою різницею, що можемо його повторити, підтвердити чи змінити зроблений раніше вибір.

Методи викладання української літератури тлумачаться в їх особистісній спрямованості на учня. Відшукуються екзистенціально-діалогічні аспекти традиційних методів, розроблених Є.Пасічником, М.Кудряшовим; трансформуються загальнодидактичні методи, класифіковані Гр.Ващенком, на викладання української літератури. Найдокладніше описується типологія методу викладання літератури, створена Г.Іоніним, продовжується його науковий пошук, спрямований на наближення шкільного прочитання твору до літературознавчого, підтримується екзистенціальна думка вченого про потребу формування не абстрактного “читача”, а особистості, яка вибирає своє місце у філологічній культурі. До викладання української літератури в старшій школі застосовано такі методи: художня інтерпретація, шкільна критика, шкільне літературознавство.

У методичній науці завдання для самостійної роботи учнів класифіковані неповно. У дисертації запропоновано ряд класифікацій літературних завдань, в основу кожної покладена певна ознака, усі теоретичні формулювання ілюструються текстами завдань для старшої школи. На основі ознаки “зміст роботи” завдання з літератури згруповано так:

1. Завдання з перевірки прочитання художнього тексту.
2. Завдання з традиційного аналізу художнього твору.
3. Завдання з текстуального (або із застосуванням іншого методу) аналізу.
4. З визначення рис індивідуального стилю.
5. З тлумачення теоретико-літературних понять.
6. Зв'язку твору з власним життєвим досвідом.
7. Установлення історичного контексту твору.
8. Установлення мистецького контексту твору.
9. З компаративного аналізу.
- 10.3 розуміння особистості письменника та знання тематики й жанрової специфіки його творчості.

11.3 роботи над науковою статтею, зокрема й у підручнику.

12.3 прочитання художнього тексту на основі певного наукового знання – соціології, психології, філософії тощо.

13.3 дослідження творчої лабораторії митця слова.

Літературні завдання також класифіковано за рівнем аналізу твору, а саме:

1. Завдання прочитати твір на макрорівні, тобто учень має зробити узагальнення і виявити цілісне розуміння твору.
2. Завдання прочитати твір на мікрорівні, тобто учень виявляє увагу до художнього слова, мікрообразу, до окремої риси мистецької майстерності автора або до нюансу його думки чи почуття.
3. Завдання встановити взаємозв'язок між мікро- та макрорівнем.

Діалогічний аспект специфіки предмету містить класифікація за відношенням до художнього тексту, а саме:

Завдання від тексту: називається епізод з твору, наводиться вірш або цитата з епосу чи драми, які треба відповідно пояснити.

Завдання до тексту: пропонується підтвердити або проілюструвати текстом якесь теоретичне судження чи поняття.

Треба сформулювати судження і підтвердити його художнім текстом.

У шкільній практиці іноді спостерігається порушення в оформленні виконаних завдань, тому класифіковано навчальні завдання з літератури за формою завершення, а саме: план, тези, конспект, виписки з наукової статті, словника, енциклопедії на певну тему, текст повідомлення, текст доповіді, зв'язна відповідь на питання, виписані цитати, закладки в книзі, графічне зображення (таблиця, схема), рецензія, анотація, літературний огляд, твір-мініатюра, твір.

На рівні моделі подається система завдань усіх типів на матеріалі української поезії раннього модернізму доби кінця XIX – початку XX ст.

Специфіка, структура та типологія уроку української літератури описуються з акцентуванням ролі індивідуальної творчості вчителя. Специфіка уроку літератури полягає уже в матеріалі, який викладається, – це і сама література, і літературознавство. Розглядаються проблеми структурування уроку, поетапна традиційна структура поступається місцем перебігу навчальних ситуацій, на який впливають жанр твору, що вивчається, мета уроку та інші фактори, але переважно – самобутній ідейно-художній характер тексту. Ідеться також про певне наближення структури уроку літератури до композиції художнього твору, про роль творчої індивідуальності вчителя.

До класифікації уроків Є. Пасічника, який взяв за основу дидактичну мету і на цій zasadі визначив кілька типів уроку, додано ще два: урок-сприймання твору мистецтва (художнього тексту або пов'язаних з ним зразків інших видів мистецтва); урок творчої, мистецької діяльності учнів.

Серед нестандартних уроків, які входять у практику сучасної школи, можна назвати такі:

блок (вивчення двох творів чи постатей у літературі); бінарний (поєднання двох близьких тем з двох шкільних предметів); інтегрований (введення в контекст загальної середньої освіти певної теми з літератури); літературознавчо-психологічне, -філософське, -соціологічне, -історичне дослідження; концерт; історико-літературна композиція; музично-літературна композиція; рольова гра (“Театр”, “Суд”, “Літературна кав’ярня”, “Літературний салон”); урок застосування методу літературознавчого дослідження. Шкільні вчителі вводять також типи занять, характерні для вищої школи (у спрощеній формі): семінари, колоквіуми, наукові конференції, дискусії з літературознавчих питань.

Систематизується традиційне викладання української літератури в загальноосвітній середній школі, у систему вводиться екзистенціально-діалогічна парадигма. Особливості вивчення життєпису письменника та його індивідуального стилю подаються в такій структурі: принципи викладання біографії автора (серед яких акцентується екзистенційний), джерела, прийоми роботи над вивченням долі письменника.

Визначаються екзистенціально-діалогічні шляхи проведення уроків позакласного читання, літератури рідного краю, вступних та підсумкових.

Проблема вивчення мови художнього твору та розвиток мовлення старшокласників досліджується на методологічній засаді категорії “мовлення” як важливого екзистенціалу існування людини. Розроблено такі напрямки роботи над мовою:

- Читання художніх текстів українських письменників та фольклору.
- Спостереження особливостей мови художнього твору.
- Активні форми роботи з мовою художнього твору.
- Мовлення вчителя.
- Монологічне усне мовлення учня.
- Діалогічне усне мовлення учня.
- Писемне мовлення учня.
- Активні форми роботи учня з мовою власних творів.

Кожний з названих шляхів пояснюється й конкретизується: подається класифікація видів мовленнєвої діяльності з наведенням моделей практичного застосування (види спостережень, активних форм роботи з мовою художнього твору, види літературних доповідей і види діалогів, форми роботи учня зі своїми авторськими текстами). Наприклад, пропонується така класифікація активних форм роботи з мовою художнього твору (на основі ознаки “зміст роботи”):

1. Виписування цитат з їх тлумаченням.
2. Дослідження творчої лабораторії митця: зіставлення остаточного тексту з його рукописними варіантами, аналіз авторських правок.

3. Дослідження редакторських і цензурних втручань в авторський текст. Проблемним при цьому стає питання: що твір набув або втратив зі зміною слова?
4. Робота зі словником: учень знаходить у словнику певного типу статтю, яка відповідає авторському слову чи афористичному виразу. У результаті зіставлення інформації зі словника з художнім текстом він доходить висновку про використання письменником одного з відомих значень слова, про поетичне новотворення митця, про застосування ним багатства національної синонімії чи фразеології та інше.
5. Зіставлення авторського мовлення з мовленням іншого письменника. Воно проводиться не всебічно, а в певному аспекті, доступно для школяра – так вияскравлюється риса індивідуального стилю.
6. Стилiстичний експеримент. Учитель вносить певні зміни у фрагмент художнього тексту (прибирає епітети чи інші художні вирази, замінює їх на слова, вжиті в прямому значенні або на інші, не характерні для творчої манери саме цього митця) і пропонує дітям, які вже прочитали твір, знайти “помилку” – спочатку не заглядаючи в книгу, а потім відкривши відповідну її сторінку.
7. Наукове узагальнення після цілеспрямованого спостереження за мовою художнього твору. Дослідження може проводитися в різних аспектах, його предметом може виступати:
 - колористика художніх образів у творі;
 - певний лексичний прошарок (історизми та архаїзми, синоніми, антоніми, абстрактна лексика та інші);
 - метафорика художнього письма автора, своєрідність використання ним певного виду тропів;
 - художня роль стилістичної фігури, застосованої письменником;
 - переваги засобу звукової виразності в даному художньому тексті чи текстах.

Посилити екзистенційний вплив літератури пропонується з допомогою унаочнення. Подаються його типи і загальні засади використання. Уводиться новий у науці тип наочності – екзистенційний.

Екзистенціально-діалогічні акценти ставляться в описі системи позакласної роботи з літератури. Розглядаються такі її форми, як індивідуальна робота, гурток, клуб, товариство, літературна студія, відділення Малої академії, літературний вечір, читацька конференція, фольклорна експедиція, літературна подорож та інші.

Третій розділ “Інноваційні технології викладання української літератури в екзистенціально-діалогічному аспекті” містить характеристику нових технологій і проекти їх введення в шкільну практику.

Формулюються філософсько-психологічні засади та напрямки інноваційної діяльності в галузі літературної освіти. Осмислюється проблема педагогічного ризику.

Методи інноваційного викладання української літератури спрямовуються на розвиток діалогічного мислення і мовлення учнів.

Поняття “технологія” у методиці викладання літератури має використовуватися із застереженнями, позаяк конституюючі ознаки педагогічної технології – перенесення на інший урок і поетапний перебіг – реалізуються тільки з видозмінами, часто імпровізаційними, викликаними конкретною ситуацією.

Викладач ліцею, гімназії, колегіуму може піти в руслі лекційно-семінарської технології навчання. Сформульовано особливості літературної лекції, семінарського, практичного заняття для старшої школи.

У розділі систематизовано інформацію про новітні навчальні технології, які вважається за доцільне вводити у практику старшої школи. Зокрема йдеться про інтерактивне навчання, дидактичну евристику, су’єстопедію, концентроване навчання, письмо-як-процес, продуктивне навчання. Кожна з технологій конкретизується на матеріалі викладання української літератури, обирається саме той момент шкільного курсу, який природньо близький названому способу. Заперечується доцільність вивчення всього курсу за однією технологією. Так, технологія концентрованого навчання вимагатиме при її застосуванні “занурення” в певну галузь літературознавчого знання. Якщо викладається один з мистецьки яскравих етапів у розвитку рідного письменства, то вчитель може запропонувати шлях “занурення в культуру” – києворуську, барокову, класицистичну, сентиментальну, романтичну, реалістичну, натуралістичну, імпресіоністську, модерністську, авангардну, постмодерну.

У рамках дослідження технологій розробляються тематика і поетапний розвиток продуктивного навчання літератури. Принцип введення результату в навчальний процес конкретизується. Старшокласник може виконувати продуктивну працю:

1. З історії літератури. Продуктом праці стане невелика розвідка про творчість письменника минулої доби.
2. З теорії літератури. Досліджуватиметься історія наукових визначень теоретичного поняття чи систематизуватимуться риси, характерні для певного літературного явища (наприклад неоромантизму). Продуктом праці гімназиста стане стаття до словника літературознавчих термінів.
3. З літературної критики. Учень напише анотацію, рецензію, есе про сучасний твір або зробить огляд кількох творів.
4. З компаративістики. Буде проведене зіставлення двох чи кількох творів – з’явиться сторінка підручника світової літератури.
5. З бібліографії. Учень складатиме бібліографічний покажчик на певну тему.

6. Із джерелознавства. Продуктом праці стане опис певного джерела (музейних експонатів, опублікованих мемуарів), його слід плідно використати для зіставлення з текстом художнього твору, що вивчається.
7. Старшокласник випробовує себе в ролі вчителя-філолога: він готує лекцію чи бесіду і проводить її в класі або здає конспект учителеві для перевірки.
8. Гімназист може також стати журналістом. Учитель формулює завдання, результатом виконання якого стає стаття для преси про культурний захід, пов'язаний з постаттю, яка вивчається.
9. І врешті, сама література є не тільки предметом вивчення, але й полем для творчої діяльності: учень пише художній твір, певною мірою пов'язаний з темою занять.

Визначено також етапи продуктивного навчання і екзистенціальні засади підведення його підсумків.

Модульно-розвивальна система навчання характеризується у її особливостях і трансформується як одна з форм ведення діалогу “художній текст – учень – учитель”. За П. Юцячівене і А.Фурманом окреслюються засади системи, визначаються типи модулів, кожний тип ілюструється моделлю з конкретним літературним матеріалом. Структура модульно-розвивального навчання містить: навчально-предметний модуль, дидактичний модуль, змістовий модуль, міні-модуль. Учитель послідовно продумує систему викладання саме в такому порядку. За моделлю навчально-предметного модуля викладач-філолог формує для себе цілісне інтегративне бачення єдиної функціональної системи викладання української літератури в старшій школі в логічно послідовному структуруванні його курсів, розділів, тем. Дидактичний модуль наочно і систематизовано представлятиме курс української літератури, що вивчається протягом року. Нинішній стан викладання предмету свідчить про недостатню спланованість учителем монографічної теми – невизначеність концепції тлумачення постаті письменника і його художнього тексту. Цьому має зарадити змістовий модуль як інтегрована система знань, норм і цінностей з конкретної теми. Наведено приклад змістового модуля з монографічної теми “Олесь Гончар”. Змістовий модуль – найважливіша ланка системи, він виявляє конкретику знання, що його має здобути дитина. У схемі відбито складники висвітлення теми, сформульовані як проблемні питання і стислі відповіді на них.

Змістовий модуль реалізується за сценаріями модульних занять, кожне з яких розраховане на 20 хвилин, що відповідає твердженню психологів про оптимальну спроможність людини до зосередженої однотипної розумової праці. До відомих у методичній науці шести типів міні-модуля (установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольно-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний) пропонується додати ще два, бо в цій шістці не враховано специфіку літератури як шкільного предмету, необхідні: модуль сприйняття учнями твору мистецтва, словесного передовсім, і модуль творчої – мистецької та літературознавчої – діяльності учня. Усі вісім типів міні-модуля ілюструються моделями на

матеріалі вивчення драматичної творчості Лесі Українки.

Третій розділ завершується викладом екзистенційно-діалогічних особливостей поглибленого вивчення української літератури. Коментуються роздуми філософа-екзистенціаліста К.Ясперса про духовну ситуацію ХХ століття. Поглиблене вивчення української літератури є одним зі шляхів формування освіченої, гуманітарно спрямованої людини, яка заперечить думку філософа про неможливість нині “справжнього читання в духовному єднанні зі змістом”.

У гімназіях, ліцеях та колегіумах викладання української літератури наближається до роботи літературних факультативів у загальноосвітній середній школі та до викладання на філологічних факультетах вищих навчальних закладів. Продовжуємо теорії В.Неділька, який досліджував методику факультативного вивчення літератури, і Г.Машталер, яка вивчала особливості викладання літератури в гімназії.

Літературна періодика має природно увійти в коло читання дітей, зацікавлених вивченням української літератури. Наукові та науково-популярні статті з журналів та газет піднімуть їхню філологічну свідомість на сучасний рівень мислення. Полемічні виступи письменників та науковців стануть поштовхом до вибору власної позиції в літературознавстві, викличуть потребу нового звернення до художнього тексту для його нового осмислення та перевірки слушності висловлених полемічних тверджень.

Старшокласники мають знати не тільки жанри художньої літератури, а й жанри статті: теоретична, ювілейна, есе, полемічна. Творчість дітей, які обрали гуманітарне спрямування освіти, виходить за рамки белетристики і виявляється також у науковому пошукові. Вони самі здійснюють наукові спроби в різних жанрах статті. Йдеться також про шляхи використання комп’ютерної техніки при поглибленому вивченні літератури; про особливості позакласних заходів, які відзначаються філологічною глибиною та високою культурою мистецького втілення.

Дискутуємо з Г.Машталер щодо необхідності подавати учням виключно матеріал, інформацію, вказувати на найрізноманітніші джерела, викладати різні думки про твори і творчість. За повного застосування названого принципу втрачається роль учителя як особистості, філолога з власним поглядом на явища рідного письменства. Учитель має представити різноманіття оцінок і прочитань художнього тексту, але на якомусь етапі вивчення теми треба висловити власну позицію і аргументувати її. Інакше не навчиш визначатися інших. Друге доповнення до принципу самостійності учнів у здобутті знань сформульоване так: взаємостосунки з учнями мають бути настільки довірливими і взаємно шанобливими, що дитина без вагань висловлюватиме особисті почуття й думки, навіть якщо вони суперечать вчителевим.

На основі теорії естетизму екзистенціального філософа Х.Орте́и-і-Їассета тлумачимо поняття “ефект шибки”, за допомогою якого пояснюємо механізм естетизації читацької рецепції старшокласника.

Висловлюється, доводиться та ілюструється думка про те, що викладання української літератури в гімназіях та ліцеях значно більше, ніж у загальноосвітній школі виходить за межі літературознавства у сферу наук, які з ним межують. Пошукова діяльність учнів поширюється не тільки на не висвітлені в класі літературознавчі знання, а й на інформацію з мовознавства, психології, історії, мистецтвознавства, соціології, філософії, політології, географії, яку учні мають самі розшукати, осмислити, пов'язати з конкретним художнім текстом, ввівши її до свого тлумачення цього тексту. Слід визначати, на межі з якою галуззю гуманітарного знання вестиметься дослідження. На цій засаді класифікуємо подібні заняття так: урок-мистецтвознавче дослідження, урок-психологічне дослідження, -мовознавче, -філософське, -соціологічне, маючи на увазі, що літературознавство є на ньому завжди.

Подається модель уроку-історичного дослідження, методологічною засадою якого взято бахатінське розуміння часу – малого, замкненого на себе, і великого, розімкнутого назовні, у котрому історія триває, – учитель ніби використовує дві оптики, проводячи урок цього типу. Запропоновано також методичні засади прочитання художнього твору шляхом здійснення історичного дослідження:

- Насиченість історичною інформацією.
- Створення моделі епохи, уявне відтворення її атмосфери – моральної, екзистенційної, політичної, соціальної, культурної.
- Уявне перенесення себе в іншу епоху – вчування у світ особистості літературного героя.
- Аналіз наслідків для нації подій минувшини, громадянського вибору конкретних людей.
- Діалог колишньої епохи з сучасністю, пошук паралелей історичних проблем і ситуацій.
- Філософський розмисел учителя та учнів щодо історичного шляху України в минулому, сучасному та майбутньому.
- Наукова визначеність потрактування певної історичної подій та особи, учитель має обрати наукову історичну концепцію, якою керуватиметься.
- Збереження мистецького аспекту прочитання твору, виявлення художньої специфіки зображення письменником національної історії.
- Виховання патріотизму. Це – те, що пройматиме всі форми роботи під час історико-літературознавчого дослідження художнього твору вітчизняної літератури. Методологічною базою патріотичного виховання на такому занятті стане екзистенціальна ідея про особистісне переживання національної належності як основи нації, зокрема екзистенціальна думка: “Народ – передусім я сам, моя глибина” (М.Бердяєв).
- Екзистенційне засвоєння минулого задля самобуття людини в сучасному. В основі цієї засади лежить думка філософа К.Ясперса, який виокремив три типи звернення людини до

історичного минулого, а саме: спогад просто як знання про минуле лише збирає безкінечні антикварні відомості; спогад як розуміюче споглядання відтворює картини й образи як неовов'язкове протистояння; тільки спогад як засвоєння створює дійсність самобуття людини в сучасному, спочатку в повазі, потім у масштабі її власного відчуття та діяльності і, нарешті, в участі у вічному бутті.

Наведені твердження ілюструються використанням праць В.Липинського для історичної інтерпретації творів, які вивчаються в старшій школі, моделюється рольова гра з використанням масок, постійних на уроці-історичному дослідженні.

У четвертому розділі “Шкільний аналіз художнього твору в діалогічних зв'язках з досягненнями сучасної літературознавчої науки та з екзистенціями вчителя і учня” здійснено спробу наблизити шкільний аналіз твору до сучасного літературознавства. Теоретичними основами дослідження стали положення теорій О.Потебні, Х.Ортеґи-и-Ассета, Ю.Шереха, А.Бушміна.

Шкільний аналіз художнього твору розглядається в його традиційній типології з підкресленням інтерпретаційного аспекту. Як нова технологія подається процес вивчення в старшій школі ідейно-тематичної основи твору. Визначення теми, проблеми, ідеї відбуваються послідовно, кожний етап завершується формулюванням судження, яке набуває певної синтаксичної форми: тема – називне речення; проблема – питальне; ідея – розповідне або спонукальне речення, що є відповіддю на питання-проблему. Як приклад змодельовано розгляд ідейно-тематичної основи роману О.Гончара “Собор”. Пояснюється сучасний теоретико-літературний сенс поняття “зміст” твору і вплив науки на шкільне прочитання концепту художнього тексту.

Специфіка шкільного аналізу творів різної жанрової природи тлумачиться щодо епосу, лірики, драми, жанрів на межі літературних родів. Визначаються також особливі засади викладання фольклору і Біблії.

Викладання епосу подається в основному традиційно; докладно структурується аналіз епічного твору, в який вводяться моменти екзистенційного проникнення у внутрішній світ персонажа і діалогічне прочитання історичного контексту висловленого концепту; називаються форми роботи. Драматичний твір розглядається як синтез літератури і театру, підкреслюється необхідність проведення діалогу “драма” – “її сценічне втілення”, пояснення сценічної історії п'єси, індивідуальних режисерських, акторських, малярських її прочитань. При розгляді драматичного твору старшокласник учиться проникненню у внутрішній світ людини, шляхом “розгадування” прихованих спонук слів і дій персонажа, а також шляхом перевтілення в героя під час театралізації уроку.

Найбільше відходимо від традиції у методичній моделі аналізу ліричного твору. Його засади зіставляються з традиційними (аналіз у буквальному перекладі з грецької – “розчленування”).

- Нічого не вичленовуємо, читаємо текст від першого до останнього слова.

- Максимально наближаємося до психології творчості, ніби стежимо за пером автора. Повторимо шлях думок та почуттів, виражений у вірші.
- Текстуальний аналіз більш індивідуальний, за словами-означниками кожний може побачити трохи інше означуване. У вірші розкривається душа поета, у його прочитанні – розкривається душа читача.
- Цей аналіз вільніший. Місце зупинки не регламентується, пропущені смисли входять до методики аналізу. Переліки художніх засобів не потрібні. Зупиняємося на тому епітеті, який видався найяскравішим, і коментуємо своє розуміння його ролі в тексті. Вільною є також структура тлумачення: можна почати з характеристики образу ліричного героя, з називання настрою, створеного в рядку, з виражального мовного засобу – результат буде одним – читач пояснить своє бачення образів вірша, перебігу емоцій та думок у ньому, мовних засобів, що їх виражають.

План аналізу ліричного твору, який пропонується, не є технологічним, бо інтерпретатор може вільно сплітати свої почуття і судження, викликані текстом. Напрямок тлумачення вірша такий:

1. Історія написання.
2. Історична основа (якщо є).
3. Літературний рід, жанр, жанровий різновид.
4. Після такого вступу робимо безпосередній текстуальний аналіз. Читаємо весь текст з зупинками. Зупиняємося там, де вважаємо за потрібне. Прочитаний уривок тлумачимо, пояснюючи образи з погляду їх семантичного наповнення і мовного вираження. Висвітлюємо у вільно обраному нами порядку своє розуміння таких художніх явищ, як:
художній образ (ліричний герой, образ-пейзаж та інші);
почуття і думки в їх перебігу;
виражальні засоби мови на 4-ох рівнях:

- тропи (епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, алегорія, символ, іронія, сарказм);
- стилістичні фігури (повтор, анафора, поетичне кільце, антитеза, паралелізм, градація, риторичні фігури);
- засоби звукопису (алітерація, асонанс, звуконаслідування);
- лексичні засоби (синоніми, антоніми, застарілі слова, неологізми, діалектизми).

5. Особливості віршування (строфіка, метрика, фоніка).

Доводиться необхідність і доцільність застосування в школі елементів сучасних методів літературознавчого аналізу. Зокрема, йдеться про такі методи, як біографічний, культур-

но-історичний, еволюційний, компаративний, духовно-історичний, методи формальної школи, міфологічної критики, структуралізму, текстуальний, деконструктивізму, феміністичної критики. Кожне положення із характеристикою методу (в межах, доцільних у старших класах) ілюструється прикладом його реалізації на конкретному літературному матеріалі в шкільному прочитанні. Зокрема, поруч з іншим, подаються варіанти прочитання різними методами “Заповіту” Т.Шевченка.

Сплановано технологію вивчення літературно-критичних статей. Перелічено чинники звернення до наукової статті на уроці літератури в старшій школі, моделюється вступний етап роботи, пояснюються форми опрацювання статті. Діалогічним прийомом роботи зі статтею, спрямованим на розвиток розумових та світоглядних рис дитини, названо зіставлення двох статей з різними поглядами на той самий твір. Конфлікт інтерпретацій створює проблемну ситуацію на уроці, допомагає знайти індивідуальний шлях розуміння художнього твору.

Теоретичні основи методики вивчення теоретико-літературних понять взято з праць Л.Виготського. Сформульовано засади, завдання навчання теорії літератури, принципи структурування одержаних учнями знань. Початок формування теоретико-літературних знань завжди перебуває в конкретиці сприйняття художнього тексту; завершення такою ж мірою езистенційне: старшокласник використовує засвоєне теоретичне поняття у власній творчості. Уміння і навички застосування літературознавчих термінів у шкільному аналізі твору вдосконалюються в процесі виконання завдань різних типів, система яких пропонується.

П’ятий розділ “Експериментальна робота з реалізації екзистенціально-діалогічної моделі шкільного аналізу художнього твору та викладання літературних напрямів” містить звіт про проведений педагогічний експеримент, текст відбиває підготовку та проведення констатуючого зрізу; зміст формуючого експерименту; проведення контролюючого експерименту, аналіз результатів експериментальної роботи.

Пояснюється сенс анкетування під час констатуючого зрізу, аналізуються його результати. Вироблено критерії оцінювання знань учнів з літератури, виходячи з чотирьох рівнів навчальних досягнень. Підведено підсумки анкетування та написання учнями творчих робіт.

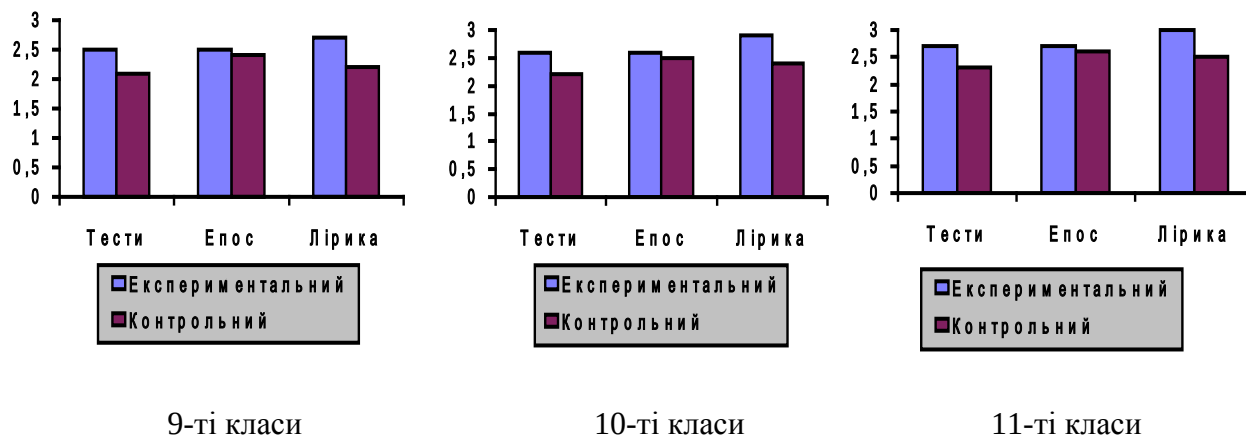
У формуючому експерименті використано моделі проблемних семінарів, на яких старшокласники обговорювали художні твори різних жанрів. Подаються також методичні засади розгляду літературних напрямів і відповідним чином структурований теоретико-літературний матеріал про провідні великі стилі вітчизняного письменства.

У цьому розділі проаналізовано матеріали дослідно-експериментальної роботи з впровадження методики викладання української літератури на екзистенціально-діалогічних засадах у навчальний процес кількох шкіл України. Старшокласники самостійно аналізували незнайомі їм раніше епічні та ліричні твори, а також виконували тестові завдання, за якими перевірялося розу-

міння ними напрямів, провідних у вітчизняній літературі. Порівняльний аналіз результатів формуючого дослідного навчання підтвердив ефективність запропонованої методики, кількісні та якісні показники успішності в експериментальних класах вищі за відповідні дані контрольних класів.

Графік №1

Зіставлення показників успішності в експериментальних і контрольних класах



Коефіцієнт виправданості впровадження методики викладання української літератури з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми у зіставленні показників за рівнями навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних класів є таким:

9 кл. 2,6 (експ. кл.) – 2,2 (контр. кл.) = 0,4 бала

10 кл. 2,7 (експ. кл.) – 2,4 (контр. кл.) = 0,3 бала

11 кл. 2,8 (експ. кл.) – 2,5 (контр. кл.) = 0,3 бала

Обраховано також коефіцієнт виправданості впровадження методики викладання української літератури з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми у зіставленні показників за рівнями навчальних досягнень учнів експериментальних і контрольних класів з кожного з поставлених завдань:

Тести. 2,6 (експ. кл.) – 2,2 (контр. кл.) = 0,4 бала

Епос. 2,6 (експ. кл.) – 2,5 (контр. кл.) = 0,1 бала

Лірика. 2,9 (експ. кл.) – 2,5 (контр. кл.) = 0,4 бала

Отже, запропонована в цій роботі методика найменше вплинула на вивчення учнями старшої школи епосу, тут перевага в експериментальних класах мінімальна; цей факт можна пояснити загальною тенденцією на непрочитання великих художніх текстів учнями нашої доби і незначним ступенем наукової новизни висунутої в дисертації технології викладання епічних творів. Значною є перевага в результатах викладання літературних напрямів і лірики, що стає вагомим аргументом на користь розробленої методики. Пояснити це можна природньою близькістю са-

мого матеріалу до діалогу та екзистенції, а саме діалогічною природою літературних напрямів і екзистенційною наснаженістю лірики як літературного роду. Ступінь наукової новизни запропонованої методичної концепції саме в цих аспектах є високим і, як показав експеримент, виправданим.

Викладання української літератури в старшій школі з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми має такі переваги над традиційним:

- Учні сприймають особистість автора як привідкриту їм екзистенцію, тобто відчують його провідні настрої, емоції, психічні стани; розуміють духовні, естетичні, філософські, соціальні спрямування діяльності; усвідомлюють ідеї, які керували індивідуальним вибором у порогових ситуаціях; зацікавлено сприймають неповторне творче “Я” митця, яке виявилось в його індивідуальному стилі; тлумачать діалог, що письменник вів усім своїм існуванням з оточуючим його світом – людьми, мистецькими творами, суспільними інституціями тощо.
- Конкретний художній текст епічного роду аналізується старшокласниками як мистецька реальність, що має зв’язки з дійсним життям – історичну основу, типи людських характерів, реалії життєвих обставин, і водночас вони сприймають долі і події, які оповідає автор, крізь естетичне чуття – розуміють специфіку поезики, створеної митцем. Вивчаючи епічний твір, молода людина, “розчиняючись” у художньому світі, проживає інші долі, а також, як читач відсторонюючись від тексту, оцінює прочитане з власного погляду, – отже, в процесі своєрідної естетичної гри, формує себе, готуючись до свого життєвого шляху і екзистенційних виборів на ньому
- Ліричний твір учні інтерпретують, занурюючись у психологію творчості; вони настраюють власний світ емоцій та інтелекту на перебіг образів у тексті і тлумачать віртуально пережиті ними думки та почуття як означники, за якими ховається означуване, а також пояснюють художні прийоми їх образного втілення і засоби версифікації.
- Учні експериментальних класів виявляють увагу до художнього слова в його неповторності у певному контексті, вони проникають у його глибинне значення, намагаючись не стільки вгадати, що мав на увазі письменник, скільки осмислюючи власне інтуїтивне прочитання, аналізуючи власну рецепцію авторського виразу.
- Літературний процес старшокласники уявляють не тільки як відгук письменства на історичні події доби, а й за законами саморозвитку мистецтва – як зміну літературних напрямів. Усвідомлення особливостей кожного напрямку відбувається структуровано, за рубриками: художній світ, концепція людини, мета мистецтва, поезика. Аналіз конкретного художнього тексту проводиться як дослідження його діалогу з літературною традицією і

як пошук новаторства.

- Проблемні семінари, проведені в експериментальних класах, переконують, що нетрадиційні типи шкільних занять з насиченістю проблемними запитаннями й ситуаціями, з обов'язковим елементом власної творчості учня – художньої або наукової – сприяють ефективнішому, порівняно з традиційним уроком, засвоєнню знань, формуванню вмій та прищепленню навичок літературного й літературознавчого характеру. Конфлікт, що рухає сюжет твору, учень сприймає як такий, в якому задіяне і його внутрішнє існування, напружені драматичні ситуації примушують його приймати рішення, обираючи позицію, яка збігається з позицією одного з героїв або є зовсім іншою.
- Важливим висновком проведеного експерименту є підтвердження тези: поряд з іншими фаховими рисами особистості вчителя має бути притаманна здібність до екзистенційної привідкритості, адже педагог-літератор виступає не тільки як наставник, а й як читач, який дає приклад власного емоційно-інтелектуального сприйняття художнього тексту і його автора, – учитель повинен виробити таке особистісне сприйняття і вміти поділитися ним з учнями.

Експериментально-дослідна робота показала, що за домінування екзистенціально-діалогічної парадигми зростає теоретична база тлумачення учнями художніх явищ, завдяки проведенню багатогранного діалогу тексту з історією, соціологією, психологією, філософією, мистецтвознавством, народознавством тощо. Збільшується практична роль літератури у вибудовуванні дитиною свого внутрішнього світу, який він співвідносить з художнім світом прочитаного твору і з уявленим ним внутрішнім світом письменника.

Пропонована в цьому дослідженні методика, розроблена на рівнях парадигми, технології, моделі, при її експериментальному застосуванні в старшій школі дала результати вищі, ніж традиційна. Учні, вступаючи в особистісний діалог з художнім текстом, учителем, однолітками і досліджуючи діалог, який веде сам текст з іншими явищами життя, реалізують свою екзистенційну свободу, обираючи себе; усвідомлено формують власну філософію існування; література відкривається перед ними в багатстві ідейно-художніх феноменів та у своїй засадничій відкритості для інтерпретування, – отже, існує практична необхідність упровадження методики викладання української літератури з домінуванням екзистенціально-діалогічної парадигми в старшій школі.

ВИСНОВКИ

1. Методика викладання української літератури в школі як педагогічно-літературознавча прикладна наукова дисципліна має пропонувати вчителю парадигми, технології та конкретні моделі викладання української літератури. Її визначення, структура, чинники розвитку, зв'язки з іншими науками в екзистенціальному тлумаченні спрямовуються на реалізацію того індивідуально-

го, неповторного, що містить окрема особистість.

Джерельні для свого розвитку науки – педагогіку і літературознавство – методика використовує різнобічно, часто екзистенційно: методист здійснює свій вибір педагогічної парадигми та літературознавчої концепції тлумачення творчості певного письменника. Методика передовсім допомагає вчителю створити свою власну, неповторну систему викладання літератури.

Педагогічні парадигми є найузагальненішими, великими моделями діалогу вчителя і учня. Екзистенційно-діалогічна парадигма, яка пропонується, схарактеризована за ключовими категоріями. Учень – людина, яка активно будує себе, здійснюючи екзистенційний вибір при тлумаченні творів української літератури. Навчальний процес – діалогічне існування учня на межі двох світів, реального і мистецького, яке веде до самотворення ядра внутрішнього “Я” особистості. Учитель – людина, яка створює умови для екзистування учня та існування рідної літератури, вчить школяра інтерпретувати текст різноманітними методами, передусім – привідкриваючи учням своє власне розуміння художнього твору та особистості його автора. Мета – сприйняття та усвідомлення учнем української літератури в цілому та прочитаних конкретних художніх текстів зокрема як духовне надбання особистості; знання специфіки мистецтва слова; вибір себе. Основні принципи викладання – діалогізм та проблемність.

Запропонована концепція методики викладання української літератури з домінуванням екзистенційно-діалогічної парадигми не заперечує плідності інших домінант.

2. Учителеві слід уникати примітивного, маніпуляційного та стандартизованого рівнів спілкування, триматися конвенціонального рівня як елементарного, і сходити вище – до ігрового, ділового та духовного рівнів. Конкретний живий діалог учителя й учнів завжди ширший за схематичну одиницю. Кожний урок матиме свій малюнок-діаграму рівнів спілкування. Реальний діалог, який відбувається на уроці, є поліфонічним, проте домінантний тип та переходи з одного рівня на інший мають продумуватися педагогом.

Взаємозв'язок стадій літературного розвитку учнів буде ефективним у разі, коли вчитель вестиме навчання так, ніби перед ним діти трохи старші, ніж це є насправді, педагог у викладанні “забігає” вперед і саме завдяки цьому веде розвиток за собою.

Юність іронічна і глузлива, вона нічого не приймає на віру і вимагає доказів. Учитель принесе в учнівську душу непроминальні цінності словами художніх текстів, їх образами. У творі, який вивчається, слід щоразу знаходити те, що заторкує інтереси кожного, тобто екзистенційне. У цьому віці засвоюється історія саморуху літератури як мистецтва. Старшокласники прагнуть стати яскравими індивідуальностями, вони зацікавлено досліджують індивідуальний стиль письменника, їх дратує однотипність розповіді про різних авторів, вони здатні робити цікаві співповіді з вивчення нового матеріалу, виступати в ролі вчителя. Молода людина визначає статеві особливості поведінки, емоційного та соціального існування, вона відчуває себе жінкою чи чоловіком і хоче

щонайкраще відповідати цьому статусу. У погляді на себе та твір мистецтва переважає суб'єктивна динамічна позиція “зсередини”, тому треба наповнювати абстракції конкретикою художнього явища. Розгляд у творах цілісних життєвих позицій в ключі віднайденості цілісності “Я” дасть відчуття старшокласникові позитивне переживання своєї екзистенції. Не допустити нищення святинь можна тільки в парадоксальний спосіб – показати земну сутність світочів національного духу. В аналізі художнього тексту найцікавішим стає дослідження глибин психічного простору персонажів твору. Юна людина прагне відповідати самій собі. Провести урок в 10-11 класі так, щоб учень захопився пригодами свого “Я” в галузі думки, – екзистенціально ефективний методичний принцип.

Діалогізм та проблемність є принципами сучасного прочитання української літератури в школі. Діалогізм реалізується як діалог читача з художнім текстом, а також як з'ясування інтертекстуальності самого тексту та розуміння його зв'язків з епохою та мистецьким контекстом. Проблемність сприяє інтелектуальній напруженості учня, вчить його долати труднощі в собі. Учитель літератури створює специфічні проблемні ситуації та ставить запитання проблемного типу з різною структурою можливого виходу з інтелектуальної затримки.

Психологія і філософія не тільки виступають теоретичними засадами для методики викладання літератури, але й можуть стати учасниками діалогу, який організовує вчитель на уроці-дослідженні. Занурюючись у психіку літературного героя та його філософські роздуми, учень пізнає себе та обирає власну філософію існування.

3. Перед учителем української літератури стоять завдання реалізувати загальнодидактичні та специфічні принципи навчання. Екзистенціально-діалогічна парадигма методики спричинює ще один особливий тип завдання – екзистенційний. Учитель літератури сприяє вибору, який учень, за екзистенційно активного ставлення до предмету, чинить. Автор і вчитель відкривають школяреві можливості для самотворення себе як особистості. Учитель допомагає учневі побачити екзистенційні можливості, які пропонує читачеві художній текст, і тим самим відроджує існування творів рідного письменства.

Екзистенціальний шлях як орієнтація на унікальне, кінечне, самоцінне, самотнє, вільне, поставлене в ситуацію вибору людське існування можливий при застосуванні різноманітних методів навчання.

Завдання з літератури мають урізноманітнюватися завдяки використанню класифікацій, запропонованих у цій праці, на основі ознак “зміст роботи”, “рівень аналізу твору”, “ступінь самостійності мислення учня”, “відношення до художнього тексту”, “форма завершення” та іншими. З їх допомогою деталізується діалог учня з художнім текстом, поглиблюється розуміння екзистенції автора і відбувається “збирання себе” у гайдеггерівському сенсі цього виразу.

Урок літератури поєднує об'єктивно існуючий твір і його суб'єктивне розуміння читачем.

Досягти максимального наближення до тексту вдається завдяки створенню в класі настрою, суголосного емоційній домінанті твору, що вивчається. При аналізі уроку звертаємо увагу на двоголосся: має звучати слово письменника й слово його читача – учня, учителя, науковця. Щоб учень здійснив екзистенційний вибір, урок повинен мати часовий простір для мовчазної роботи душі. Структура уроку літератури трохи нагадує сюжет художнього твору: вона має розвиток думки, залишається відкритою до її особистого тлумачення, є неповторною, як і твір, що вивчається.

4. У традиційну методику викладання життєпису письменника, проведення уроків позакласного читання, вступних та підсумкових занять вводимо екзистенціально-діалогічну парадигму, яка об'єднує навчальний матеріал за принципом його важливості для існування письменника, читача, нації. Принципами викладання життєпису письменника вважаємо історизм, фактуальність, психологізм, екзистенційність, естетизм, автор має постати як історична особа, як конкретна доля, як жива людина, яка мислить та емоційно реагує на світ і своє перебування в ньому, як неповторна особистість, як митець, безсмертя якої у художньому спадку. Екзистенціальна ідея унікальності кожної людини на уроках літератури найповніше виявляється при визначенні рис індивідуального стилю письменника.

Мовлення як вияв екзистенції перебуває в колі уваги учителя та учнів стосовно авторського слова, при аналізі індивідуалізації мовлення персонажа, під час розвитку монологічного та діалогічного мовлення дітей. Запропоновані класифікації усних та писемних висловлювань школярів на літературні теми допоможуть старшокласникові досягти автентичного, різностильового мовлення з перевагою художнього; зрозуміти особистість автора та його героя; відчутти специфіку мистецтва слова. З метою створення екзистенційного впливу на учнів варто застосовувати не тільки традиційну наочність (твори мистецтва, документи, наукові посібники, народознавчі предмети, природу тощо), але й екзистенційну – ділитися з класом власним життєвим досвідом, пов'язаним зі сприйняттям художнього твору, що вивчається. Позакласна робота розширює можливості для творення учнем себе як культурної особистості, різноманіття її форм, що пропонується, має бути спрямоване саме на пізнання дитиною свого “Я” як обдарованого певними творчими здібностями, на спілкування людей.

5. Учитель свідомо йде на педагогічний ризик, удаючись до інноваційних технологій викладання української літератури, вчитель. Застосування певної педагогічної технології у викладанні української літератури має ґрунтуватися на визначених особистістю (відчутих, пережитих, прийнятих у своє “Я”) засадах. Художній твір як такий містить можливість нових прочитань, тож дотримання технології реальне за творчого підходу до її здійснення. В екзистенціально-діалогічному аспекті літератор може використовувати такі типи інноваційних технологій, як дидактична евристика, інтерактивне навчання, сугестопедичне навчання, концентроване навчання, використання крупноблокових схем, продуктивне навчання, модульно-розвивальна система та інші. За дидак-

тичної евристики “сократівські питання “ спрямовують учня на проникнення в позицію автора і вибір своєї позиції; в інтерактивному навчанні принцип діалогу набуває найбезпосереднішого вияву; сугестопедія допоможе вивільнити приховані від Das Map творчі, інтелектуальні та емоційні здібності дитини; концентроване навчання за принципом “занурення” оточує школяра широким колом можливостей, збільшує його свободу вибору улюбленого тексту, а отже, й суті свого “Я”; крупноблокові схеми систематизують теоретико-літературний матеріал і використовуються як можливість для кожного учня творчо унаочнити своє розуміння понять та процесів; продуктивне навчання допоможе молодій людині знайти у суспільстві місце для вияву свого “Я”, якщо в ньому є філологічне обдарування. Модульно-розвивальна система навчання літератури накладає особливі відбитки на всі типи модулів, кожний з них містить конкретну інформацію, яка має бути засвоєна учнем, та методику її засвоєння, а також залишає простір як для вибору художніх і наукових текстів, так і для їх індивідуального тлумачення.

Методи інноваційного навчання потенційно містять екзистенціально-діалогічні можливості їхнього застосування на уроках літератури. Літературна дискусія є найскладнішим видом діалогічного мовлення учнів, вона сприяє вибору екзистенційного рішення кожним її учасником. Її джерелами можуть бути розбіжності як у позиціях письменників та критиків, так і розбіжності у прочитанні художнього тексту конкретними читачами. Вона часто завершується не переконанням усіх в одній істині, а глибоким усвідомленням індивідуальної правильності власного вибору, що його робить кожний читач. Екзистенційна сутність розвитку діалогічного мовлення учнів у тому, що людина будує себе через діалог з іншими.

6. Поглиблене вивчення української літератури сприяє досягненню екзистенційної мети формування освіченої, гуманно і гуманітарно спрямованої людини. Творчість дітей, які обрали гуманітарне спрямування освіти, виявляється і в белетристиці, і в науковому пошукові – із застосуванням комп’ютерної техніки, бібліотечних та архівних фондів. Учителю подає різноманіття наукових оцінок та прочитань художнього тексту і висловлює власну позицію, аргументуючи її. При поглибленому вивченні української літератури відбувається естетизація філологічної свідомості школярів, ортегіанський “ефект шибки” допоможе її сформувати. Викладання часто виходить за межі літературознавства у сферу наук, які з ним межують: учні мають розшукати, осмислити, пов’язати з конкретним художнім текстом інформацію з мовознавства, психології, історії, мистецтвознавства, соціології, філософії, політології, географії та інших галузей знання. Зокрема, на уроці-історичному дослідженні слід увести історичний аспект до літературознавчого. Екзистенційне засвоєння минулого задля самобуття людини в сучасному світі стане напрямком спільної літературознавчо-історіографічної діяльності вчителя і учнів. Рольові маски історичної особи, свідка, історика, пророка, людини без маски сприятимуть усвідомленню дитиною історичного минулого як складника великого часу (М.Бахтін).

7. Шкільний аналіз художнього твору ґрунтуємо на екзистенціально-рецептивній zasadі: існування твору відроджується з зустрічі з читачем. Діалог учня з художнім текстом не обмежується аналізом, він містить також інтуїтивне схоплення смислів, безпосередні асоціації та емоційні відгуки. Найголовніша мета шкільного аналізу твору – формування інтерпретаційної свідомості юного читача. Підходимо до аналізу як до процесу, в якому реалізується твір як *energeia*; у визначенні центральних думок і домінуючих образів даємо простір індивідуальному вибору. Застосовуючи цілісний, композиційний, пообразний, проблемно-тематичний, структурно-стильовий типи шкільного аналізу, визначаємося з літературознавчою концепцією тлумачення твору і методичною моделлю процесу аналізування тексту.

Визначення ідейно-тематичної основи твору варто проводити за принципом екзистенційного заглиблення в авторський задум. На першому етапі окреслюється тема (називне речення відбиває явище життя), на другому – проблема (питальне речення), на третьому – ідея (відповідь тексту на питання-проблему). Пропонуємо типологію тем, проблем та ідей художнього твору для шкільного аналізу, застерігаючи, що літературознавчі поняття – це абстракції, які є інструментами аналізу, але не вичерпують сам зміст твору.

Аналіз, якому піддаємо в класі художнє зображення людини, має допомогти учневі екзистенційно обрати себе і вступити в позитивний діалог з іншими людьми, навчившись розуміти їх. Розглядаємо образ-характер в національно-ментальному, соціальному, морально-етичному, психологічному, історичному, естетичному аспектах. Характеризуючи літературного героя за планом, відзначаємо не тільки його вчинки та слова, але й їхні внутрішні спонуки, тлумачимо внутрішній світ зображеної людини в його розвитку та мистецькому виявленні.

Жанрова природа твору є важливим чинником вибору вчителем методичної моделі уроку. Робота над епічним твором має вестися у двох аспектах – детальний аналіз фрагменту і широке узагальнення ідейно-художнього багатства всього твору. Використовуючи такі прийоми роботи, як складання плану, переказування різних типів, прийом усного малювання, складання кіносценарію, інсценізація твору, “мікроскопічний аналіз”, зберігаємо сюжетність як специфічну рису епосу, поширюючи її й на методику його викладання. В ірреальних світах епічних творів читач випробовує себе, віртуально зустрічаючись з іншими людьми, відчуваючи себе закинутим у інший історичний час та переживаючи ситуацію вибору. Він простежує за чужими історіями існування – і це готує його до долання власного життєвого шляху.

Аналізуючи ліричний твір, розкриваємо емоційний, інтелектуальний, образний і музикальний феномени ліричного твору. Ідемо текстуальним шляхом, наближаючись до психології творчості та індивідуально тлумачачи виражень у вірші перебіг образів, думок, почуттів. Суб’єктивність лірики є плідним джерелом проблемних ситуацій під час її вивчення, комунікативні затемнення екзистенційно розгадуються учнями. Виразальні засоби мови поетичного твору та

засоби версифікації розглядаються як самоцінне естетичне явище і як вираження конкретних думок, почуттів, настроїв людини.

Драматичний твір школярі максимально “програють” – вивчення відбувається на межі з театральним дійством, перевтілення інтонаційне, пластичне, мімічне веде за собою занурення в уявний внутрішній світ дійової особи – відбувається екзистенційна зустріч читача і персонажа. Учні намагаються “прочитати” психологічний підтекст дій і слів героя і збагнути власне ставлення до нього. Сценічна історія п’єси, подана в різночитаннях режисерів та акторів, сприяє естетичному розвитку особистості та вибору власної позиції читача. Сценічність драми активно і повною мірою використовується вчителем для розвитку творчих здібностей дітей. Специфіка кінодраматургії, що розглядається при вивченні творчості О.Довженка, екзистенційно сприймається в разі тлумачення рухомого зорового образу в багатстві його смислу, який виявляє себе в семантиці кольору, плану зображення, ритму, зв’язках з контекстом.

Методика шкільного аналізу жанрів на межі літературних родів поєднує прийоми розгляду епосу, лірики, драми. Унікальна неповторність кожного художнього тексту виявляється в його жанрових особливостях, що викликає творче ставлення до методичних моделей тлумачення цих особливостей на уроці. Біблія розглядається як збірка творів різної жанрової природи і водночас як джерело духовності для кожної дитини у самоформуванні аксіологічного рівня її особистості. Тлумачення в школі діалогу тексту з Біблією – біблійних цитат, ремінісценцій, алюзій, міфем та міфологем – завжди параболізує мистецький текст, тобто надає йому філософського загальнолюдського звучання, акцентує непроминальність моральної цінності.

Екзистенціально-діалогічна концепція викладання фольклору містить положення про те, що усна народна творчість вияскравлює талановитість нації, поширеність обдарувань у народі; фольклорний твір має обов’язково прозвучати на уроці наближено до автентичного виконання; треба вивчати і записувати самостійно різні варіанти одного й того самого твору, зіставляти тексти і витлумачувати відмінності; філософськи поглиблювати розуміння фольклору завдяки розгляду твору крізь такі риси української душі, як антеїзм, кордоцентризм, екзистенціальність; пов’язувати фольклорний текст з віруваннями, обрядовим календарем язичництва і християнства, сільськогосподарським циклом робіт, з родинною обрядовістю, ремеслами, прикладним мистецтвом, музикою, танцем, рідною природою, звичаями і неписаними моральними законами громади, з історичними подіями та визначними особами; усна народна творчість має продовжувати жити – входити в існування кожної дитини.

8. У школі, особливо при поглибленому вивченні літератури, доцільно використовувати елементи сучасних методів літературознавчого аналізу, зокрема біографічного, культурно-історичного, еволюційного, компаративного, духовно-історичного, формальної школи, міфологічної критики, структуралізму, текстуального, деконструктивізму, феміністичної критики. Про-

читання одного й того самого твору різними методами урізноманітнить діалог читача з текстом і розкриє як ідейно-естетичні грані твору, так і грані душі учня.

Звертаємося до наукової літературознавчої статті, щоб познайомитися з концепціями прочитання певного художнього тексту, представити учням думку найавторитетніших дослідників творчості автора, обрати матеріал для завдань різноманітних типів. Письмове опрацювання статті проводиться в один з чотирьох способів: складається план, тези, конспект, виписки. Цитати з праць науковців можуть стати епіграфом уроку, проблемою для розв'язання, темою твору, завданням для тлумачення вдома, матеріалом для добирання цитат з художнього тексту, які повинні довести правильність чи хибність висловленої критиком думки. Стикаючись із конфліктом інтерпретацій, учень потрапляє в ситуацію вибору: він або поділяє одну з позицій, або виробляє власну, оригінальну. Стежачи за діалогом, який науковець веде з художнім текстом, старшокласник отримує високий взірць для власної бесіди з ним.

З'ясування теоретико-літературних понять відбувається зсередини тексту, абстракція виводиться з конкретного факту існування твору. Після засвоєння теоретико-літературного поняття його розвиток в учнівській свідомості слід продовжити, проводячи поступове ускладнення та деталізацію поняття. Науковий інструментарій для літературознавчого аналізу, який учні отримують, має постійно застосовуватися, стати частиною естетичної культури особистості. Літературно обдарована дитина експериментує, пишучи на основі набутих теоретичних знань власні художні твори. Система завдань з теорії літератури, інтелектуальна гра, структурування теоретичних знань, залучення до інтерпретації тексту термінів із суміжних наук створять засади для діалогу “художній текст – учень – учитель” належного сучасного рівня.

На проблемних семінарах християнські гуманістичні ідеї і любов до України входять у “Я” дитячої особистості під час естетичного сприйняття та самостійного осмислення художнього тексту. Учні готуються до висвітлення теми за питаннями, на які взагалі немає точної відповіді, на питання з багатьма варіантами відповіді, і навіть якщо відповідь одна, вона може заперечуватися. Напружена інтелектуальна праця веде до розуміння мистецтва слова та до формування глибоких етичних переконань.

9. Розвиток рідного письменства розглядаємо не тільки з погляду історичного шляху нації, але і як саморозвиток мистецтва, який виявляється в появі та зміні літературних напрямів. У процесі їх вивчення учень як індивідуальність обере свій улюблений великий стиль, проте як освічена культурна особистість він поважатиме й усі інші в їх найкращих проявах. Про кожний літературний напрям говоримо з повагою до його талановитих репрезентантів. Розглядаємо його як абстракцію, вужчу за реальну творчість талановитого майстра, як результат діалогу, проведеного між конкретними текстами та загальномистецьким контекстом доби. У творчості кожного письменника визначаємо і стильову домінанту, і риси інших літературних напрямів – всі ці визначення

бувають дискусійними. Структуруємо матеріал про кожний літературний напрям за рубриками: принципи зображення митцем світу; художня концепція людини; завдання мистецтва; домінуючі засоби поетики. Вивчаємо відповідні риси зсередини художнього тексту. Пояснюємо назви напрямів, створюємо предметні яскраві асоціації до кожної: ними стають фрагменти художніх текстів, твори суміжних видів мистецтва. Зміну напрямів тлумачимо за “законом хвиль”, виведеним Д.Чижевським з історії української літератури. Розглядаємо монументальний напрям, орнаментальний, бароко, класицизм, сентименталізм, романтизм, реалізм, натуралізм, імпресіонізм, модернізм, неоромантизм, символізм, авангардизм, футуризм, експресіонізм, сюрреалізм, постмодернізм. Поступово формуємо у свідомості учня уявлення про розвиток рідного письменства як естетичного, самоцінного явища, діалогічно поєднаного із загальноєвропейським мистецтвом.

10. Педагогічний експеримент, проведений у старшій школі середніх навчальних закладів, підтвердив слушність основних положень методики викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах.

Екзистенціально-діалогічна концепція методики викладання української літератури спрямована на утвердження відповідної педагогічної парадигми як провідної в сучасній школі. Її складниками можна назвати філософсько-освітні та психолого-педагогічні засади; домінування діалогічно-екзистенціальної парадигми в контексті традиційного викладання української літератури в школі; інноваційні технології викладання української літератури в екзистенціально-діалогічному аспекті; шкільний аналіз художнього твору в діалогічних зв'язках з досягненнями сучасної літературознавчої науки та з екзистенціями вчителя та учня. Існування екзистенціально-діалогічного тлумачення художнього тексту в сучасному літературознавстві та гуманітарно-діалогічної парадигми в педагогіці роблять запропоновану концепцію викладання української літератури в старшій школі актуальною, втілення її ідей у життя є практично цінним.

Результати наукових пошуків та дослідно-експериментальної роботи відображено в 36 **публікаціях**. Основний список:

Монографія. Методика викладання української літератури в школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.

Курсова, бакалаврська, дипломна, магістерська роботи з української літератури та методики її викладання в школі: Навчальний посібник. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2001. – 80 с.

Проблемні семінари з теми "Лірика і драматургія Лесі Українки" // Дивослово. - 1995.- №8.- С.33-36.

Уроки - проблемні семінари в старших класах // Дивослово. - 1995. - №1. - С.52-54.

Сміймося разом з Лесем Мартовичем // Дивослово. - 1997. - №1. - С. 30-32.

Методи літературознавчого аналізу в школі // Дивослово. - 1999. - №6. - С. 28-30.

Цей багатобарвний мистецький світ: Стаття перша // Дивослово. – 2001. – №4. – С.56-59.

Цей багатобарвний мистецький світ: Стаття друга // Дивослово. – 2001. – №6. – С.41-45.

Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі // Дивослово. – 2001. – №3. – С.55-58.

Шкільний аналіз художнього твору // Дивослово. – 2001. – №10. – С.22-26.

Система завдань з української літератури для учнів шкіл, гімназій, ліцеїв // Дивослово. – 2001. – №11. – С.56-59.

Урок-психологічне дослідження // Дивослово. – 2002. – №1. – С.31-32, 41-42.

Використання наочності на уроках української літератури // Українська мова та література в школі. – 2002. – №1. – С.13-16.

Діалог учителя літератури з учнями: які його рівні є доцільними? // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. – №3. – С.5-8.

Розвиток писемного мовлення учнів. Система творів та методика їх написання // Українська мова і література в школі. – 2002. – №2. – С.28-32.

Екзистенційно-діалогічні особливості поглибленого вивчення української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №1. – С.19-25.

Урок-філософське дослідження // Дивослово. – 2002. – №5. – С.41-46.

Методика формування в учнів теоретико-літературних засад сучасного прочитання української літератури // Гуманітарний вісник ПХДПІ ім. Г.С.Сковороди. Вип.2. – П-Х. – 2001. – С.209-217.

Вивчення епосу в школі // Дивослово. – 2002. – №9. – С.15-18.

Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури. Стаття перша // Дивослово. – 2002. – №10. – С.39-45.

Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури. Стаття друга // Дивослово. – 2002. – №11. – С.59-62.

Мовлення як предмет вивчення й розвитку на уроках української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – №4. – С.27-33.

Цілісне сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика вивчення віршування // Дивослово. – 2003. – №1. – С.46-51.

Екзистенційно-діалогічна парадигма викладання української літератури // Світло. – 2002. – №4. – С.14-17.

Додатковий список:

1. Кіраль С.С., Токмань Г.Л. Вивчення творчості Т.Зіньківського у школі // Краєзнавство в

- системі народної освіти; проблеми, пошуки, перспективи: Матеріали Всеукраїнської краєзнавчої науково-практичної конференції. - Слов'янськ, 1994. - С.30.
2. Місце філософсько-літературного спецкурсу в фаховій підготовці філолога // Формування гуманістичного світогляду вчителя: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 27 вересня 2001р. / Уманський держ. педагог. ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Наук. світ, 2001. – С.76-80.
 3. Вивчення в школі художніх напрямів і течій, притаманних українській літературі // Матеріали наукових читань з проблем методики викладання української літератури. - Бердянськ - Маріуполь, 1996. - С. 16-20.
 4. Вивчення імпресіонізму та символізму на уроках української літератури в гуманітарному ліцеї // Актуальні проблеми вивчення теоретико-літературних і мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Рівне, 1995. - С. 49-50.
 5. Система вивчення в школі твору Т.Г.Шевченка "І мертвим, і живим..." // Другі Шевченківські читання, присвячені 150-річчю "Заповіту" і 155-річчю "Кобзаря": Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Переяслав-Хмельницький, 1995. -С. 19-20.
 6. Кіраль С.С., Токмань Г.Л. Активізація розумової діяльності школярів під час вивчення повістей М.Коцюбинського // Активизация учебной деятельности школьников: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции. - Кривой Рог, 1995.- С. 204-206.
 7. Токмань Г.Л., Кіраль С.С. Нове прочитання комедій Івана Карпенка-Карого в школі // І.Карпенко-Карий: 150-річчя від дня народження: Матеріали всеукраїнської міжвузівської наукової конференції. - Кіровоград, 1995. - С. 92-94.
 8. Токмань Г., Гвоздик Н. Виховання духовності під час вивчення в школі драматичної поеми Лесі Українки "Бояриня" // Нові підходи до прочитання класичної літератури в школі: Матеріали науково-практичної конференції. - Бердянськ, 1995. - С.20-21.
 9. Кіраль С., Токмань Г. Формування національної самосвідомості учнів на уроках літератури // Формування національної самосвідомості молоді: Матеріали науково-практичних конференцій. – Київ, 1996. - С. 39-40.
 - 10.Токмань Г., Алексєєва В. Образ України в поезіях В.Симоненка // Матеріали наукових читань з проблем методики викладання української літератури. - Бердянськ. -Маріуполь, 1996. -С.21-22.
 - 11.Токмань Г., Кіосова О. Нестандартний урок у гуманітарному ліцеї на тему "Образи-персонажі поеми "Слово о полку Ігоревім"// Там само. - С. 26-27.
 - 12.Токмань Г., Острівна М. Інтегрований урок-семінар з української літератури та історії на тему: "Грані таланту В.Винниченка" // Там само. - С. 23-25.

Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література). – Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2002.

Робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах. У дисертації представлено теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методичну систему, яка дає змогу вчителю-словеснику ініціювати екзистенційний розвиток учнів, формувати їхню інтерпретаційну свідомість та проводити її естетизацію, виявляти та розвивати творчі філологічні і белетристичні здібності, виховувати вміння спілкуватися, досягати розуміння діалогічної природи твору мистецтва.

Встановлено, що навчальний процес є ефективнішим, якщо викладання ведеться на засадах діалогізму і проблемності; проводяться дослідження на межі з психологією і філософією; створюються ситуації індивідуального вибору при аналізі твору; вводяться такі навчальні технології, як інтерактивна, евристика, суєстопедія, продуктивне навчання, концентроване навчання, модульно-розвиваюча система; застосовуються елементи літературознавчих методів дослідження; упроваджуються такі типи занять, як проблемні семінари, історичні дослідження, літературні дискусії; реалізується система завдань та творів, працюючи над якими, учень вступає в особистісний діалог з художнім текстом, діалогічно вивчаються літературні напрями. Запропонована в дослідженні методика розроблена на рівнях парадигми, технології, моделі. Матеріали дослідження є науковою основою для вдосконалення навчального процесу з української літератури в старшій школі.

Ключові слова: “Я” старшокласника, екзистенційний розвиток, діалог, естетизація, інтерпретаційна свідомість, емоція, філософське осмислення, індивідуальний вибір, парадигма, творчість.

Токмань А.Л. Методика преподавания украинской литературы в старшей школе на экзистенциально-диалогических основах. – Рукопись.

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (украинская литература). – Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова, Киев, 2002.

Работа является теоретико-экспериментальным исследованием проблемы преподавания украинской литературы в старшей школе на экзистенциально-диалогических основах. В диссертации представлено теоретически обоснованную и экспериментально проверенную методическую систему, которая даёт возможность учителю-словеснику инициировать экзистентное развитие

учеников, формировать их интерпретационное сознание и проводить его эстетизацию, проявлять и развивать филологические и беллетристические способности индивидуума, добиваться понимания диалогической природы произведения искусства и плюралистичности литературоведческого знания.

Методологической основой концепции преподавания украинской литературы, предложенной в диссертации, является экзистенциальная философия, в частности положения теорий Н.Бердяева, М.Хайдеггера, К.Ясперса, Г.Марселя, Х.Ортеги-и-Гассета, А.Камю, Ж.-П.Сартра, Н.Аббаньяно, П.Тиллиха. Использовано также концепты филологично-философской теории диалогизма М.Бахтина, психо-лингвистической теории литературы А.Потебни, психологических теорий С.Выготского, А.Добровича, Г.Абрамовой и др.

В работе предложено новую для методики экзистенциально-диалогическую парадигму преподавания украинской литературы. Охарактеризовано принципы диалогизма и проблемности как ведущие при преподавании украинской литературы в старшей школе, определены виды диалога, в который вступает и который исследует ученик на уроке, создано типологию проблемных литературных вопросов и ситуаций. Очерчены уровни общения между учителем и учениками на уроках литературы, даны рекомендации относительно их практического применения. Определены особенности литературного развития старшеклассников. Новой является методическая теория занятий нескольких инновационных типов: психологического исследования, философского исследования, исторического исследования, проблемных семинаров. Для введения экзистенциально-диалогической парадигмы как доминантной в традиционную систему литературного образования, разработано ряд классификаций педагогических явлений (например, классификации литературных заданий для самостоятельной работы). Впервые, в соответствии с мировым педагогическим опытом, систематизировано направления инновационной деятельности в области литературного образования. Модульно-развивающая система обучения адаптирована к преподаванию украинской литературы в старшей школе. Предложено новую модель школьного анализа идейно-тематической основы эпического и драматического произведений, принципы и технологию анализа лирического произведения. Научно новой является разработка теоретико-литературной основы и методических рекомендаций применения в школьной практике элементов современных методов литературоведческого исследования. Впервые создано систему преподавания в школе литературных направлений. Определены критерии оценивания литературных знаний старшеклассников на экзистенциально-диалогической основе.

Диссертация состоит из вступления, пяти разделов, выводов, списка использованных источников, дополнений. Основная часть начинается с изложения философско-образовательных и психолого-педагогических основ экзистенциальной концепции преподавания украинской литературы в старшей школе – им посвящен первый раздел. Во втором разделе вводим экзистенциаль-

но-диалогическую парадигму в контекст традиционного преподавания украинской литературы. Третий раздел содержит характеристику инновационных технологий преподавания литературы, которая даётся в экзистенциально-диалогическом аспекте. Поставив анализ художественного произведения в центр методической модели преподавания украинской литературы в старшей школе, посвящаем этой проблеме четвёртый раздел, в котором осуществляется связь школьного анализа художественного текста с достижениями современной науки о литературе, а также с экзистенциальной диалектикой. Пятый раздел освещает содержание педагогического эксперимента, отображает его течение, обобщает результаты. В структуре работы объединены теоретические размышления, философские выводы педагогического, психологического, теоретико-литературного характера с моделями преподавания в школе разнопланового материала по украинской литературе – биографии писателя, анализа произведений разной жанровой природы, внеклассного чтения, литературного краеведения, внеклассной работы по предмету, наглядности и т.д.

Защищаются результаты теоретико-экспериментального исследования. Установлено, что учебный процесс является более эффективным, если преподавание ведётся на основе диалогизма и проблемности; диалогически изучаются литературные направления, проводятся исследования на границе с психологией и философией, создаются ситуации индивидуального выбора при анализе произведения; вводятся такие образовательные технологии, как интерактивная, эвристика, суггестопедия, продуктивное обучение, концентрированное обучение, модульно-развивающая система; применяются элементы литературоведческих методов исследования; практикуются такие типы занятий, как проблемные семинары, исторические исследования, литературные дискуссии; реализуется система заданий и сочинений, работая над которыми, старшеклассник вступает в личностный диалог с художественным текстом и др.

Предложенная в исследовании методика разработана на уровнях парадигмы, технологии, модели. Материалы исследования являются научной основой для совершенствования учебного процесса в старшей школе.

Ключевые слова: “Я” старшеклассника, экзистентное развитие, диалог, эстетизация, интерпретационное сознание, эмоция, философское осмысление, индивидуальный выбор, парадигма, творчество.

Tokman G.L. Methods of teaching Ukrainian literature based on existential-dialogical principles in grammar school. Manuscript.

The dissertation is aimed at seeking the scientific degree of Doctor of pedagogical Sciences in speciality 13.00.02 – theory and methods of teaching (Ukrainian literature) – National pedagogical university after M.P.Dragomanov, Kyiv, 2002.

The dissertation is theoretical experimental research of Ukrainian literature teaching problem at

grammar school based on existential-dialogical principles. The dissertation deals with the methodical system theoretically based and practically proved which gives a teacher an opportunity to initiate the existential progress of pupils, to form their interpretation consciousness, to find out and develop philological and belletristical ability and to obtain the understanding of dialogical nature of art.

The training process turned out to be more efficient if teaching is organized on the basis of dialogism and problematical approach. The research is organized on the boarder of psihology and philosophy. Situations of individual choice during the analysis of literary work are created. Such teaches technologies as interaction, euristics, suggestopedy, productive instruction, concentrated instruction, modular-developing system are introduced. Elements of literary criticism methods of investigation are used. Such sorts of classes as problem seminars, historical investigations, discussion are introduced. A system of tasks is realized working at which pupils start a dialogue with a given literary text. The methodology suggested in the investigation is work out at paradigmatic, technological and model levels. The materials of investigation is a scientific, asis for improving teaching Ukrainian literature in grammar school.

Key words: Senior pupil's "I", existential development, dialogue, anesthetization, interpretation consciousness, emotion, philosophical comprehension, individual choice, paradigm, creative work.

Підписано до друку 23.01.2003 р.

Формат 60 84/16. Гарнітура Times. Папір офсетний.

Ум. друк. арк.2, 6. Обл.-вид. арк. 1,9.

Наклад 100 прим. Зам.20.

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво ДК №535 від 19.07.2001 р.

м.Київ, вул. Політехнічна, 5-а, оф.79.

тел./ факс 236-37-21.

