

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Наталія Гоголь

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ЗМІСТІ
ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

МОНОГРАФІЯ

Суми – 2021

УДК: 373.5.016:82]:008:37.011.33“195/200”(043.5)

Г58

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 4 від 25.03.2021 року)*

Рецензенти

О. В. Малихін, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

О. Б. Петренко, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Я. А. Нагрибельний, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету судноводіння Херсонської державної морської академії.

Науковий редактор

Т. О. Яценко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Гоголь Н. В.

Г58 Культурологічний підхід у змісті шкільної літературної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія : за наук. ред. д-ра пед. наук Т. О. Яценко / Н. В. Гоголь. – Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. – 482 с.

ISBN 978-617-8095-03-1

У монографії представлено системне дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному аспекті другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Досліджено генезу педагогічних і науково-методичних ідей щодо обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти за розробленою періодизацією розвитку шкільної літературної освіти. Означено здобутки та суперечності розвитку методики навчання літератури в культурологічному аспекті періоду радянської школи 1950-ті –1991 рр. і в часи реформування шкільної літературної освіти в умовах утвердження національної школи в 1991–2016 рр. Узагальнено й систематизовано традиційний і новаторський досвід навчання літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу в практиці роботи закладів загальної середньої освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Доведено доцільність і перспективність реалізації ідей культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти на початку ХХІ ст.

Рекомендовано педагогічним і науково-педагогічним працівникам закладів освіти, магістрантам, аспірантам, докторантам, слухачам курсів підвищення кваліфікації, а також усім, кого цікавить проблема культурологічного підходу у змісті шкільної літературної освіти.

УДК: 373.5.016:82]:008:37.011.33“195/200”(043.5)

ISBN 978-617-8095-03-1

© Гоголь Н.В., 2021

© ФОП Цьома С.П., 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	6
ПЕРЕДМОВА	7
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ	11
1.1. Історіографія дослідження проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).....	11
1.2. Джерельна база дослідження.....	37
1.3. Передумови розвитку культурологічного підходу в науково- методичній думці (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.).....	56
Висновки до розділу 1.....	73
Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ	75
2.1. Методологічні підходи, принципи, методи дослідження проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі.....	75
2.2. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) як методологія дослідження.....	88
2.3. Реалізація методології культурологічного підходу в шкільній освіті.....	101
Висновки до розділу 2.....	120
Розділ 3. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	122
3.1. Прогресивні здобутки системи шкільної літературної освіти на культурологічних засадах часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.).....	122
3.2. Становлення культурологічного підходу до навчання української літератури за часів реформування шкільної освіти (1984–1991 рр.).....	142
3.3. Зasadничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури за часів перебудови загальної середньої освіти, оновлення української школи та реформування шкільної літературної освіти (1991–2016 рр.).....	158
3.3.1. Реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури за часів оновлення змісту шкільної літературної освіти міжреформеної доби (1991–2004 рр.)....	160

3.3.2. Реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури у науково-методичному дискурсі вчених в умовах реформування шкільної літературної освіти й розбудови Нової української школи (2004–2016 рр.)	178
Висновки до розділу 3	197
Розділ 4. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ РОСІЙСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	199
4.1. Генезис науково-методичних ідей реалізації культурологічного підходу в навчанні російської літератури в середині ХХ ст.....	199
4.2. Реалізація культурологічного підходу в шкільному курсі російської літератури періоду шкільної реформи (1984–1991 рр.)..	218
4.3. Педагогічні пошуки та новаторські ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в роки становлення й розвитку предметної методики в українській школі (1991–2016 рр.).....	233
4.3.1. Особливості реалізації культурологічного підходу в наукових працях українських учених та навчально-методичному забезпеченні уроків зарубіжної літератури (1991–2004 рр.)	234
4.3.2. Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в наукових та початково-методичних працях учених (2004–2016 рр.)	244
Висновки до розділу 4	260
Розділ 5. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ПРОГРАМОВОМУ, НАВЧАЛЬНОМУ Й НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ З ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	262
5.1. Аналіз програмового, навчального й методичного забезпечення шкільного курсу української літератури на основі культурологічного підходу часів реформування шкільної освіти (1950-ті – початок 1980-х рр.).....	262
5.2. Аналіз програмового, навчального й методичного забезпечення шкільного курсу української літератури на основі культурологічного підходу часів шкільної реформи (1984–1991 рр.)	273
5.3. Реалізація культурологічного підходу в програмовому і навчальному забезпеченні української літератури в часи утвердження національної школи (1991–2016 рр.).....	278
5.3.1. Принципи реалізації культурологічного підходу в програмах з української літератури (1991–2016 рр.)	279

5.3.2. Відображення ідеї культурологічного підходу в навчальному забезпеченні (підручники й хрестоматії) з української літератури (1991–2016 рр.)	294
5.4. Концептуальні засади реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в програмовому і навчальному забезпеченні періоду реформування шкільної літературної освіти в Україні (1991–2016 рр.).....	312
5.4.1. Принципи реалізації культурологічного підходу в програмах із зарубіжної/світової літератури (1991–2016 рр.).....	313
5.4.2. Принципи реалізації культурологічного підходу в навчальному забезпеченні (підручники й хрестоматії) із зарубіжної літератури (1991–2016 рр.)	320
Висновки до розділу 5.....	340
ВИСНОВКИ	342
ЛІТЕРАТУРА	347
ДОДАТКИ	426

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АН – Академія наук

АПН – Академія педагогічних наук

МОН – Міністерство освіти і науки

НАПН – Національна академія педагогічних наук

НУШ – Нова українська школа

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

КПРС – Комуністична партія Радянського Союзу

ЦК КПРС – Центральний комітет Комуністичної партії Радянського Союзу

ЦК КП України – Центральний комітет Комуністичної партії України

ТЗН – технічні засоби навчання

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ПЕРЕДМОВА

Культурологічна домінанта сучасної парадигми шкільної літературної освіти орієнтує на формування духовного світу розвиненої особистості, виховання її естетичних смаків та уподобань. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року визначено ключові компетентності, серед яких чільне місце належить загальнокультурній грамотності. У Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) наголошено на важливості розвитку в учнів культурної компетентності, що передбачає опанування культурних і мистецьких здобутків України і світу, усвідомлення художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення з фундаментальними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів мистецтва в широкому культурному контексті. Відповідно набуває актуальності проблема дослідження в історико-педагогічному аспекті культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що передбачає їх ґрунтовне осмислення для творчої реалізації у контексті якісних змін сучасної шкільної літературної освіти.

Проблема реалізації культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти розглядається науковцями різновекторно. Вченими-методистами в різні історичні періоди (1952–2016 рр.) було визначено ефективні чинники їх реалізації в процесі навчання літератури (О. Бандура, Ю. Бондаренко, Т. Бугайко, П. Волинський, В. Голубков, Г. Гуковський, О. Мазуркевич, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, М. Рибникова, К. Сторчак, А. Фасоля, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.); розроблено методичну систему культурологічного аналізу творів літератури (В. Гладішев, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, О. Покатілова та ін.), обґрунтовано синтез вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва (А. Вітченко, В. Гречинська, В. Доманський, С. Жила, А. Коржупова, Л. Кулінська, Л. Нежива, Ф. Нодель, Л. Овдійчук, Є. Пасічник, З. Рез, Л. Чашко, Т. Яценко та ін.); розкрито соціокультурну, морально-етичну, гуманітарну, естетичну спрямованість освітнього процесу (Н. Волошина, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Т. Недайнова, Л. Овдійчук, Г. Токмань, В. Уліщенко, І. Ціко, З. Шевченко та ін.) тощо.

Нині наукові розвідки українських учених демонструють як розмаїття окремих аспектів дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, так і багатство сучасних підходів, що полягають у розробленні культурологічного аспекту викладання (навчання) предметних методик (Н. Волошина, Л.Мацевко-Бекерська, Л. Мірошніченко, Б. Шалагінов

та ін.); здійсненні естетичного виховання учнів засобами взаємодії мистецтв (Н. Волошина, Л. Овдійчук та ін.), розвиткові компетентнісного (культурологічного, соціокультурного, етнокультурологічного та ін.) підходу до навчання літератури (О. Ісаєва, Ж. Клименко, С. Молочко, Л. Нежива, В. Пустохіна, Л. Сімакова, В. Уліщенко, Т. Яценко та ін.); визначенні ціннісних складників культурологічного підходу (контексту, принципу тощо) у змісті шкільної літературної освіти (В. Братко, В. Гладишев, В. Снегір'ова, З. Шевченко та ін.); реалізації предметної інтеграції в процесі навчання літератури як педагогічного варіанта зв'язків між різними видами мистецтва (Ю. Глебова, С. Жила, А. Мельник, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Н. Романишина, Г. Токмань,); розробці методичної системи культурологічного аналізу літературного твору (О. Куцевол, Т. Недайнова, О. Ніколенко, Г. Островська, О. Покатілова, О. Ратушняк та ін.); формуванні в учнів культурної (соціокультурної, культурологічної, етнокультурологічної, медіакультурної, інтерпретаційної та ін.) компетентності (А. Вітченко, О. Гордієнко, Л. Нежива, О. Ратушняк, Т. Яценко та ін.); використанні культурного контексту в процесі здійснення компаративного аналізу (Л. Бондаренко, В. Гладишев, О. Гордієнко, Н. Медвідь та ін.); упровадженні в навчання української та зарубіжної літератур інноваційних технологій за засадах культурологічного підходу (Ю. Бондаренко, І. Ціко, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.) тощо.

Історіографічний пошук засвідчив, що в сучасній науці немає комплексного й системного дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Утім на різних етапах розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу публікувалися присвячені обраній проблемі праці, які використано в монографії як джерела, та наукові розвідки попередників і сучасників, які визначаємо як історіографічні.

З огляду на це актуальність дослідження зумовлена в *науково-теоретичному* аспекті необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань стосовно обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі; у *соціально-практичному* – потребою критичного аналізу педагогічних і науково-методичних праць учених з метою подальшого використання продуктивних теоретико-методичних надбань із означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти.

Проведення наукового дослідження передбачало розв'язання об'єктивних суперечностей, зокрема:

- між періодами, обраними для розгляду (період радянського панування в Україні був позначений заідеологізованістю, що значно звужувало коло літературних творів і мистецьких явищ, що вивчалися в шкільному курсі літератури; натомість із відродженням незалежності України розпочалося поступове оновлення шкільної літературної освіти, що актуалізувало міжмистецькі, міжкультурні, міжпредметні

зв'язки, сприяло формуванню естетичної свідомості школярів, вихованню шанобливого ставлення до національних і світових культурно-історичних надбань);

- між здобутками історико-педагогічної науки другої половини ХХ – початку ХХІ ст. і недостатньо конструктивно-критичним переосмисленням ідеї обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти означеного періоду, що особливо актуально в умовах реформування загальної середньої освіти й подальшої розбудови Нової української школи (НУШ);
- між необхідністю забезпечення цілісності організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти й адекватністю відображення ідей культурологічного підходу до навчання літератури (української і зарубіжної) в змісті шкільної літературної освіти.

Концепція наукової роботи ґрунтується на положенні, що розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст. спричинений конкретними суспільно-політичними, ідеологічними й соціально-культурними умовами, а також станом розвитку шкільної освіти, педагогічних ідей, досягненнями методики навчання літератури.

Монографія містить передмову, п'ять розділів, висновки, літературу та додатки. У першому розділі розглянуто історіографію дослідження й визначено його джерельну базу, окреслено здобутки методики навчання літератури другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. У другому – подано методологічні підходи до дослідження проблеми визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти; розглянуто методологію дослідження; розроблено періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу відповідно до окреслених хронологічних меж: 1-й період (1950-ті – початок 1980-х років); 2-й період (1984–1991 рр.); 3-й період (1991–2016 рр.); представлено особливості реалізації методології культурологічного підходу в шкільній освіті. У третьому розділі визначено прогресивні здобутки радянської системи шкільної літературної освіти на культурологічних засадах часів освітньої реформи ХХ століття (1950-ті–1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-і – початок 1980-х рр.); розглянуто становлення культурологічного підходу до навчання української літератури за часів реформування шкільної освіти (1984–1991 рр.); окреслено засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури в часи перебудови загальної середньої освіти й оновлення української школи (1991–2016 рр.). У четвертому – представлено генезис педагогічних та методичних ідей реалізації культурологічного підходу до навчання літератури у середині ХХ ст., а також періоду шкільної реформи 1984–1991 рр.; розглянуто новаторські ідеї у реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури у роки становлення і розвитку предметної методики в українській школі (1991–2016 рр.) У п'ятому розділі подано аналіз програмового, навчального й методичного забезпечення

шкільного курсу української літератури на основі культурологічного підходу в період панування радянських ідеологем (1950-ті – 1990-ті рр.); визначено концептуальні засади реалізації культурологічного підходу в програмовому й навчальному забезпеченні української та зарубіжної/світової літератур за часів реформування шкільної літературної освіти України (1991–2016 рр.).

Авторка переконана, що матеріали монографії, призначені для педагогічних і науково-педагогічних працівників, бакалаврів, магістрантів, аспірантів, докторантів, а також усіх, кого цікавить проблема розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, знайдуть застосування у викладанні курсу історії педагогіки, предметних методик (української та зарубіжної літератур) у закладах вищої освіти, шкільних літературних курсах тощо.

Особливу подяку авторка висловлює ректорові Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка доктору історичних наук, професору Олександрові Івановичу Курку, науковому консультанту – доктору педагогічних наук, старшому науковому співробітнику, головному науковому співробітнику відділу навчання української мови та літератури Тамілі Олексіївні Яценко і колективу наукових співробітників Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України за підтримку й надані можливості для наукового і професійного зростання.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

1.1. Історіографія дослідження проблеми культуроологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)

Методологія будь-якого дослідження, історико-педагогічного зокрема, може бути зрозуміла та оцінена лише в її конкретному відтворенні – теоретичній концепції. Системний аналіз дозволяє оцінити місце дослідження або напряму досліджень в науці в цілому. Систематичне повернення до розгляду попереднього розвитку науки є закономірним результатом двох основних тенденцій, що можуть бути простежені на кожному етапі еволюції наукового знання: по-перше, прагнення вчених знайти в минулому витоки провідних наукових ідей сучасності, по-друге, необхідність перегляду та переоцінки в умовах сьогодення тих концепцій і теорій, що раніше не розглядались або відкидались як помилкові [412, с. 7].

Нам імпонує думка академіка О. Сухомлинської, яка підкреслює, що «проблеми історії педагогіки – це відповіді на виклики сьогодення і розкриття того, як відповідали на подібні проблеми їх сучасники, яка була їхня педагогічна аргументація і чи втілювалося це в практику. Порушена в історико-педагогічному дослідженні проблема може бути зовнішньою щодо історико-педагогічного процесу, диктуватися нинішніми педагогічними, ідеологічними, релігійними питаннями. А її розв'язання цілком лежить у площині історичного дискурсу. У педагогіці, освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. поставлені проблеми ще не розв'язані, і ніхто не може запевнити, що вони розв'яжуться тим чи іншим способом» [1009, с. 46].

Слід зазначити, що досить важливим є те, що певну подію, факт, педагогічне явище необхідно аналізувати в безпосередньому зв'язку з історичними реаліями, зокрема зважаючи на політичні, соціальні, ідеологічні, особистісно-індивідуальні прояви, які характерні досліджуваному періоду. Відтак будь-яке педагогічне дослідження має містити як ретроспективний, так і історіографічний аналіз, який дозволяє не просто виявити повагу до накопиченого досвіду, але і визначити прогалини у наукових знаннях, встановити актуальність і значущість дослідження [778].

Історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності розвитку дидактичних процесів, їхньої зумовленості суспільними, соціокультурними та іншими чинниками, виявити зв'язки, оцінити їх сучасний стан і напрями подальшої еволюції. Педагогічна історіографія є важливою частиною історико-педагогічного знання, що дозволяє встановити справжність, об'єктивність відомостей у цій галузі, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, систематизувати знання про все в історико-культурному процесі [571, с. 39].

Відтак у дослідженні на основі історіографічного аналізу наукових і навчально-методичних праць, що публікувалися на різних етапах розвитку шкільної літературної освіти в Україні, представимо різноманітні методологічні підходи в аспекті дослідження проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ століття. У науковому дослідженні обрано хронологічний, проблемно-тематичний та персоніфікований підходи до побудови історіографічного огляду наукової проблеми (за Н. Гупаном) [412, с. 18].

Хронологічний підхід дав можливість розглянути історико-педагогічні та теоретико-методичні дослідження в чітко окреслених часових рамках у межах визначеної періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу. *Проблемно-тематичний підхід* сприяв висвітленню у відповідних розділах основних публікацій генези шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; представленню культурологічної концепції навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах; визначенню змісту, засобів, форм, методів і прийомів реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти; обґрунтуванню культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, відображених у навчально-методичному забезпеченні (програми, підручники, хрестоматії, навчально-методичні посібники тощо). *Персоніфікований підхід* дозволив з'ясувати значущість педагогічної та науково-методичної спадщини знаних педагогів, учених-методистів, а також висвітлити їхній внесок у визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження [295].

Визначені підходи дали нам можливість доповнити класифікацію численних джерел дослідження іншим засобом їх групування – систематизацією, що сприяла укомплектуванню всіх джерел відповідно до основної мети дослідження – відтворення цілісної картини відображення в дискурсі історико-педагогічних досліджень проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

З метою уникнення переобтяження тексту наукової роботи подвійною періодизацією історіографії досліджуваної проблеми, застосувавши *хронологічний підхід*, умовно визначаємо *три історіографічні періоди*, що співвідносяться із запропонованою у нашому історико-педагогічному дослідженні *періодизацією розвитку шкільної літературної освіти на*

культурологічних засадах, а саме: 1950-ті – початок 1980-х рр. – період здобутків у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах за часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.) ХХ століття; 1984–1991 рр. – період розвитку методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах; 1991–2021 рр. – розвиток методики навчання літератури (української і зарубіжної) в період розбудови й оновлення національної школи в Україні.

Виходячи з широкого розуміння історіографічної бази вивчення становлення і розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, застосовуємо до розгляду історіографії проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти *проблемно-тематичний підхід* і поділяємо всю історіографію дослідження за її проблематикою на *чотири великі групи*, а саме: – генеза шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; – культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти; – зміст, форми, методи, прийоми і засоби реалізації культурологічного підходу до навчання літератури; – відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні (програми, підручники, хрестоматії, навчально-методичні посібники тощо) [328; 345].

Поділяємо думку української вченої Л. Голубничої про те, що взяті в комплексі педагогічно-історіографічні джерела утворюють джерельну базу педагогічної історіографії, на яку спирається педагогіко-історіографічне пізнання і яка дозволяє дослідити історико-педагогічний процес у всій його повноті, визначити провідні тенденції історико-педагогічної науки, встановити певні закономірності генезису педагогічної думки, виявити досягнення й прогалини. Водночас учена переконує, що часто об'єкт дослідження джерелознавства – історичні або історико-педагогічні джерела – є водночас об'єктом дослідження історіографії. Це трапляється в тому разі, коли об'єктом джерелознавства виступають джерела, причетні до розвитку історичної чи історико-педагогічної думки та науки [362].

Відтак наукові, навчально-методичні праці вчених, дослідників, учителів-словесників, у яких було закладено основи для реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження, ми розглядаємо одночасно і як історіографічні, і як джерела з досліджуваної проблеми, пов'язаної з визначенням та обґрунтуванням культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Охарактеризуємо окреслені нами *історіографічні періоди*, акцентуючи увагу на важливих історіографічних працях дослідників, що прямо чи опосередковано торкаються порушеної нами проблеми.

1-й (1950-ті – початок 1980-х років) – період здобутків у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах за часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.)

XX століття – праці вчених, що визначили основи формування методики навчання літератури (української, російської) на культурологічних засадах, присвячені питанням посилення виховного впливу літератури на школярів, міжпредметної та міжмистецької взаємодії на уроках літератури.

Історіографічні розвідки *1-го періоду* відображають загальні тенденції розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, проте педагогічні та науково-методичні розвідки дослідників визначили основи формування методики навчання літератури, посилення її виховного впливу на школярів. По завершенню історіографічного аналізу робіт досліджуваного періоду нами було виокремлено такі праці, дотичні до проблеми дослідження:

- *генеза шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу*: О. Мазуркевич «Нариси з історії методики української літератури» (1961) [657], Г. Розенблат «До питання про історію викладання літератури в середній школі» (1956) [914]; Я. Роткович «Питання викладання літератури. Історико-методичні нариси» (1959) [920], «Історія викладання літератури в радянській школі» (1976) [921] тощо;
- *культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти*: Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський «Методика викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання)» (1952) [143]; П. Волинський, А. Снежкова «Методика літературного читання в V–VII класах» (1940) [213]; В. Голубков «Методика викладання літератури» (1955, 1962) [357; 358]; Г. Гуковський «Вивчення літературного твору в школі: методологічні нариси про методику» (1966) [403]; М. Кудряшов «Взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури» (1981) [595]; Т. Луценко «Зарубіжна література в школі» (1973) [653]; В. Маранцман «Проблеми методики викладання літератури» (1976) [669]; Н. Муравйова, С. Тураєв «Західноєвропейська література» (1956) [742]; В. Неділько «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978) [764]; З. Рез «Методика викладання літератури» (1977) [708], М. Рибникова «Нариси з методики літературного читання» (1963) [931], К. Сторчак «Основи методики літератури» (1965) [1002] тощо;
- *зміст, форми, методи, прийоми і засоби реалізацій культурологічного підходу до навчання літератури*: О. Бандура «Використання зразків образотворчого мистецтва при вивченні теоретичних понять в курсі української літератури» (1973) [40], «Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури» (1981) [47]; Е. Горюхіна «Живопис, музика, театральне мистецтво на уроках літератури і на позакласних заняттях як один із засобів підвищення рівня естетичного виховання в старших класах середньої школи» (1962) [379]; В. Гречинська «Система використання образотворчого мистецтва при вивченні російської літератури (VIII–X класи)» (1973)

[389]; З. Митяєва «Активізація вивчення літератури в старших класах середньої школи за допомогою образотворчого мистецтва і музики» (1967) [726]; А. Коржупова «Наочність на уроках української літератури» (1965) [581]; К. Нартов «Зарубіжна література в школі» [753]; Л. Чуніхіна «Наочні посібники з літератури в старших класах середньої школи» (1963, 1966) [745; 746]; Ф. Нодель «Комплексне використання мистецтва при вивченні літератури в середній школі» (1973) [781]; А. Сотников «Література й образотворче мистецтво в X класі середньої школи» (1953) [987; 988]; Н. Ципіна «Формування естетичного сприйняття літератури і музики в їх взаємозв'язку в процесі викладання (на уроках літератури в V–VII класах)» (1966) [1138]; Л. Чашко «Навчальне кіно у старших класах» (1963) [1142]; Н. Щиряков «Образотворче мистецтво на уроках літератури (8–10 класи)» (1969) [1187]; Т. Юркевич «Наочність у викладанні літератури» (1955) [1194] тощо;

- *відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні (програми, підручники, хрестоматії, навчально-методичні посібники тощо):* Т. Луценко «Зарубіжна література в школі» (1965, 1973) [653; 654]; Н. Муравйова, С. Тураєв «Західноєвропейська література» (1956) [742]; В. Цимбалюк «Літературно-мовний кабінет у школі» (1975) [1129], «Письмові творчі роботи з української літератури у 8–10 класах» (1981) [1132] тощо.

У контексті предметного поля нашого дослідження з метою об'єктивного аналізу праць 1-го історіографічного етапу (50-ті – 80-ті рр. ХХ ст.), що відображає період здобутків у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах за часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.) ХХ століття, необхідним видається здійснити аналіз основних праць історіографічного характеру, що заклали передумови для визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. Варто відзначити, що ретроспективний аналіз історіографічних праць, написаних дослідниками у період з другої половини ХХ – до початку ХХІ ст. (2021 р.), вказує на відсутність системних історіографічних досліджень щодо обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі відповідно до окресленого нами першого історіографічного етапу [520].

Стосовно до першого історіографічного періоду така тенденція, на наш погляд, обумовлена тим, що дослідження історії розвитку шкільної літературної освіти були здійснені в період існування тоталітарного режиму радянської влади на теренах України, а тому вони стали своєрідним відображенням марксистсько-ленінської методології. Відтак ідеологічні особливості радянської доби, зокрема 50-х – 80-х рр. ХХ століття, вплинули на загальні підходи до формування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в цілому, що мали переважно соціологізаторський характер. У переважній більшості праць окресленого нами історіографічного

періоду відображаються особливості становлення методики навчання літератури в російськомовних навчальних закладах. Проте в умовах сьогодення актуальності набуває осмислення науково-методичного доробку фундаторів методики навчання літератури – як арсеналу цінних педагогічних та науково-методичних ідей щодо реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти на початку XXI століття.

У 50-х – 80-х рр. XX ст. в УРСР з'являється низка ґрунтовних праць узагальнюючого характеру, в яких розв'язувалися актуальні проблеми навчання літератури в школі, як-от: Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський «Методика викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання)» (1952) [143]; Т. Бугайко, Ф. Бугайко «Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи» (1952) [145], «Майстерність учителя-словесника» (1963) [144]; В. Голубков «Методика викладання літератури» (1955, 1962) [357; 358]; М. Кудряшов «Взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури» (1981) [595]; В. Неділько «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978) [764]; М. Рибникова «Нариси з методики літературного читання» (1963) [931]; К. Сторчак «Основи методики літератури» (1965) [1002] та ін.

Варто наголосити, що в напрацюваннях вітчизняних фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо пріоритету виховної функції літератури, що зумовлювали потребу в дослідженні проблеми ідейної інтерпретації художнього твору, створенні ефективного дидактичного забезпечення для здійснення *міжпредметних зв'язків* на уроках літератури. У 1950-х – 1980-х рр. в освітній процес активно вводяться суміжні види мистецтва, пов'язані зі словом: виразне читання, театралізація, радіоспектаклі тощо. Наріжним питанням у методичних пошуках провідних учених-методистів було створення методики роботи із *наочними засобами навчання* на уроках української, російської та зарубіжної (на уроках російської) літератури в єдності із *суміжними мистецтвами* (образотворче, музика, кіно, театр, скульптура, архітектура тощо), а також із різноманітними графічними матеріалами (схеми, таблиці, плакати тощо).

Реалізація ідей *міжпредметної та міжмистецької взаємодії* знайшли своє відображення в науково-методичних концепціях провідних учених-методистів. Так, наприклад, методика роботи на уроках літератури над зразками образотворчого мистецтва була висвітлена на сторінках таких навчальних і навчально-методичних праць учених, як-то: О. Бандура «Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури» (1981) [47], «Використання зразків образотворчого мистецтва при вивченні теоретичних понять в курсі української літератури» (1973) [40]; Г. Розенблат «Картина на уроках літератури у VIII класі» (1958) [916], Н. Щиряков «Образотворче мистецтво на уроках літератури (8–9 класи)» (1969) [1187], «Система роботи над творами образотворчого мистецтва на уроках літератури: IX–XI класи» (1964) [1188]; Т. Юркевич «Наочність у викладанні літератури» (1955) [1194]; М. Аудерська «Від усного малювання до

ілюстрації» (1965) [27]; В. Невельштейн «Перші зустрічі з живописом» (1965) [759]; А. Штамбок «Образний лад у творах живопису і літератури» (1965) [1175] та інших учених.

У навчально-методичних матеріалах методисти пропонували розлогу палітру репродукцій картин та ілюстрацій знаних художників, описували методику роботи над суміжними образотворчостями на різних етапах уроку літератури. Проте в науково-методичних розвідках дослідників зберігався *ілюстративний підхід* на рівні міжпредметних зв'язків до використання суміжних видів мистецтва на уроках літератури.

Використання музичного мистецтва на уроках літератури здійснювалося рідше, проте його методика була такою, як і мистецтва образотворчого. Надзвичайно вдалим вирішенням проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури було видання навчально-методичних посібників М. Машенка «Музика і живопис на уроках літератури» (1971) [685] та «Джерела гармонійної краси: музика і живопис на уроках української радянської літератури» (1978) [681]. Ученим на основі конкретних творів відповідно до програми з української літератури представлено методичний аспект взаємодії суміжних видів мистецтва, зокрема мистецтва слова, музики та живопису. Вважаємо, що в працях М. Машенка було представлено цінний мистецтвознавчий матеріал для вчителя, проте методичні поради щодо його використання мають поверховий характер, оскільки висвітлюють лише деякі паралельні зіставлення мистецтв.

У 50-х – на початку 80-х рр. ХХ століття серед низки наукових та навчально-методичних праць дослідників, що розглядали питання застосування *екранних (зорових), звукових та аудіовізуальних (комбінованих) технічних засобів навчання*, варто виділити такі: В. Лутаєнко «Кіно в системі культури: деякі культурознавчі проблеми естетичного освоєння наукових знань засобами мистецтва» (1981) [650]; С. Мельничук «Використання технічних засобів на уроках літератури» (1964, 1966) [703; 704]; Л. Прессман «Кінофільм-екранізація на уроках літератури» (1964) [841]. І. Романенко «Молодіжне театральне об'єднання в школі» (1965) [917]; Л. Чашко «Екранні та звукові засоби навчання» (1976) [1140] та ін.

Відтак у 50-х – 80-х рр. ХХ ст. відбувалося послідовне запровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, що співвідносилось із використанням екранних (зорових), звукових та аудіовізуальних (комбінованих) засобів навчання (діафільми, діапозитиви, звукові посібники, художні кінофільми, навчальні телепрограми) й уможлиблювало культурологічне оснащення уроків літератури.

Конструктивно-критичний аналіз доробку вчених засвідчує активний пошук дослідниками доцільних форм, методів і прийомів роботи на уроках літератури із суміжними образотворчостями. Свідченням цього є низка навчальних посібників із методики викладання літератури і чотири видання (1947–1962 рр.) підручника «Українська література в середній школі. Курс методики» під авторством Т. Бугайко, Ф. Бугайка і П. Волинського. Вагомим

доробком у скарбницю методики літератури став посібник К. Сторчака «Основи методики літератури» (1965 р.). Відповідно до програми викладання університетського курсу методики вивчення української літератури в середній школі призначався підручник В. Неділька «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978 р.), який у загальних рисах розкривав форми, методи і прийоми викладання рідної літератури, звертав увагу на роль технічних засобів навчання на уроках літератури.

Після здійсненого нами аналізу праць, що визначали загальні орієнтири розвитку методики навчання літератури на культурологічних засадах, необхідно перейти до аналізу праць суто історіографічного характеру.

У 30-х – 40-х рр. ХХ ст. проблем історії розвитку літературної освіти частково торкалися А. Гречишнікова, В. Водовозов, В. Острогорський у «Нарисах з методики викладання літератури» (1941) [390], Д. Мотольська в «Історичному огляді методики викладання літератури у дореволюційній школі» (1936) [739] та інші вчені. Однак у вказаних вище дослідницьких працях відображено переважно становлення методики навчання літератури в російськомовних навчальних закладах, а проблема культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти взагалі не розглядається.

У 50-ті – 80-ті рр. ХХ ст. огляд історії розвитку методики літературної освіти було здійснено О. Красноусовим у «Нарисах з історії радянської методики викладання літератури» (1959) [590], О. Мазуркевичем у «Нарисах з історії методики викладання української літератури» (1961) [657], Я. Ротковичем в «Історії викладання літератури в радянській школі» (1976) [921], М. Рибниковою у «Нарисах з методики літературного читання» (1963) [931] тощо.

Вагомий внесок у розвиток історії української літератури здійснив відомий український теоретик, методист і дослідник, педагог і літературознавець – академік О. Мазуркевич (1913–1995). Ученим у «Нарисах з історії методики української літератури» (1961) здійснено першу спробу подати систематизований огляд становлення й розвитку методичної думки в галузі вивчення літератури в школах України [657]. У згаданій науковій праці О. Мазуркевичем здійснено аналіз науково-методичних праць відомих методистів – М. Семенова, О. Галахова, М. Рибникової, М. Кудряшова, Я. Ротковича та інших. Методист наголошував на «комуністичній партійності» у навчанні літератури, на «марксистсько-ленінському підході» до характеристики літературних образів тощо, проте естетичний та культурологічний аспекти вивчення літературного твору як мистецтва слова не знайшли належного місця у його методиці.

Біля витоків створення методики навчання літератури в радянській школі стояли знані педагоги-словесники, методисти – В. Голубков і М. Рибникова. Учені розкривали питання традиції літературної освіти, змісту шкільної літературної освіти, теорії та історії літератури у шкільному вивченні тощо. Початок досліджень історії методики навчання літератури було покладено В. Голубковим, який увів до підручника для студентів

педагогічних навчальних закладів «Методика викладання літератури» (1938) [359] окремі нариси про найвідоміших методистів-словесників. Ученим розглянуто стан і методику шкільного навчання курсу літератури, починаючи із 20-х років XIX століття і до 1936 року.

Початок досліджень історії методики навчання літератури було покладено самим В. Голубковим, який увів до підручника для студентів педагогічних навчальних закладів «Методика викладання літератури» (1938) [359] окремі нариси про найвідоміших методистів-словесників. У зазначеному підручнику ученим розглянуто стан і методику шкільного навчання курсу літератури, починаючи із 20-х років XIX століття і до 1936 року, здійснено спробу подання періодизації, в основу якої покладено класово-соціологічний принцип.

У методичних настановах «Методики викладання літератури» учений актуалізував проблему використання *суміжних видів мистецтва* на різних етапах уроку літератури, акцентував на важливості ретельного відбору відповідного *ілюстративного матеріалу* під час підготовки учителів до уроку, радив застосовувати різні методи та форми роботи, такі як бесіда, розповідь або лекція учителя, лекція з використанням діапозитивів та інших технічних засобів навчання, кіноурок, екскурсія тощо. Варто наголосити, що актуалізовані В. Голубковим методичні рекомендації щодо роботи із суміжними образотворчостями не втратили своєї актуальності в методиці навчання української і зарубіжної літератури у XXI столітті.

Інший учений-методист Я. Роткович у низці науково-методичних праць [920; 921; 922; 923] висвітлив історію становлення і розвитку методики викладання літератури, яку розглядав як складник історії вітчизняної освіти і культури; визначив внесок провідних методистів XIX–XX ст. (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Голубков, В. Стоюнін, В. Острогорський, М. Рибникова) в розвиток методичної науки загалом. Проте науково-методичні пошуки ученого переважно зосереджувалися навколо значущості комуністичних ідей у розробці змісту не лише шкільної літературної освіти, а й освіти взагалі [34, с. 4].

Ідеологічним підходом до здійснення історичного огляду навчання літератури в школі дорадянського періоду визначалися науково-методичні праці російських дослідників Д. Мотольської [739] та О. Красноусова [590]. Так, О. Красноусовим у «Нарисах з історії радянської методики викладання літератури» (1959) [590] з позиції ідеологічної політики держави та постанов керівних органів було здійснено огляд стану методики навчання російської літератури за період з 1917 р. до 1957 р. Становлення предметної методики у XX ст., наслідуючи ідеологічні позиції Я. Ротковича, учений розглядав як розвиток діалектико-матеріалістичної методології всієї освітньої галузі, заперечував будь-яку можливість пристосування освітніх систем 20-х – початку 30-х років XX ст. до тогочасних умов, оминав проблему становлення шкільної літературної освіти в Україні, зокрема актуалізацію методичних концепцій українських педагогів О. Дорошкевича, О. Білецького, А. Машкіна та ін. [34, с. 4–5; 780, с. 49].

Історіографічного характеру набули й наукові розвідки дослідників, присвячені висвітленню проблеми міжпредметних та міжмистецьких зв'язків в історії радянської школи [60; 65; 176].

Отже, ідеологічні особливості радянського періоду вплинули на загальні підходи до розвитку теорії і практики навчання літератури в цілому. Провідні учені-методисти 50-х – 80-х рр. ХХ ст. різноаспектно розглядали генезу методики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти, проте проблема культурологічного підходу до навчання літератури не знайшла свого належного відображення в методичних напрацюваннях попередників.

Конструктивно-критичне осмислення наукового і навчально-методичного доробку вчених, методистів, вчителів-словесників, праці яких ми відносимо до 1-го історіографічного періоду, а саме історіографії досліджуваної проблеми за часів освітньої реформи (1950-ті–1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-і – початок 1980-х рр.) ХХ століття, як джерельної бази та історіографії історико-педагогічного дослідження, подано у розділах 3 (параграф 3.1), 4 (параграф 4.1), 5 (параграф 5.1) наукового дослідження.

2-й (1984–1991 рр.) – період розвитку методичної думки на культурологічних засадах часів шкільної реформи – праці вчених, у яких розглядались актуальні питання, присвячені проблемам якості шкільної літературної освіти.

Відповідно до проблемно-тематичного принципу в межах 2-го історіографічного періоду можна виокремити такі праці:

- *генеза шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу:* Н. Волошина «Літературна освіта в період перебудови» (1988) [226]; В. Стеценко «На шляху методичного поступу (До 90-річчя Т. Ф. Бугайко)» (1988) [1000] тощо;
- *культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти:* Н. Волошиної «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури» (1985) [223]; Є. Пасічник «Українська література в середній школі» (1983) [806]; В. Цимбалюк «Література і учнівська творчість» (1985) [1128] тощо;
- *зміст, форми, метод, прийоми і засоби реалізацій культурологічного підходу до навчання літератури:* О. Бандура «Міжпредметні зв'язки на уроках української літератури» [51]; П. Білоус «Методиці викладання літератури – нові підходи» (1990) [96, с. 58]; Л. Воловець «Урок літератури: передумови й складові успіху» (1987) [216]; В. Латанський «Все починається з творчості» (1987) [623]; Є. Колокольцев «Міжпредметні зв'язки під час вивчення літератури» (1990) [568], «Мистецтво на уроках літератури» (1990) [567]; Л. Мірошніченко, Т. Нефьодова «Методичні рекомендації зі взаємозв'язаного вивчення російської, української та зарубіжної літератур у середній школі» (1987) [725], Л. Мірошніченко «Удосконалення методики вивчення зарубіжних письменників у курсі російської літератури в національній школі УРСР (8–10 кл.)» (1982) [724]; С. Тураєв, Д. Чавчанидзе

«Вивчення зарубіжної літератури в школі. Посібник для учителів (VIII–X кл.)» (1982) [1047]; Л. Чашко та ін. «Застосування технічних засобів навчання в умовах кабінетної системи» (1985) [1141]; Л. Якушина «Використання екранних і звукових засобів на уроках літератури (5–7 класи)» (1985) [1197] та ін.;

- *відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні (програми, підручники, хрестоматії, навчально-методичні посібники тощо):* О. Бандура, Н. Волошина, орієнтовні календарно-тематичні плани з української літератури для 4-го, 5-го класу загальноосвітньої середньої школи на 1986/87 навчальний рік для шкіл з російською та українською мовами навчання [43; 44; 42] тощо.

Докорінна перебудова літературної освіти 1984–1990 рр. вимагала створення нової концепції, суголосної тогочасним суспільним потребам, що зумовлювало концептуальні зміни в підходах до вивчення літератури в школі [96]. На початку 1980-х рр. у зв'язку з утвердженням ідей гуманізації освіти, відбувається поступовий перехід до культурологічної концепції змісту освіти. Обґрунтовуючи науковий підхід до вивчення літератури в школі, провідні вчені визначали спрямованість курсу методичної науки на гуманітаризацію літературної освіти, інтеграцію гуманітарних дисциплін, міжпредметні та міжмистецькі зв'язки, актуалізували питання щодо створення нових підручників, навчально-методичної літератури, ефективного використання технічних засобів навчання.

Відбувалося посилення інтересу учених-методистів та вчителів-словесників до міжпредметних зв'язків як на уроках літератури, так і в позаурочний час, що сприяло розробці й упровадженню в освітній процес програм навчально-методичних посібників для факультативних занять і позакласної роботи з дисциплін гуманітарного циклу (музики, художньої та літературної творчості, кіномистецтва тощо).

У період освітньої реформи 1984–1991 рр. активно впроваджувались у практику шкільної літературної освіти нестандартні уроки літератури (урок-диспут, урок – рольова гра, урок-звіт, урок-конкурс, урок-композиція тощо) з використанням групової форми роботи, організація якої передбачала об'єднання учнів у мікрогрупи за різними видами діяльності («читці», «історики», «літературні критики», «художники», «мистецтвознавці», «журналісти» тощо). Рекомендувалися форми і методи, орієнтовані на використання нестандартних ситуацій на уроці, залучення знань із суміжних видів мистецтва тощо [1207, с. 169].

Важливими умовами вдосконалення шкільного вивчення літератури були визначені необхідність подолання надмірного пафосу в літературній освіті учнів, вироблення естетичних критеріїв оцінювання художніх творів та розвиток у школярів здатності до естетичного сприймання мистецьких явищ. У науково-методичних розвідках учених актуальності набувало питання взаємодії мистецтв як засобу естетичного виховання школярів у процесі вивчення предметів художнього циклу (А. Буров, Є. Квятковский

[159], Н. Волошина [223; 226], Б. Лихачов [640], Г. Шевченко [1165] та інші). Дослідники активно розвивали філософську тезу про пріоритет емоційних чинників в осягненні учнями художнього твору, а використання суміжних мистецтв на шкільних заняттях з літератури – дієвим засобом естетичного впливу на школярів.

Варто наголосити, що у 80-ті – 90-ті роки ХХ століття проблема взаємодії мистецтв на уроках літератури розглядалася в контексті міжпредметних та міжмистецьких зв'язків. Провідними вченими-методистами (Л. Айзерман [13], О. Бандура [51], Г. Беленький [66], В. Біблер [83], Т. Браже [133; 135], Н. Волошина [223; 227; 230], В. Гречинська [388], Є. Колокольцев [568; 569; 697], М. Кудряшов [598], Л. Кулінська [604], С. Курганов [610], Л. Мірошниченко [725; 724], В. Неверов [760], Є. Пасічник [806], З. Старкова [991; 993], С. Тураєв [1047], В. Цимбалюк [1128], Л. Чашко [1141] та інші) були запропоновані оптимальні форми, методи і прийоми роботи на уроках літератури (української, російської, зарубіжної на уроках російської) із суміжними образотворчостями на основі їх діалогічної взаємодії. Учені-методисти переконливо доводили, що використання на уроках літератури «співдружності мистецтв» (В. Маранцман [671], Н. Мирецька [716], З. Старкова [993]) сприяє усвідомленню учнями літературного твору як тексту культури, розумінню ними законів творення образів у суміжних мистецтвах, поглибленню знань літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, формуванню вмінь аналізувати та інтерпретувати художні твори у мистецькому контексті.

Отже, вчені-методисти актуалізували проблему реалізації культурологічного підходу як домінантного щодо вивчення художнього твору. Відтак реалізація окресленого підходу уможлиблювала вивчення літературного твору у мистецькому контексті, яке, у свою чергу, передбачало ознайомлення учнів із розвитком культури в різні історичні періоди, засвоєння спільних та відмінних засобів образотворчості в творах суміжних видів мистецтва, осягнення взаємозв'язку і взаємовпливів між творами різних видів мистецтва, усвідомлення значущості внеску митців у культурний простір людської цивілізації тощо.

Ґрунтовний аналіз наукових і навчально-методичних праць учених, провідних методистів, які ми відносимо до 2-го історіографічного періоду, а саме історіографії досліджуваної проблеми часів реформування радянської системи освіти (1984–1990 рр) як джерельної бази історико-педагогічного дослідження, подано у третьому (параграф 3.2), четвертому (параграф 4.2) та п'ятому (параграф 5.2) розділах наукового дослідження.

3-й (1991–2021 рр.) – період розвитку методики навчання літератури (української і зарубіжної) в часи розбудови національної школи в Україні – праці сучасної історіографії, в яких актуалізовано проблему культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти.

Відповідно до проблемно-тематичного принципу в межах 3-го історіографічного періоду можна виокремити *такі праці:*

- *гене́за шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу*: Г. Ачкасова «Діалог мистецтв у системі шкільної літературної освіти» (2000) [28], Т. Беньковська «Наукові школи і напрями в методиці викладання літератури ХХ століття» (2007) [71]; А. Богосвятська «Світова література в епоху змін: ключові тенденції методики викладання» (2015) [105]; Т. Гавриленко «Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект» (2019) [252]; О. Гетманська «Словесність у середній і вищій школі. Традиції спадкоємності: історико-методичний нарис» (2013) [266]; Л. Кіпнес «Розвиток літературної освіти в навчальних закладах середнього типу Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст.» (2004) [546]; С. Пультер «До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі» (2013, 2014) [895; 896]; Н. Свіріна «Літературна освіта як спосіб входження школярів у художню культуру» (1999) [946]; В. Сиротенко, Р. Суровцева «Історія української літератури ХХ ст. Методика її викладання» (2012) [956]; О. Скиба «Проблема вивчення української літератури у взаємозв'язках із мовою та зарубіжною літературою в історії методичної думки» (2004) [963]; Ю. Султанов «У пошуках засад, адекватних шкільному курсу зі світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку» (2001) [1004; 1005; 1006; 1007]; В. Чертов «Література як предмет викладання в російській школі: витоки, еволюція, концепції навчального курсу» (1996) [1147]; Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016) [1207] та інші;
- *культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти*: Л. Башманівська «Методика викладання української літератури в таблицях» (2012) [64]; О. Богданова «Методика викладання літератури» (уклад. О. Богданова, С. Леонов, В. Чертов) (1999) [104]; Ю. Бондаренко «Загальна модель шкільного навчання української літератури» (2017) [124], «Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи» (2009) [127]; О. Ісаєва «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2004) [516]; Ж. Клименко «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи» (2006) [549]; О. Куцевол «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)» (2009) [617]; Л. Мірошниченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007, 2010) [721; 722; 723]; «Наукові основи методики літератури» (за заг. ред. Н. Волошиної) (2002) [754]; Є. Пасічник «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) [804];

- Г. Токмань «Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах» (2002) [1037; 1038], «Методика навчання української літератури в середній школі» (2012) [1039]; Ф. Штейнбук «Методика викладання зарубіжної літератури в школі» (2005) [1176]; Б. Шалагінов «Компаративістика як складова шкільної літературної освіти» (2014), «Літературна компаративістика в школі: можливості й труднощі» (2011, 2014) [1159; 1160]; В. Шуляр «Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія» (2012) [1183]; Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016) [1207] тощо;
- *зміст, форми, методи, прийоми і засоби реалізації культурологічного підходу до навчання літератури*: Ю. Бондаренко «Загальна модель шкільного навчання української літератури» (2017) [124], «Літературне навчання з використанням елементів ейдетики» (2021) [125], «Словесно-образний аналіз літературного твору в школі» (2018) [126]; В. Братко «Культурологічний підхід до вивчення української літератури у 5–7 класах» (2014) [137]; А. Вітченко «Удосконалення літературного розвитку школярів 5–7 класів засобами театрального мистецтва» (2001) [198]; Ю. Глебова «Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури» (2006) [274]; В. Доманський «Література і культура: Культурологічний підхід до вивчення словесності в школі» (2002) [437]; С. Жила «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи» (2004) [463]; З. Шевченко «Формування загальнокультурної компетентності учнів на факультативних заняттях основній школі» (2021) [1169]; Л. Мірошниченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2010) [723]; Ю. Ковбасенко «Слово на захист слова (соціокультурні функції художньої літератури та літературної освіти в Україні)» (2003) [562]; Є. Колокольцев «Мистецтво на уроках літератури» (1991) [567]; О. Куцевол «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури» (2006) [617]; Г. Островська «Діалог мистецтв на уроці: методичні рекомендації учителю літератури» (2012) [796]; О. Покатілова «Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури» (2013) [833], О. Пустохіна «Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід» (2014, 2016) [899; 900]; С. Сафарян «Використання фонових знань: засади, прийоми» (2002) [938], «Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури» (2003) [942]; О. Скобельська «Культурологічний та діалогічний принципи вивчення зарубіжної

літератури в школі» (2003) [965]; О. Слободянюк «Урок світової літератури: культурологічний підхід. 5–10 класи» (2012) [970]; В. Телкова «Взаємозв'язок різних видів мистецтв на уроках зарубіжної літератури» (2006) [1022]; І. Ціко «Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератур» (2016) [1134]; В. Шуляр «Сучасний урок української літератури: Сучасний урок літератури: технологічні моделі» (2009) [1182] тощо;

- *відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні (програми, підручники, хрестоматії, навчально-методичні посібники тощо):* Н. Волошина «Культурологічні підходи до підручникотворення» (2006) [225]; Л. Йовенко [524], Т. Яценко «Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти» [1202], «Символізм у світовій художній літературі» (2011) [1205], «Художня література в контексті світової культури» (2011) [1209] та інші.

Третій період розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, що у нашому історико-педагогічному дослідженні відповідає *третьому історіографічному періодові*, позначився оновленням навчальних програм, підручників із літератури (української і зарубіжної) на засадах національного виховання, варіативністю, інтегративністю, культурологічною спрямованістю змісту шкільної літературної освіти; становленням й утвердженням нової навчальної дисципліни «Світова/зарубіжна література»; актуалізацією проблеми формування естетичної свідомості учнів-читачів під час осягнення літератури (української і зарубіжної) як мистецтва слова у єдності з суміжними образотворчостями; упровадженням ідей рецептивної естетики в шкільну практику ідейно-художнього аналізу літературного твору тощо.

Із середини 90-х років ХХ ст. у методичній науці активно простежується тенденція вивчення літературних творів на основі історико-культурного підходу, упроваджується культурологічний контекст вивчення літератури в школі, який дає змогу навчати учнів визначати місце і значення літературного твору в історії світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати. Науковцями у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва у процесі вивчення літератури. У сучасній педагогічній науці сформувався окремий напрям науково-методичних досліджень, побудований на основі комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість учня (Г. Ачкасова [28], К. Бабенко [30], Т. Бабійчук [31]; К. Богачов [103], А. І. Богосвятська [105], В. Братко [137; 138], Н. Волошина [754], А. Вітченко [197; 199], Є. Волощук [238], Г. Гогіберидзе [278], А. Градовський [386], В. Доманський [436], С. Жила [450; 462], Н. Кириллова [544], З. Кирилюк [545], Ж. Клименко [549], Є. Колокольцев [567], Л. Крилова [593], О. Куцевол [614], Ю. Львова [655], В. Маранцман [673], Л. Мірошниченко [722], Т. Недайнова [762], Л. Нежива

[769], О. Ніколенко, О. Куцевол [775], О. Покатілова [833], О. Ратушняк [908], С. Сафарян [941], Н. Свіріна [946], Л. Сімакова [955], О. Скобельська [965], О. Слободянюк [970], В. Снегір'ова [981], З. Шевченко [1169], О. Ядровська [1195], Т. Яценко [1199] та інші).

Новаторські пошуки дослідників щодо визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в умовах інформаційного суспільства окреслили пріоритетні вектори розвитку предметних методик на культурологічних засадах, що передбачають: інтеграцію змісту шкільної літературної освіти в міжпредметному та міжмистецькому просторі; утвердження загальнокультурної лінії сучасної шкільної літературної освіти; вивчення літератури в широкому мистецькому контексті; визначення місця літератури серед суміжних образотворчостей та в духовній культурі народу й людства; застосування на уроках літератури культурологічного принципу, методу ейдетики як нетрадиційного методу творчої інтерпретації художнього твору шляхом установа широким предметних, міжпредметних і міжмистецьких читацьких асоціацій; дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури на основі застосування культурологічного аналізу літературного твору; здійснення духовно-морального та естетичного виховання учнів у процесі вивчення української і зарубіжної літератур; формування національної свідомості та загальної культури особистості; засвоєння молоддю культурних та літературних надбань України та світу; забезпечення компетентнісного підходу до навчання літератури (зокрема, розвитку в учнів культурної компетентності); реалізацію інтерсуб'єктного навчання літератури на екзистенціально-діалогічних засадах; засвоєння юною особистістю історичного етносоціокультурного досвіду тощо. Отже, в умовах сьогодення вибудовується система осягнення явищ мистецтва слова в науковому, культурному та особистісному середовищі, відбувається усвідомлення літератури як невід'ємного складника національної та світової культури, що й визначає культурологічну спрямованість змісту сучасної шкільної літературної освіти.

Конструктивно-критичний аналіз праць 3-го історіографічного етапу, а саме сучасної історіографії досліджуваної проблеми (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) як джерельної бази історико-педагогічного дослідження, подано у розділах 3 (параграф 3.3. (3.3.1, 3.3.2)), 4 (параграф 4.3 (4.3.1., 4.3.2)), 5 (5.3 (5.3.1, 5.3.2), 5.4 (5.4.1, 5.4.2) наукового дослідження.

Наразі необхідним видається здійснити аналіз окремих науково-методичних праць учених 90-х років ХХ – початку ХХІ ст., де представлено історіографію дослідження проблеми визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі.

Варто більш детально схарактеризувати наукові розвідки українських і зарубіжних учених, проблема яких прямо чи опосередковано стосується історіографічного огляду культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початку ХХІ ст.).

У контексті предметного поля нашого історико-педагогічного дослідження заслуговують на увагу праці історіографічного характеру. Фаховий інтерес для нас становить дисертаційне дослідження зарубіжної вченої В. Альбатирової «Розвиток методики викладання літератури в 1950–1970-х рр.: історико-бібліографічний аспект» (1991) [20], у якому в історико-бібліографічному аспекті здійснено аналіз стану розвитку методики літератури в 50-ті – 80-ті роки ХХ ст., представлено систематизовану книжково-журнальну методичну літературу, що виходила упродовж 60-х – 70-х рр. ХХ ст., проаналізовано розвиток методичної думки в зазначений період. Проте ідеї культурологічного підходу до навчання літератури на уроках літератури, втілені методистами минулого у практику роботи школи, не знайшли свого відображення в науковій роботі вченої.

У кандидатській дисертації іншої зарубіжної вченої Т. Беньковської «Розвиток методики викладання літератури з 1900 по 1949 рр. (історико-бібліографічний аспект)» (1994) [71] також здійснено історико-бібліографічний огляд дослідження проблеми розвитку методики викладання літератури першої половини ХХ ст. Дослідницею на основі застосування історико-бібліографічного аспекту вивчення матеріалів представлено цілісний і об'єктивний аналіз генези методики навчання (викладання) літератури в її взаємозв'язках та взаємодії з іншими суміжними науками, визначено найбільш значні методичні проблеми означеного історичного періоду, з урахуванням сучасних підходів до шкільної літературної освіти окреслено шляхи їх вирішення.

Вважаємо, що здійснений Т. Беньковською бібліографічний огляд праць дозволив їй прослідкувати пошук провідними російськими (С. Абакумов, І. Анненський, Ф. Буслаєв, В. Голубков, В. Гречишников, Г. Гуковський, М. Кудряшов, Д. Мотольська, В. Острогорський, І. Плотников, М. Рибникова, Я. Роткович, М. Соколов, В. Стоюнін, Л. Троїцький та ін.) та українськими (О. Потебня, О. Дорошкевич) ученими першої половини ХХ століття ефективних форм, методів, засобів і прийомів роботи з текстом художнього твору, спрямованих на розвиток в учнів інтересу до читання, а саме: художній переказ, виразне читання, драматизація та інсценізування, ілюстрування, використання *суміжних видів мистецтва* на уроках російської літератури та словесності як дієвих засобів естетичного виховання юної особистості [71].

З огляду на предмет та хронологічні межі дослідження фаховий інтерес для нас становить видана Т. Беньковською у співавторстві з Ж. Майдангалієвою монографія «Формування системи літературного розвитку школярів у методиці викладання літератури (1840–2000-і рр.)» (2016) [69], у другому розділі якої з назвою «Концептуальна модель системи літературного розвитку школярів у методиці викладання літератури 1960–2000-х років» розглянуто процес становлення і формування системи міжпредметних та міжмистецьких зв'язків у методиці навчання російської літератури [69, с. 40].

Ученими актуалізовано систему міжпредметної взаємодії у 1960–1970-х рр. ХХ ст., що здійснювалася за двома напрямками: – на рівні усіх предметів – дослідження Т. Ладиженської «Розвиток мовлення учнів як теоретична і практична проблема міжпредметного характеру» (1978), Г. Беленького «Деякі теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків» (1979) та інших; – на рівні предметів гуманітарного та естетичного циклів – наукові розвідки М. Кудряшова «Про міжпредметні зв'язки літератури з іншими гуманітарними предметами» (1978), В. Маранцмана «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1971) Н. Мирецької «Методика використання суміжних мистецтв у процесі викладання літератури в старших класах (на прикладі вивчення прози Чехова і лірики Маяковського)», З. Міт'яєвої «Активізація вивчення літератури в старших класах середньої школи за допомогою образотворчого мистецтва і музики» (1967), Н. Молдавської «Літературний розвиток старших школярів у процесі навчання (теоретичні питання)» (1974) та інших учених [69, с. 28–44].

У 1980-ті роки ХХ ст., на переконання вчених, проблема міжпредметної взаємодії в науково-методичній думці розглядалася і на рівні предметів, які належали до різних циклів, що відобразилось у наукових розвідках провідних педагогів та учених-методистів (Г. Беленький, В. Гречинська, Є. Квятковський, Є. Колокольцев, М. Снежневська та ін.). На переконання авторів монографії, у 1980–1990 роках здійснення міжпредметних зв'язків уроків літератури з предметами естетичного циклу поклато початок розвитку системи зв'язків літератури із суміжними мистецтвами на значно вищому науково-методичному рівні [69, с. 68]. Подібної думки дотримується й зарубіжна дослідниця Г. Ачкасова, яка вказує на своєрідне трансформування «проблеми міжпредметних зв'язків шкільних дисциплін гуманітарного циклу в проблему співдружності мистецтв» [28, с. 346].

Водночас Т. Беньковською та Ж. Майдангалієвою доведено, що якісним змінам у методичній системі навчання літератури 1990–2000 років сприяли дослідницькі пошуки вчених-методистів щодо реалізації взаємодії літератури із суміжними мистецтвами як необхідної передумови для здійснення літературного розвитку школярів.

У дослідженнях зарубіжних учених О. Гетьманської «Словесність у середній і вищій школі. Традиції спадкоємності: історико-методичний нарис» (2013) [265; 266]; Л. Кіпнес «Розвиток літературної освіти в навчальних закладах середнього типу Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст.» (2004) [546], В. Чертова «Література як предмет викладання в російській школі: витоки, еволюція, концепції навчального курсу» (1996) [1147] розглянуто методичні взаємозв'язки між літературою як мистецтвом слова і наукою про літературу, між теорією і історією літератури як розділами науки про літературу і шкільного курсу літератури, між освітніми та виховними завданнями навчання.

Історіографічний огляд науково-методичних надбань учених ХІХ – ХХ ст. розлого представлено у докторській дисертації зарубіжної дослідниці Н. Свіріної «Літературна освіта як спосіб входження школярів у художню

культуру», на основі розкриття ґенези методики навчання літератури (словесності) розглянуто методичні проблеми вивчення літератури як мистецтва слова у взаємозв'язку із суміжними мистецтвами [946]. Дослідницею зазначено, що зміна освітніх парадигм у різні періоди історії безпосередньо впливала й на методику застосування суміжних образотворчостей на уроках літератури. Відтак теоретичні і практичні засоби реалізації культурологічного підходу до вивчення художнього твору на уроках літератури (словесності) в науково-методичній спадщині провідних учених ХІХ–ХХ століть, на переконання Н. Свіріної, мали поступальний характер, а саме: від ілюстративного підходу (М. Новиков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, М. Соколов, М. Рибникова, В. Голубков та ін.), міжпредметної взаємодії (Г. Гуковський, М. Кудряшов, Т. Курдюмова та ін.), співдружності мистецтв (Т. Браже, В. Маранцман, Є. Колокольцев та ін.), діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер, Р. Мадер, М. Качурин та ін.) до міжпредметної та міжмистецької інтеграції (М. Зуєв, С. Леонов, О. Харитонova та ін.) [946, с. 58–77].

В умовах сучасних викликів шкільної літературної освіти (початок ХХІ ст.) ученою акцентовано на доцільності культурологічного аспекту в навчанні літератури як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу до вивчення художнього твору, важливості усвідомлення учнями місця того чи іншого твору літературного мистецтва в історії вітчизняної та світової культури, необхідності розроблення та впровадження у практику роботи школи методики культурологічного аналізу художнього твору на уроках літератури [946, с. 73].

Проблема становлення і розвитку шкільної літературної освіти у 20-ті – 30-ті роки ХХ ст. розглядається українською вченою Л. Базиль у дисертаційному дослідженні «Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття)» (2004) [35]. Конструктивно-критичний аналіз науково-методичного доробку вчених-методистів 20-х – 30-х рр. ХХ ст. дозволив авторів дисертаційного дослідження дійти висновку, що процес розвитку літературної освіти у визначений історичний період був досить складним і неоднозначним, що зумовлювалося динамічною зміною подій в умовах стихійного політичного життя [34; 35]. Варто зазначити, що обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі не було предметом розгляду вченої в дисертаційному дослідженні. Проте для нашого історико-педагогічного дослідження актуальності набула представлена вченою проблема ґенези шкільної літературної освіти в Україні відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження.

У дисертаційному дослідженні української вченої Л. Новаківської «Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (ХІХ – початок ХХ століття)» (2018) здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до вирішення важливої й актуальної проблеми, що полягає у розкритті й цілісній характеристиці теоретико-практичних основ викладання словесності у вітчизняних

навчальних закладах ХІХ – початку ХХ ст. [780]. На основі аналізу праць учених-методистів, що віднесені дослідницею до 2-го – радянського періоду (20-ті – кінець 80-х років ХХ ст.), визначено значущість історико-методичного доробку провідних учених ХХ століття (О. Бандура, Т. Бугайко, Н. Волошина, В. Голубков, В. Гречинська, А. Гречишнікова, О. Красноусов, О. Мазуркевич, Д. Мотольська, Є. Пасічник, Я. Роткович, М. Рибникова, К. Сторчак, В. Цимбалюк та ін.) для розвитку методики викладання (навчання) літератури, акцентовано на необхідності переосмислення теоретичних основ та практичної реалізації методичних надбань минулих років відповідно до нових викликів сучасної літературної освіти. Ми поділяємо думку Л. Новаківської і вважаємо, що без конструктивно-критичного осмислення досвіду розбудови, реформування змісту загальної середньої освіти, що був набутий вітчизняною педагогічною наукою та школою, неможливе цілісне, системне вивчення генези шкільної літературної освіти, збереження і примноження її здобутків, проєктування майбутнього.

Здійснення аналізу сучасних історіографічних праць (від початку 90-х років ХХ ст.) дозволило Л. Новаківській, відповідно до проблемно-тематичного принципу, виокремити групи наукових праць щодо висвітлення проблеми становлення і розвитку шкільної літературної освіти. Фаховий інтерес для нас становлять наукові розвідки, присвячені наступним питанням: – історії освіти, педагогічної думки в Україні; – історії літератури як науці і навчальній дисципліні; – становленню і розвитку шкільної літературної освіти; – історії розвитку методики викладання літератури; – історико-бібліографічному аналізу становлення та розвитку методики викладання літератури тощо [780, с. 50–58]. Проте здійснений Л. Новаківською у докторській дисертації аналіз наукових праць учених спрямований на висвітлення лише певних аспектів розвитку педагогічної думки, зорієнтований розвиток літературної освіти в цілому, водночас проблема культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти не стала предметом вивчення вченої.

Українська дослідниця Л. Овдійчук у дисертаційному дослідженні «Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури» (2005) актуалізує проблему взаємодії мистецтв у педагогічному та науково-методичному дискурсі вчених. Так, взаємодія мистецтв у творчому доробку педагогів (Б. Кабалевський, Є. Квятковський, М. Каган, Б. Лихачов, В. Сухомлинський) розглядається ученою як засіб інтенсифікації педагогічного процесу [785]. Методичні аспекти взаємозв'язку мистецтв у навчанні літератури представлено автором в аспекті генези шкільної літературної освіти. Актуальності набуває думка вченої про те, що в радянській шкільній практиці взаємодія мистецтв розглядалася як наочно-ілюстративний метод навчання і частково розкривалася в роботах російських педагогів В. Голубкова та М. Рибникової. Варто зазначити, що період 1960–1970 та 80-х років ХХ ст. розглядається дослідницею з позиції естетичного впливу на учнів різних вікових категорій, влучно аргументується значущість

теоретико-методичних концепцій учених (О. Бандура, Н. Волошина, Е. Горюхіна, А. Коржупова, М. Кудряшов, Є. Квятковський, В. Маранцман, М. Машенко, В. Неверов, Г. Шевченко та ін.) щодо проблеми реалізації взаємодії мистецтв та їх комплексного впливу на учнів у процесі вивчення літератури. Прикметно, що учена актуалізує поняття «співдружність мистецтв», уведене у 80-х роках ХХ ст. учителем-практиком З. Старковою, яка у своєму методичному посібнику «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1988) розглядає особливості взаємодії мистецтв у процесі вивчення російської літератури.

Фаховий інтерес для нас становить здійснений Л. Овдійчук аналіз начально-методичної літератури кінця 90-х ХХ ст. – перших років ХХІ ст. на предмет утілення мистецького контексту, де вчена вказує як на його відсутність, так і недостатнє забезпечення, що унеможлиблює здійснення культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Водночас актуально звучить думка вченої про те, що кардинально новий підхід до проблеми взаємодії мистецтв у шкільній літературній освіті було представлено в «Наукових основах методики літератури» за редакцією Н. Волошиної (2002), де в розділі «Міжпредметні зв'язки» провідними ученими-методистами (О. Бандура, Н. Волошина, С. Жила, А. Градовський) обґрунтовано доцільність використання суміжних видів мистецтва й запропоновано методику роботи з ними на уроках української літератури.

У контексті нашого дослідження Л. Овдійчук здійснено огляд дисертаційних робіт українських і зарубіжних учених-методистів, у яких розкрито взаємодію окремих видів мистецтва, як-от: літератури (зарубіжної та української) й образотворчого мистецтва (К. Бабенко, С. Жила), а також літератури (російської, зарубіжної) і суміжних мистецтв (музики, живопису, театру, кіномистецтва та літератури) (Е. Горюхіна, Н. Мирецька), ролі кіно, музики у естетичному вихованні старшокласників (І. Климук, Р. Рабинович, Ю. Усов). Здійснений ученою аналіз засвідчує, що проблема взаємодії мистецтв розглядається в контексті класичних наочних методів, а також в аспекті естетико-культурологічного підходу до використання на уроках літератури мистецьких творів.

Теоретико-методичні доробки провідних учених минулого і сучасності в аспекті реалізації культурологічного підходу до вивчення художньої літератури як явища культури відображені в дисертаційному дослідженні О. Покатілової «Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури» (2013) [833]. У параграфі «Генеza проблеми культурологічного аналізу в методичній науці» ученою розглянуто становлення досліджуваної проблеми в методичній науці з другої половини ХІХ ст. до 2013 року. На основі конструктивно-критичного осмислення науково-методичного доробку вчених минулого (Ц. Балталон, Г. Беленький, Г. Гогобідзе, В. Голубков, В. Гречинська, Г. Гуковський, Є. Колокольцев, В. Маранцман, В. Нікольський, М. Рибникова, В. Стоюнін та ін.) і сучасності (А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, Ю. Глебова,

В. Доманський, С. Жила, О. Ісаєва, О. Каніблоцька, Ж. Клименко, А. Мельник, Л. Мірошніченко, Т. Недайнова, Л. Овдійчук, С. Сафарян, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Храброва, Т. Яценко та ін.) ученою здійснено ретроспективний аналіз упровадження етико-естетичного підходу до викладання літератури через синтез мистецтв на уроках української і світової літератури, визначено внесок педагогів і методистів у розвиток сучасної теорії й практики поглибленого вивчення літератури на засадах культурологічного підходу.

Аналіз О. Покатіловою фахової періодики початку XXI ст. дозволив їй визначити основні умови вивчення творів зарубіжних письменників у взаємозв'язку із суміжними творами мистецтва (врахування жанрової природи художніх творів, вікових особливостей учнів, засвоєння ними відповідних мистецьких знань тощо), окреслити особливості звернення до суміжних видів мистецтва на різних етапах уроку літератури, висвітлити особливості авторських методик культурологічного аналізу творів світового письменства тощо [833, с. 52–58].

У дисертаційному дослідженні С. Сафарян «Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури» (2003) розглянуто проблему вивчення фонових знань як засобу поглибленого прочитання художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури, акцентовано на значущості фонових знань культурологічного характеру для літературного розвитку десятикласників. Ученою актуалізовано науково-методичний доробок сучасних українських методистів М. Качурина, В. Маранцмана, Ю. Султанова, Л. Мірошніченко, Б. Шалагінова та інших; здійснено аналіз навчально-методичного забезпечення уроків зарубіжної літератури 1994–2001 рр. на предмет утілення фонових знань історико-культурологічного характеру [942].

Відповідно до предмета нашого дослідження, С. Сафарян окреслено генезу фонових знань у програмах, підручниках та методичних посібниках з української та російської літератури до введення курсу зарубіжної літератури як окремої навчальної дисципліни. Ученою відзначено наявність у навчально-методичному забезпеченні уроків літератури різних фонових знань, зокрема й культурологічного характеру. Дослідниця відзначає, що серед низки проаналізованих нею підручників і посібників з літератури показовим, з точки зору аргументованого використання фонових знань історико-культурологічного характеру, можна вважати підручник В. Маранцмана «Художня література», в якому автором охарактеризовано видатні пам'ятки давнього мистецтва [942, с. 35]. Водночас С. Сафарян наголошує на доцільності здійснення освітнього процесу із зарубіжної літератури в загальноосвітній школі на початку XXI ст. за програмами 2001 р., рубрики яких («Теорія літератури», «Міжлітературні зв'язки», «Міжпредметні зв'язки», «Наочність», «ТЗН») прямо чи опосередковано стосуються фонових знань культурологічного характеру [942, с. 39].

Фаховий інтерес для нас становить проведений С. Сафарян конструктивно-критичний аналіз навчально-методичного забезпечення уроків зарубіжної літератури, публікацій учених у фаховій періодиці

1994–2001 років, на основі якого дослідниця доходить висновку про те, що найбільш уживаними є фонові знання історико-культурологічного характеру [942, с. 41]. Учена обґрунтовано наводить приклади означених фонових знань, вдалі зразки мистецького контексту в підручниках та методичних посібниках із зарубіжної літератури, актуалізує науково-методичні ідеї учених (Л. Мірошниченко, К. Бабенко, В. Гладишев, О. Фролова та ін.) щодо застосування фонових знань історико-культурологічного характеру на уроках зарубіжної літератури тощо.

Проведене С. Сафарян наукове дослідження дозволило їй зробити висновок, що відсоток фонових знань (зокрема, історико-культурологічних) у курсі зарубіжної літератури більший, порівняно з курсом російської та української літератури, що підтверджує необхідність використання цих знань у процесі роботи над художніми текстами, створеними представниками інших культур [942, с. 45].

У науковому дослідженні К. Бабенко «Формування в старшокласників здатності до естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації (на матеріалі епічних творів)» (2000) [30] розглянуто проблему естетичного сприймання літературного твору засобами художньої ілюстрації, представлену в працях методистів середини XIX – 40-х років XX ст., а саме: Ф. Буслаєва, В. Водовозова, Н. Корфа, В. Стоюніна, М. Рибникової, М. Соколова та інших. Ученою актуалізовано надбання представників методичної науки 50-х – 60-х років XX ст. В. Голубкова, А. Кисельової, Є. Колокольцева, А. Коржупової, З. Митяєвої, Г. Розенבלата, Т. Юркевич, що характеризуються поширеним використанням книжкової ілюстрації як найдоступнішого в зазначений історичний період засобу наочності.

Конструктивно-критичний аналіз К. Бабенко науково-методичного доробку учених-методистів 70-х – 80-х років XX ст. (Є. Квятковський, Л. Кулінська, М. Машенко, В. Нікольський, О. Сотников, В. Гречинська та ін.) дозволив ученій виокремити ключові проблеми, які порушувалися вченими в методиці літератури означеного періоду, а саме: вплив сприймання літературного твору на підвищення емоційності у читачів, формування в учнів здатності до інтерпретації літературного образу у процесі роботи над текстом художнього твору, використання на уроках літератури різних видів образотворчого мистецтва як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу до вивчення художнього твору тощо. Серед науково-методичних досліджень учених другої половини XX ст. щодо проблеми естетичного сприймання літературного твору, комплексного використання наочності на уроках літератури К. Бабенко актуалізовано праці Н. Волошиної, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Колодницької, Є. Колокольцева, Т. Недаймової, Б. Степанишина [30, с. 4–5].

Історіографічний підхід до обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти подано в наукових працях української вченої С. Жили, а саме: кандидатській «Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9–11 класи)» (1994) [450]

та докторській дисертаціях «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи» (2004) [462]. Так, у кандидатській дисертації ученою в історичному аспекті розглянуто проблему вивчення літератури (російської та української) у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом [450, с. 42–59]. Варто відзначити, що генезу проблеми використання творів мистецтва в освітньому процесі учена веде від педагогічних надбань братських шкіл, колегій, Києво-Могилянської академії. Дослідницею влучно актуалізовано науково-методичні настанови провідних методистів другої половини XIX – XX ст. (Ц. Балталона, В. Голубкова, В. Острогорського, М. Рибникової, В. Стоюніна та інших) щодо застосування зразків образотворчого мистецтва як засобів наочно-ілюстративного підходу до вивчення художнього твору на уроках російської літератури.

Варто наголосити на тому, що аналіз проблеми взаємодії шкільного курсу української літератури і образотворчого мистецтва С. Жила розпочинає з більшовицького перевороту й акцентує на науково-методичних ідеях щодо окресленого питання, представлених у педагогічних працях В. Сухомлинського «Естетичне виховання», «Сто порад учителю»; посібниках учених-методистів О. Бандури «Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури», А. Коржупової «Наочність на уроках української літератури», М. Машенка «Музика і живопис на уроках літератури»; дисертаційному дослідженні О. Ткаченка «Освітньо-виховне значення художньої картини у поєднанні з художнім словом (на уроках літературного читання в V–VII класах» тощо [450, с. 47].

В аспекті висвітлення історіографії культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі актуальності для нашого дослідження набуває докторська дисертація С. Жили «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи». У власному науковому дослідженні ми послуговуємось матеріалом, поданим у параграфі «Взаємозв'язки мистецьких знань у методиці викладання літератури і в практиці шкіл», що присвячений аналізу методики використання різних видів мистецтва на уроках літератури в радянський та пострадянський періоди. Вважаємо, що ученою фахово проаналізовано науково-методичні настанови російських (Є. Колокольцев, Н. Мирецька, Ф. Нодель та ін.) та українських (О. Бандура, Н. Волошина, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін.) учених-методистів, учителів української і зарубіжної літератури щодо висвітлення теоретичних основ та здійснення практичної реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури (української, російської, зарубіжної) у закладах загальної середньої освіти.

Подані у дисертаційній роботі зразки фрагментів уроків із предметних методик (української і зарубіжної літератури), а також інтегрованих уроків із широким залученням різних видів мистецтва, на наш погляд, мають комплексний вплив на особистість в аспекті аналітичного та естетичного сприймання мистецтвознавчого матеріалу, допомагають школярам

узагальнювати культурологічну інформацію, активізують їхню творчо-пошукову діяльність. Ми переконані в тому, що в процесі здійснення шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу актуальності набувають доцільні форми, методи і прийоми роботи з текстом художнього твору на уроках літератури в єдності із суміжними мистецтвами, що сприяють поглибленню уявлень школярів про специфіку літератури як мистецтва слова.

Етапи розвитку методичної думки про сучасний урок української літератури на засадах культурологічного підходу представлено в докторському дослідженні українського вченого В. Шуляра [1184]. Реалізація культурологічного підходу під час вивчення художньої літератури, на переконання вченого, «веде свій відлік від упровадження міжпредметних зв'язків на уроках узагалі та введення свого часу до державних програм із української літератури розділу «Міжпредметні паралелі», «Міжмистецькі аналогії» (О. Бандура, Н. Волошина)» [1184, с. 50].

У параграфі «Культурологічні та літературознавчі складові сучасного уроку української літератури» дисертаційної роботи вченим актуалізовано проблему культурологічного підходу до вивчення літератури в науково-методичних працях провідних методистів сучасності. В. Шуляром проаналізовано науково-методичні праці вчених (Ю. Бондаренко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, О. Куцевол, С. Сафарян, Г. Токмань та ін.), що орієнтують на проведення уроків літератури на перетині різних мистецтв та міжпредметних зв'язків, а саме: міжмистецькі зв'язки; взаємозв'язки української літератури і зарубіжної/світової літератури; компаративне вивчення художніх творів, культурологічний контекст аналізу художнього твору; філософсько-історичні засади в українській літературі; діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією, формування інтерпретаційної компетенції під час вивчення драматичних творів, культурологічні знання як складник фонових знань, урок культурологічного аналізу та методика його проведення, особливості сприймання слухових і перцепції синтетичних мистецтв (театр, кіно) у системі літературної освіти тощо [1184, с. 53].

Українською дослідницею Т. Яценко в докторському дисертаційному дослідженні «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» запропоновано і науково аргументовано на культурологічній основі періодизацію шкільної літературної освіти (від доби Київської Русі й до сучасності) відповідно до культурно-історичних, соціально-політичних та педагогічних чинників на основі шести етапів її поступального розвитку [1206]. Прикметно, що в дослідженні Т. Яценко враховано періодизацію історичного поступу вітчизняної культури з метою обґрунтування її кореляції з основними етапами розвитку предметної методики. В аспекті історіографії нашого історико-педагогічного дослідження значущості набуває висвітлений ученою внесок прогресивних діячів освіти і культури другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. на формування сучасної методичної думки в Україні.

У контексті предметного поля нашого дослідження Т. Яценко акцентовано на теоретичній розробці та дієвих засобах практичної реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури, а саме: утвердженні культурологічної спрямованості шкільної літературної освіти в період демократизації національної школи (20–40 рр. ХХ ст.); зміцненні культурологічних основ шкільного навчання літератури, актуалізації проблеми естетичного виховання школярів засобами художнього слова (50–60 рр. ХХ ст.); упровадженні ідей гуманізації освіти, здійсненні міжпредметних та міжмистецьких зв'язків (70–80 рр. ХХ ст.); культурологічній спрямованості шкільного курсу української літератури на гуманістичних засадах відповідно до вимог сучасної компетентнісної освітньої парадигми та профілізації шкільної літературної освіти (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [1206].

В аспекті проблем нашого дослідження актуальними є виділені вченою чинники, що спрямовані на реалізацію ідеї культурологічного підходу до навчання літератури, а саме: використання наочних засобів навчання під час роботи з текстом художнього твору (М. Пирогов, М. Корф, К. Ушинський, С. Русова, О. Білецький, П. Волинський, А. Снежкова та ін.); утілення ідей гуманної педагогіки (К. Ушинський, П. Юркевич та ін.); актуалізація проблеми естетичного розвитку школярів (В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін та ін.); здійснення взаємодії емоційно-чуттєвих та логічних факторів у процес літературного аналізу (Х. Алчевська); забезпечення культурологічної спрямованості шкільної літературної освіти в контексті українського національного ідеалу (О. Дорошкевич, О. Духнович, І. Огієнко); унаочнення прочитаного, популяризація діяльнісного підходу щодо вивчення літератури (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, В. Голубков, Я. Роткович та ін.); створення передумов для широкої інтерпретації літературного твору (П. Волинський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко та ін.); здійснення естетичного розвитку школярів засобами літератури (Н. Волошина, О. Бандура, А. Лісовський та ін.); - забезпечення інтеграції методики літератури із суміжними науками (Б. Буяльський, Н. Волошина, С. Пультер та ін.), суголосне з нинішньою тенденцією щодо взаємозв'язку суміжних наук, що «забезпечує формування в школярів цілісного світогляду і сприяє взаємодії як знань, так і способів їх здобуття» [1206, с. 183]; забезпечення спрямованості курсу предметної методики на гуманітаризацію літературної освіти, реалізацію міжпредметних зв'язків як основи інтегрованого навчання на уроках літератури (О. Бандура, Н. Волошина, А. Сафонова, О. Мазуркевич та ін.); утвердження інтегративної функції та культурологічної спрямованості шкільної літературної освіти (О. Бандура, Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.).

Фундаментальне значення для зміцнення культурологічних основ шкільного навчання літератури, на переконання дослідниці, мали науково-методичні здобутки вчених середини минулого століття (50–60 рр. ХХ ст.) (О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський) і дореформеного

періоду розвитку методики навчання української літератури (70-ті – поч. 80-х рр. ХХ ст.) (О. Бандура, Б. Буяльський, Н. Волошина, О. Мазуркевич, В. Неділько, Є. Пасічник, І. Соболев), працями яких ми послуговуємось у нашому історико-педагогічному дослідженні.

Погоджуємось із думкою Т. Яценко про те, що розвиток методики навчання української літератури в період розбудови національної школи в Україні, – а саме: 90-ті роки ХХ ст. – перші роки ХХІ ст. (Ю. Бондаренко, А. Градовський, С. Жила, О. Куцевол, А. Ситченко, Г. Токмань), – уможливив подальшу культурологічну спрямованість шкільного курсу української літератури, що позначилося на оновленні навчальних програм і підручників літератури на засадах культурологічного підходу, актуалізації проблеми міжпредметної та міжмистецької взаємодії, розумінні літератури як явища мистецтва слова серед інших суміжних образотворчостей тощо.

Отже, попри значну кількість робіт різної тематики, комплексного дослідження, яке б узагальнено і систематизовано відображало культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти у досліджуваний період, до теперішнього часу не проводилось.

Актуальність роботи пов'язана з необхідністю виявлення в науково-методичному доробку вчених другої половини ХХ – початку ХХІ ст. конструктивних науково-методичних ідей щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури задля створення й упровадження в освітній процес нових методик з урахуванням позитивного досвіду минулого і сьогодення, що відповідають потребам сучасної української школи. Історіографічний аспект дослідження дозволив нам дійти висновку щодо значущості пошуків культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, закладених провідними ученими в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. для розвитку сучасної методичної науки шляхом аналізу дискусій з проблем літературної освіти в школі, програм і підручників, зіставлення різних методичних систем, вивчення практичного досвіду вчителів-словесників.

1.2. Джерельна база дослідження

Науковий аналіз будь-якого історико-педагогічного феномену передбачає залучення істориками педагогіки широкого кола джерел й оволодіння ними основними методами систематизації та групування джерельної бази, оскільки пізнання процесу розвитку освіти, виховання, педагогічної науки в цілому ускладнюється, а іноді навіть є неможливим без продуманої класифікації історико-педагогічних джерел.

На необхідності розроблення та впорядкування системи джерельної бази в історико-педагогічному дослідженні наголошує історик педагогіки Н. Гупан, зазначаючи, що система дає можливість впевнено орієнтуватися у ресурсах джерельної бази історії педагогіки, виявляти її резерви та корегувати процес освоєння науковцями розмаїття різних груп джерел [406, с. 70].

Окремі аспекти означеної проблеми у різні роки розглядалися зарубіжними вченими (М. Анісов (1975; 1986) [23; 24], К. Васильєв (1972) [167], Д. Раскін, Е. Дніпров, О. Кошелева (1986) [906], В. Краєвський [589], Д. Раскін (1989) [907]) та українськими (О. Адаменко [10], Л. Березівська [77], Л. Голубнича [364], Н. Гупан [406], Я. Калакура [532], С. Лобода [642], Н. Сейко [950], О. Петренко [821], О. Сухомлинська [1010; 1011]).

В історії педагогіки найбільш відомою є класифікація зарубіжного дослідника Д. Раскіна, що побудована на критеріях щодо ідентифікації знакових систем (писемні, речові та усні).

Однією з важливих груп джерел, що безпосередньо пов'язані з педагогічним процесом та слугують вираженням єдності педагогічної думки й педагогічної практики, Д. Раскін вважає дидактичні джерела. До них відносяться підручники, навчальні посібники, навчальні плани, програми, плани уроків, протоколи педагогічних рад, звіти викладачів тощо; конспекти лекцій, навчальні зошити [907, с. 91].

О. Адаменко джерельну базу дослідження розподіляє на три групи джерел. Так, перша група – це філософські праці, наукознавчі роботи, роботи з методології історико-наукового знання, роботи з проблем методології педагогіки та історії педагогіки. Друга група – це історико-педагогічні дослідження, присвячені загальним питанням розвитку педагогічної науки, персоналіям українських педагогів другої половини ХХ ст., а також різним аспектам розвитку дидактики, теорії виховання й теорії управління школою в Україні у ці часи. Третя група – це першоджерела, автентичні матеріали – статті, книги та дисертації, присвячені питанням навчання, виховання школярів і управління загальноосвітньою школою [9].

У науковому обігу набула поширення класифікація історико-педагогічних джерел Н. Гупана, розроблена за такими принципами: – методологією вивчення освітніх явищ і процесів минулого – історичні праці, що відображають «педагогічні феномени з точки зору розвитку загальнокультурних процесів»; – історико-педагогічні праці, в яких провідними для дослідження процесу навчання (виховання) є мета й завдання, зміст і форми, методи і способи викладання та учіння тощо; – за змістом: наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації); популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальні (посібники, підручники); довідкова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники тощо); хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо); – за хронологічними межами (історичні та сучасні (автентичні) праці, тобто праці, написані сучасниками досліджених явищ та процесів [411, с. 33].

Фаховий інтерес для нас становить класифікація, запропонована Л. Новаківською, яка визначає документальні джерела, масові джерела, навчально-методичні видання, додаткові джерела, оповідні джерела, немасові; електронні [780, с. 29].

Послугуючись напрацюваннями щодо класифікації та систематизації джерел історико-педагогічного дослідження, нами презентовано матеріал

дослідження в певній послідовності за такими групами. *I група – наукові дослідження*: монографії, наукові статті, дисертації, матеріали міжнародних і всеукраїнських наукових і науково-практичних конференцій, що висвітлюють проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі. *Перша підгрупа I групи – філософські, культурологічні та психолого-педагогічні праці* вчених, у яких висвітлені проблеми методології педагогіки щодо реалізації ідей культурологічного підходу в освіті; *друга підгрупа першої групи* – наукові роботи вчених, що дозволили окреслити теоретико-методологічні засади дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі. *II група джерел* – історико-педагогічні та науково-методичні праці вчених, пов'язані з висвітленням: - загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, різних аспектів розвитку дидактики в Україні; - проблем теоретико-методологічних основ методики викладання (навчання) літератури та аналізу наукового і навчально-методичного доробку видатних педагогів, учених. *III група – документальні джерела, а саме*: законодавчі акти, нормативні документи (постанови, укази, закони, директиви тощо), нормативні освітні документи (базові навчальні плани, національна програма, концепції, державні стандарти, навчальні програми, календарно-тематичне планування уроків української і зарубіжної літератури тощо), що впродовж 1950–2016 рр. регулювали процес викладання (навчання) літератури в закладах загальної середньої освіти. *IV група – дидактичні (навчальні) джерела* – навчальна (підручники, хрестоматії) й навчально-методична література (посібники, порадики, методичні матеріали для вчителів тощо), видана в Україні (за радянських часів в УРСР) протягом 1950-х – 2016 рр. *V група – довідкова література* – довідники, бібліографічні видання (посібники, покажчики тощо), педагогічні словники та енциклопедії; словники з різних галузей знань (філософії, культурології, мовознавства, літературознавства тощо). *VI група – популяризаторські праці*: періодична преса (журнали, газети, часописи та ін.), електронні джерела (електронні видання, освітні вебпортали, матеріали освітянських форумів тощо), в яких відображено матеріали з проблеми навчання літератури в закладах загальної середньої освіти на культурологічних засадах, здійснено описи авторських методик, досвіду роботи видатних педагогів-словесників, учителів-практиків другої половини ХХ – початку ХХІ ст. [307].

Вважаємо за необхідне зупинитися на характеристиці тих джерел, що становлять найбільшу цінність для нашого дослідження.

Застосувавши принципи класифікації та систематизації, увесь науковий імператив I групи джерел ми поділили на окремі підгрупи. Так, до *першої підгрупи джерел* увійшли *філософські, культурологічні та психолого-педагогічні праці* вчених, у яких висвітлені проблеми методології педагогіки щодо реалізації ідей культурологічного підходу в освіті: В. Андрущенко «Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття» (2011) [21]; К. Богачов «Становлення і розвиток

культурологічного підходу в російській педагогіці» (2006) [103]; Є. Бондаревська «Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти» (1997) [116]; Ю. Борев «Эстетика» (1988) [129]; О. Буров, Є. Квятковський «Проблеми естетичного розвитку особистості школяра» (1987) [159]; Т. Гавриленко «Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект» (2019) [252]; І. Гердер «Ідеї до філософії історії людства» (1977) [261]; С. Гессен «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії» (1995) [264]; Т. Гриценко, С. Гриценко «Культурологія» (2009) [394]; П. Гуревич «Філософія культури» (1994) [415], «Культурологія» (2001) [414]; А. Дістервег «Про природовідповідність і культуровідповідність у навчанні» (1956) [430]; І. Зязюн «Гуманізм освіти ХХІ століття: філософсько-психологічний аспект» (2002) [500], «Філософія педагогічної дії» (2008) [505], «Філософія поступу і прогнозу освітньої системи» (2005) [506]; Т. Іванова «Культурологічна підготовка майбутнього вчителя» (2005) [509]; М. Каган «Філософська теорія цінності» (1997) [528], «Мистецтво як феномен культури» (1987) [527], М. Каган, Т. Холостова «Культура – Філософія – Мистецтво» (1988) [529]; О. Кравченко «Педагогічна культурологія у структурі гуманітарного знання» (2016) [586], «Теоретичні аспекти культурологічної складової освітніх процесів» (2016) [587]; В. Кремень «Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум» (2010) [591]; «Культурологія : теорія та історія культури» (2010) [609]; В. Курило, Є. Хриков [709]; В. Лутай «Філософія сучасної освіти» (1996) [652]; А. Маковецький «Література і мистецтво в художній культурі суспільства» (2004) [660]; Н. Миропольська «Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика» (2002) [710, с. 12]; В. Огнев'юк «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку» (2003) [787]; О. Петренко «Активні й інтерактивні методи полікультурного виховання учнів різних вікових груп» (2020) [820]; «Філософія освіти» (2009) [1102]; «Філософські діалоги» (упор. М. Попович, Г. Коваadlo, 2017) [1106]; Є. Хриков [1125]; «Art Education in a Postmodern World Collected Essays» (2006) [1213]; «Handbook of research and policy in art education» (2004) [1217] та інші. Конструктивно-критичне осмислення наукових праць учених дозволило нам обґрунтувати історико-філософські та загальнопедагогічні передумови виникнення культурологічної методології в педагогіці.

Фаховий інтерес для нас становить запропонована М. Каганом у «Філософській теорії цінностей» (1997) концепція теорії цінностей на основі розробленої філософії культури [528]. У навчальному посібнику «Філософія освіти» (2009) представлена спроба систематизувати і узагальнити існуючі доробки з філософії освіти для їхнього використання в навчальному процесі. Актуальність для нашого дослідження становлять висвітлені в означеному посібнику проблеми освіти в її філософській рефлексії, а саме: онтологічні, антропологічні, епістемологічні, аксіологічні, естетичні аспекти. Представлений у навчальному посібнику історичний екскурс та показ взаємовпливу філософії на освітні процеси, педагогічні парадигми уможливив обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної

літературної освіти у різних освітніх парадигмах відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження. Актуалізації у нашому історико-педагогічному дослідженні набула схарактеризована авторським колективом сучасна освітня парадигма через розкриття її засадничих положень [1102].

Вартої уваги, на наш погляд, є низка навчальних посібників із культурології. Так, у посібнику «Культурологія: теорія та історія культури» (за ред. І. Тюрменка, 2010) [609] подано широкі знання про генезис культури, закономірності й тенденції її розвитку, розкрито філософські, соціологічні та історичні аспекти культури. У навчальному посібнику «Культурологія» (Т. Гриценко, С. Гриценко, 2009) викладено теоретичні положення і концепції культурології, розглянуто питання природи і сутності, а також проблеми типології культури, визначено властивості культурних форм, окреслено провідні тенденції сучасного світового і вітчизняного культурного розвитку [394].

У праці зарубіжного вченого П. Гуревича «Культурологія» (2011) відображено основні базові поняття культурології [414]. Напрацювання вченого стали нам у нагоді під час висвітлення генези культурологічного підходу в історії розвитку шкільної літературної освіти.

Монографія В. Огнев'юка «Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку» є новітнім дослідженням вітчизняної сфери освіти в контексті цінностей сталого людського розвитку [787]. Здійснена вченим аналітична ретроспектива різних періодів та аспектів розвитку освіти в Україні переконала нас у тому, що зміст і методи освіти, відповідно сформоване педагогічне середовище можуть сприяти утвердженню високих цінностей особистості, її високодуховної культури.

Інтерес для нашого дослідження становить монографія Н. Миропольської «Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика» (2002), в якій розглянуто теоретико-методичні основи формування художньої культури учнів засобами художнього слова, подано розгорнутий аналіз базових понять проблеми, представлено педагогічне осмислення значення мистецтва слова в структурі художньої культури школярів [710].

Під час формування теоретико-методологічних засад нашого історико-педагогічного дослідження ми послуговувалися працями таких українських учених, як О. Адаменко [10], Л. Голубнича [363; 365], Н. Гупан [412], Є. Хриков, О. Адаменко, В. Курило, Л. Ваховський [709; 1125], присвячених актуальним питанням методології педагогічного дослідження. Фаховий інтерес для нашої наукової розвідки становить ґрунтовне конструктивно-критичне осмислення авторами наукових праць результатів багаторічних досліджень учених у галузі визначення методологічних засад педагогічної науки, а саме: методологія педагогічної історіографії (теоретичні аспекти, класифікація джерел, підходи до визначення періодизації, дослідження педагогічних персоналій в українській історико-педагогічній науці тощо), загальні методологічні основи педагогіки, методи

й методологічні засади історико-педагогічних досліджень, принципи формування джерельної бази та обґрунтування понятійної системи дисертації, аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ й особливості визначення критеріїв періодизації тощо.

Збагатила методологічні основи нашого дослідження колективна монографія «Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності» (2016), де обґрунтовано визначення культурологічного підходу як наукової основи під час становлення та розвитку професійної компетентності майбутнього педагога, а також формулювання концептуальних основ і технологічного складника розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу [1027].

Корелює з проблемою нашого дослідження монографія О. Малихіна та І. Гриценка «Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей» (2015), у якій актуалізовано питання реалізації положень компетентнісного підходу в організації освітнього процесу у вищій школі щодо формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей [664].

Ми також послуговуємося науковими розвідками М. Бастуна [57; 58; 59], В. Біблера [82], В. Болгаріної [112], Є. Бондаревської [116; 118; 121], Р. Винничук [182], В. Гури [413], Н. Крилової [594], О. Олійник [788] та інших учених, у яких відзначається відповідність засад культурологічного підходу первісному визначенню поняття культури, вказується на тісний зв'язок, що існує між культурологічним та іншими підходами, розглядається концепція діалогу культур.

Для нашого дослідження значимими були матеріали дисертаційних робіт, автори яких торкаються проблем реалізації культурологічного підходу в освіті та педагогіці. Варто відзначити наукові праці зарубіжних дослідників К. Богачова «Становлення і розвиток культурологічного підходу в російській педагогіці» (2006) [103]; О. Булкіна [154], І. Вінд [188], Г. Гайсиної [256], В. Гури [413] та інших, у яких розглянуто історико-філософські основи становлення культурологічного підходу в науці, подано філософське обґрунтування культуровідповідності освіти; розкрито соціально-педагогічні передумови виникнення культурологічної методології в педагогіці, акцентовано на аксіологічній функції освіти, її культуровідповідності у вітчизняних педагогічних концепціях; визначено загальнопедагогічні передумови розвитку методології культурологічного підходу; окреслено герменевтичну основу культурологічного підходу в освіті.

Наукові роботи, що дозволили окреслити теоретико-методологічні засади дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі. Зосереджуємо дослідницьку увагу на таких працях: О. Адаменко «Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки» (2013) [10]; С. Бобришов «Методологія історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічного знання» (2006) [101]; С. Вітвіцька «Аксіологічний підхід до виховання особистості

майбутнього вчителя» (2015) [190]; О. Вознюк «Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід» (2009) [205], «Педагогічна синергетика: Генеза. Теорія і практика» (2012) [204]; Б. Гершунський «Філософія освіти для XXI століття» (1997) [263]; В. Гончаревський «Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід (1991–2009)» (2011) [367]; Н. Гузій «Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти» (2004) [401]; В. Загв'язинський «Методологія і методика педагогічного дослідження» (1982) [467]; Є. Коваленко «Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога» (2012) [555, с. 28]; А. Кузнєцова «Розвиток методології системного підходу у вітчизняній педагогіці» (2001) [601]; «Методологічні засади педагогічного дослідження» (за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова, 2013) [709]; «Наукові підходи до педагогічних досліджень» (за заг. ред. В. Лозової, 2012) [755]; Ю. Скиба «Класифікація методів педагогічних досліджень» (2016) [964]; «Теоретичні засади культурологічного підходу в підготовці педагога до виховної діяльності» (С. Машкіна та ін., 2016) [1027]; Н. Ткачова «Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі» (2006) [1030]; І. Утюж «Парадигмальні засади освітнього простору» (2012) [1090]; І. Шкабара «Сучасні методологічні підходи в організації історико-педагогічного дослідження» (2005) [1171]; Т. Magsumov «Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process» (2014) [1221]; P. Pardede «Identifying and Formulating the Research Problem» (2018) [1222]; J. Creswell «Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research» (2012) [1223] та інші.

Ми послуговувалися цими працями для опису методів, методологічних підходів, принципів історико-педагогічного дослідження. Фаховий інтерес для нас становить монографія «Методологічні засади педагогічного дослідження» (за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова, 2013), у якій головну увагу вченими приділено загальним методологічним засадам педагогіки, методологічним засадам історико-педагогічних досліджень та методам педагогічних досліджень [709]. Значимими для нас є наукові розвідки О. Адаменко, Л. Ваховського, І. Сташевської, Є. Хрикова та інших, у яких дослідники розглядають сучасний стан, суперечності, закони та напрями розвитку педагогічної науки в Україні, аналізують поняттєво-термінологічну базу педагогічних досліджень, розробляють методологічні засади аналізу історії розвитку педагогічної науки, здійснюють методологічний аналіз наративу в історико-педагогічному дослідженні, а також представляють методологію вивчення стану дослідження певної педагогічної проблеми [709].

У нашому дослідженні послуговуємося визначеними в колективній монографії «Наукові підходи до педагогічних досліджень» (за заг. ред. В. Лозової, 2012) методологічними підходами до педагогічних досліджень, такими як: системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, антропологічний, ресурсний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний,

персоналізований, акмеологічний, деонтологічний, технологічний, історико-педагогічний [755].

Фахову значущість для нашого дослідження становить монографія В. Гончаревського «Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід (1991–2009)» (2011), у якій на основі широкого кола історіографічних джерел здійснено комплексний аналіз становлення та загальних тенденцій використання цивілізаційного підходу в сучасній українській історіографії за період 1991–2009 рр. [367].

Фаховий інтерес для нашого дослідження становить монографія І. Блауберга «Проблема цілісності і системний підхід» (1997), зокрема щодо дослідження філософського принципу системності, системному підходу та системному аналізу [100, с. 305–347].

У контексті предметного поля дослідження зосереджуємо увагу на дисертації С. Бобришова «Методологія історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічного знання» (2006), у якій обґрунтовано систему методологічних підходів та засобів історико-педагогічного дослідження розвитку знань у галузі педагогіки. Ученим окреслено структурно-змістову характеристику категорій дослідження, а саме: методологічний підхід, методологічний засіб, педагогічне знання, педагогічна концепція та педагогічна теорія; розроблено класифікацію методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні; визначено зміст основних підходів; обґрунтовано систему засобів історико-педагогічного дослідження та періодизацію розвитку педагогічного знання; розроблено аналітичну модель вивчення концепцій та теорій як вищих форм наукового педагогічного знання [101].

Актуальною для нас є праця І. Шкабари «Сучасні методологічні підходи в організації історико-педагогічного дослідження» (2005), де розглядаються основні методологічні підходи щодо дослідження явищ історико-педагогічної дійсності, а саме: конкретно-історичний, класовий, цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний та антропологічний [1171].

Збагатила теоретико-методологічну основу нашого дослідження наукова розвідка «Педагогічна синергетика: Генеза. Теорія і практика» (О. Вознюк, 2012), у якій розглянуто синергетичну парадигму пізнання світу, розкрито становлення та головні риси педагогічної синергетики – новітньої форми педагогічної рефлексії, що осмислює, проектує та оптимізує педагогічні системи на основі синергетичних принципів, вивчає відомі педагогічні системи щодо наявності в них синергетичних рис [204].

У колективній монографії «Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності» (2016) доведено, що культурологічний підхід є науковою основою становлення та розвитку професійної компетентності майбутнього педагога; визначено концептуальні основи і технологічну складову розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу [1027].

Нами проаналізовано роботи, що дозволили сформува­ти понятійно-категорійний апарат історико-педагогічного дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі, зокрема такі: С. Бобришов «Методологія історико-педагогічного дослідження розвитку педагогічного знання» (2006) [101]; В. Болгаріна «Культурологічний підхід до управління школою» (2006) [112]; М. Богуславський «Історія педагогіки: методологія, теорія, персоналії» (2012) [108], «Структура сучасного історико-педагогічного знання» (1999) [110]; С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997) [373]; І. Зязюн, Г. Сагач «Краса педагогічної дії» (1997) [503]; В. Краєвський «Методологія педагогічного дослідження» (1994) [589]; С. Кушнірук «Розвиток категоріально-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. ХХ століття)» (2019) [620]; «Основи викладання мистецьких дисциплін» (заг. ред. О. П. Рудницької, 1998) [793]; О. Рудницька «Педагогіка загальна та мистецька» (2005) [926]; О. Савченко «Дидактика початкової школи» (1997) [933]; С. Черепанова «Поняття «освіта» у контексті філософського аналізу» [1144] та інші. Означені наукові праці учених сприяли нам під час тлумачення низки педагогічних понять, у тому числі й «зміст освіти», «шкільна літературна освіта», «культурологічний підхід до навчання літератури», «культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти» тощо.

До II групи джерел віднесено історико-педагогічні та науково-методичні праці вчених, що пов'язані з висвітленням *загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, різних аспектів розвитку дидактики в Україні*, зокрема такі: О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття» (2006) [9], «Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки» [10]; Л. Березівська «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2009) [74], «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2008) [76]; А. Бондар «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967» (1967) [115]; Я. Бурлака, Ю. Руденко «З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми» (1992) [158]; Л. Вовк «Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки» (2012) [200]; Т. Гавриленко «Організаційні трансформації системи початкової освіти в перше десятиліття державної незалежності України (1991–2001)» (2019) [250], «Тенденції розвитку підручникотворення в початковій освіті в перше десятиліття незалежності України (1991–2001)» (2020) [251]; Л. Голубнича «Методологія педагогічної історіографії» (2012) [366]; Н. Гупан «Українська історіографія історії педагогіки» (2002) [412]; М. Гриценко «Розвиток загальноосвітньої школи в Українській РСР (1917–1967 рр.)» (1969) [395]; М. Гриценко «Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917–1957» (1957) [399]; О. Дзеверін «Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР» (1957) [427]; П. Дробязко «Українська національна школа: витоки і

сучасність» (1997) [442]; «Історія педагогіки і освіти» (за ред. З. Васильєвої, 2013) [521]; Л. Йовенко «Еволюція образу героя в українській літературі та його інтерпретація в шкільних підручниках ХХ століття» (2017) [524]; Л. Новаківська «Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX – початок ХХ століття)» (2018) [780]; Т. Литньова «Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)» (2010) [639]; «Педагогічний дискурс» (2013) [815]; Л. Пироженко «Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття)» (2013) [827]; О. Петренко «Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період» (2011) [822]; Д. Раскін «Класифікація історико-педагогічних джерел» (1989) [907]; С. Сисоєва, І. Соколова «Нариси з історії розвитку педагогічної думки» (2003) [957]; О. Сухомлинська «Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем» (2003) [1010], «Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття» (2007) [1013], «Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру» (2000) [1014]; В. Чепелев «Розвиток педагогічної науки на Україні» (1967) [1143]; Н. Юдіна «Сучасні підходи до дослідження історико-педагогічного процесу в світлі тенденцій постнекласичної науки» (2001) [1192] та інші.

Так, у колективному збірнику наукових праць «Педагогічний дискурс» (2013) розкрито джерельну основу історико-педагогічних досліджень, а саме: концепції і підходи; джерелознавство як складову історико-педагогічної науки; класифікацію та систематизацію джерельної бази дослідження: сучасний стан, проблеми, перспективи; історіографію дослідження педагогічних персоналій. Ми послуговуємось науковими розвідками О. Адаменко «Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження», Л. Березівської «Державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.): історіографія та джерела дослідження», К. Біницької «Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень», Л. Голубничої «Класифікація джерел історіографії педагогічної персоналії», І. Жорової «Джерельна база проблеми впровадження передового педагогічного досвіду (II половина ХХ століття)», С. Золотухіної «Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях», О. Петренко «До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження», Н. Стеценко «Джерелознавство як теоретична база історико-педагогічного дослідження» тощо [815].

Для розроблення періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) нами використано основні положення наукової розвідки Т. Литньової «Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)» (2010), де висвітлено етапи розвитку змісту загальної середньої освіти починаючи з 1930-х рр. ХХ ст. до початку ХХІ ст.,

розглянуто передумови її розвитку на кожному з означених етапів [639].

Фаховий інтерес для нас становить наукова праця Е. Дніпрова «Нариси історіографії освіти і педагогіки дореволюційної Росії» (2014) [433], у якій представлені роботи з історіографії освіти й педагогіки дореволюційної Росії.

У науковому дослідженні Л. Йовенко «Еволюція образу героя в українській літературі та його інтерпретація в шкільних підручниках ХХ століття» (2017) в історико-педагогічному аспекті представлено передумови творення образу героя в українській літературі, розглянуто його інтерпретацію в шкільних підручниках ХХ ст. Для аналізу підручників української літератури другої половини минулого століття ми послуговувалися розділами цієї наукової праці, у яких обґрунтовано періодизацію розвитку образу героя в шкільних підручниках української літератури ХХ ст., розглянуто тенденції інтерпретації образу-героя та здійснено його історико-педагогічні рефлексії в контексті шкільного курсу української літератури. [524].

Серед низки праць *щодо проблем теоретико-методологічних основ методики викладання (навчання) літератури та аналізу наукового і навчально-методичного доробку видатних педагогів, учених-методистів* варто відзначити такі наукові розвідки: Л. Адоніна «Теоретико-методологічні основи методики викладання літератури» (2015) [12]; М. Кудряшов «Про міжпредметні зв'язки літератури з іншими гуманітарними предметами» (1979) [599]; О. Куцевол «Культурологічний аналіз» (2004) [774], «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)» (2009) [614]; Л. Мірошніченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2007) [721]; Д. Наливайко «Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших мистецтв в аспекті компаративістики» (2003) [749]; «Наукові основи методики літератури» (2002) [754]; Л. Нежива «Українське літературне бароко. Культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення» (2011) [769]; О. Ніколенко, Г. Островська «Упровадження ідей професора Л. Ф. Мірошніченко щодо вивчення біографії зарубіжного письменника» (2013) [798]; В. Пустохіна «Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід» (2016) [900]; А. Ситченко «Навчально-технологічна концепція літературного аналізу» (2004) [960]; В. Скуратівський «Літературний процес ХХ століття без стереотипів і шор» (2003) [967]; Г. Степанов «Взаємодія мистецтв» (1973) [998]; В. Стеценко «На шляху методичного поступу (До 90-річчя Т. Ф. Бугайко)» (1988) [1000]; Ю. Султанов «У пошуках засад, адекватних шкільному курсу з світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Стаття перша» (2001) [1004]; «Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі» (2012) [1025]; Г. Токмань «Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція» (2002) [1037]; В. Уліщенко «Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі» (2011) [1085]; А. Усатий

«Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів» (2012) [1087], Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016) [1207] та інші.

Вартими уваги в аспекті реалізації завдань нашого дослідження є матеріали дисертацій, монографії українських і зарубіжних учених: В. Альбатинова «Розвиток методики викладання літератури у 1950-1970-і роки: історико-бібліографічний аспект» (1991) [20]; Г. Ачкасова «Діалог мистецтв у системі шкільної літературної освіти» [28], Л. Базиль «Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття)» (2006) [35]; Т. Беньковська «Наукові школи і напрями у методиці викладання літератури ХХ століття» (2007) [70], О. Гетманська «Спадкоємні зв'язки середньої і вищої літературної освіти в російській методичній традиції» (2013) [265], В. Доманський «Культурологічні основи вивчення літератури в школі» (2000) [436]; С. Жила «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи» (2004) [462]; Л. Кіпнес «Розвиток літературної освіти в навчальних закладах середнього типу Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст.» (2004) [546], Л. Крилова «Культурологічний аспект викладання літератури в школі» (2001) [593]; Л. Новаківська «Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (ХІХ – початок ХХ століття)» (2018) [780]; Ф. Нодель «Комплексне використання мистецтва при вивченні літератури в середній школі» (1973) [781]; Л. Овдійчук «Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури» (2005) [785]; О. Покатілова «Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури» (2013) [833]; Н. Свіріна «Літературна освіта як спосіб входження школярів у художню культуру» [946], В. Чертов «Література як предмет викладання в російській школі: витоки, еволюція, концепції навчального курсу» (1996) [1147], О. Ядровська «Розвиток інтерпретаційної діяльності читача-школяра в процесі літературної освіти (5–11 класи)» [1195], Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016) [1207] та інших.

Зокрема, теоретико-методичні засади реалізації культурологічного підходу до вивчення художньої літератури як явища культури знайшли відображення в роботах зарубіжних учених Г. Ачкасової (діалог мистецтв у системі шкільної літературної освіти), К. Богачова (становлення і розвиток культурологічного підходу в педагогіці), М. Борщевської (взаємодія інтерпретацій літературних і музичних творів на уроках у середній школі), В. Доманського (культурологічні основи вивчення літератури в школі), Л. Крилової (культурологічний аспект викладання літератури в школі), Н. Мирецької (методика використання суміжних мистецтв у процесі вивчення літератури в старших класах), Н. Свіріної (аналіз літературного

твору як спосіб уведення учнів у контекст художньої культури на уроках літератури), О. Ядровської (розвиток інтерпретаційної діяльності читачів-школярів у процесі літературного розвитку) та інших.

У методиці навчання української літератури проблема культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти розглядається у дослідженнях В. Братко (культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі), Н. Волошиної (естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв), В. Гладішева (культурологічний контекст аналізу художнього твору), С. Жили (міжмистецькі зв'язки в процесі навчання української літератури), С. Молочко (формування компетентності «Обізнаність та самовираження у царині культури» в процесі вивчення української літератури), Л. Овдійчук (взаємодія мистецтв на уроці літератури як чинник формування естетичних почуттів учнів), В. Пустохіної (формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури), Л. Сімакової (ціннісні складники культурологічного підходу в процесі вивчення літератури), В. Снегірьової (культурологічний контекст вивчення біографії письменників), З. Шевченко (загальнокультурний контекст вивчення української літератури на факультативних заняттях), Г. Токмань (діалогічно-екзистенціальне прочитання художніх творів, діалогічність порівняльного вивчення літератури й суміжних видів мистецтва), В. Шуляра (культурологічні та літературознавчі складники сучасного уроку української літератури), В. Уліщенко (інтерсуб'єктне навчання української літератури в школі), Т. Яценко (вивчення української літератури в мистецькому контексті) та інших.

Вагоме значення для висвітлення проблеми використання культурологічного підходу на уроках зарубіжної літератури мають ідеї, викладені в наукових дослідженнях Л. Мірошніченко (теоретико-методологічні засади викладання світової літератури в школі), О. Ісаєвої (соціокультурний підхід до формування читацької культури старшокласників), Ж. Клименко (етнокультурологічний підхід у процесі аналізу оригінальних та перекладних текстів), В. Гладішева (використання культурологічного контексту в процесі аналізу творів світового письменства), А. Ситченка (розвивальна спрямованість шкільного аналізу, технологічний підхід у розробці уроку літератури), О. Ніколенко (застосування комплексу мистецтв на уроках світової літератури), О. Куцевол (художньо-творча спрямованість сучасного уроку), О. Покатілової (методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури), А. Вітченка (формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії) та інших дослідників. Ґрунтовний аналіз цих та інших наукових і навчально-методичних праць учених представлено в третьому та четвертому розділах наукового дослідження.

Варто наголосити на тому, що вченими у другій половині ХХ ст. актуалізувалися питання використання наочності на уроках літератури, виховання в учнів естетичних смаків, інтересу та любові до літератури й рідної мови, а відтак закладалися підвалини до здійснення аналізу

художнього твору в культурологічному контексті в сучасному його розумінні. Однак зазначені праці відображають здебільшого становлення методики навчання літератури в російськомовних навчальних закладах. Водночас завданнями нашого дослідження обумовлено звернення до прогресивної історико-педагогічної спадщини з метою її наукового осмислення, доцільного використання надбань минулих поколінь задля розробки сучасної стратегії шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

Заслуговують на увагу методичні праці з викладання (навчання) української літератури повоєнного періоду, зокрема такі: підручник «Українська література в середній школі» Т. Бугайко, Ф. Бугайка і П. Волинського (1947–1962 рр.) [150]; посібники А. Коржупової «Наочність на уроках української літератури» (1965) [581], Л. Кулінської «Звукопис на уроках української літератури» (1973) [606, с. 53], Т. Луценко «Зарубіжна література у школі» (1965) [654]; М. Машенка «Джерела гармонійної краси: Музика і живопис на уроках української радянської літератури» (1978) [681]; В. Неділька «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978) [764], К. Сторчака «Основи методики літератури» (1965) [1002], Л. Чашка «Екранні та звукові засоби навчання» (1976) [1140] та інші.

У період освітньої реформи 1984–1990 рр. проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках української, російської і зарубіжної (на уроках російської) літератури торкалися О. Бандура «Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури» (1984) [51]; Г. Беленький «Прилучення до мистецтва слова» (1990) [66]; В. Гречинська «Наочність на уроках російської літератури» (1983) [388]; «Міжпредметні зв'язки при вивченні літератури в школі» (1990) [697]; К. Нартов «Взаємозв'язки вітчизняної і зарубіжної літератур у шкільному курсі» (1986) [751]; Є. Пасічник «Українська література в школі» (1983) [806]; З. Старкова «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1988) [993, с. 103–104]; С. Тураєва і Л. Чавчанідзе «Вивчення зарубіжної літератури в школі» (1982) [1047]; Л. Чашко «Застосування технічних засобів навчання в умовах кабінетної системи» (1985) [1141, с. 40] та інші.

Від проголошення незалежності України до початку XXI ст. відбувається активний розвиток методичної науки. Осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей, продукованих вченими-методистами в період розбудови національної школи суверенної України, презентовано навчально-методичними доробками, а саме: Т. Бабійчук «Сучасна медіаосвіта: відеофрагменти художніх творів на заняттях української мови та літератури в педагогічному коледжі» (2017) [32]; Л. Башманівська «Методика викладання української літератури в таблицях» (2012) [64]; Г. Бійчук, А. Фасоля «Новітня українська література (кінець XX – початку XXI ст.)» (2012) [88]; «Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі» (упор. А. Лісовський, 2002) [175]; «Наукові основи методики літератури» (за заг. ред. Н. Волошиної, 2002) [754]; В. Гладишев «Контекстне вивчення художніх творів в основній і старшій школі» (2006) [267]; Г. Гогіберідзе

«Діалог культур у системі літературної освіти» [278]; А. Градовський «Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика» (2003) [383.]; В. Доманський «Культурологічні основи вивчення літератури в школі» (2000) [435]; С. Жила «Театр і література: мистецтвознавчі і педагогічні проблеми взаємин» (2001) [460]; О. Ісаєва «Організація та розвиток читацької діяльності школярів» (2000) [515]; «Коли всі мистецтва разом...» (за ред. Б. Юсупова, 1995) [564]; Є. Колокольцев «Мистецтво на уроках літератури» (1991) [567]; О. Куцевол «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)» (2009) [614]; Л. Мірошніченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2010) [723]; Ф. Штейнбук «Методика викладання зарубіжної літератури в школі» (2005) [1176]; В. Шуляр «Сучасний урок літератури: технологічні моделі» (2009) [1182]; Т. Яценко, З. Шевченко «Художня література в контексті світової культури» (2012) [1210] та інші.

Джерельна база цієї групи дала можливість визначити культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти на основі змістового наповнення педагогічного навчально-методичного імперативу. Більш детальний аналіз навчальної та навчально-методичної літератури на предмет утілення культурологічної лінії на уроках української і зарубіжної літератури у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. представлено у третьому, четвертому та п'ятому розділах наукової роботи, а також у додатках (Додатки Б, В, Г, Д).

III групу утворюють *документальні джерела*, а саме: законодавчі акти, нормативні документи (постанови, укази, закони, директиви тощо), нормативні освітні документи (базові навчальні плани, національна програма, концепції, державні стандарти, навчальні програми, календарно-тематичне планування уроків літератури тощо), що регулювали процес викладання (навчання) літератури в означений період. Реформування української школи, розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу регламентувалися документами, схваленими українськими та радянськими урядами впродовж 1952–2016 рр. (див. Додаток А).

Джерельна база цієї групи дозволила проаналізувати освітню політику й освітнє законодавство радянських часів і доби незалежності України в контексті визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, що позначилося на формулюванні вимог до укладання програмового, навчального й навчально-методичного забезпечення. Детальний аналіз та перелік нормативно-правового освітнього імперативу наскрізно міститься у розділах дисертації.

IV група – *дидактичні (навчальні) джерела* – навчальна література (підручники, хрестоматії) та навчально-методичні посібники, порадики, методичні матеріали для вчителів тощо, видана в Україні (за радянських часів в УРСР) протягом 1950-х – 2016 рр. Їх опрацювання дозволило проаналізувати втілення мистецького контексту в теоретичному, аналітичному й ілюстративному блоках навчальних книг, прослідкувати

особливості реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в початково-методичних матеріалах для вчителів-практиків. Детальний аналіз дидактичних (навчальних) джерел з предметних методик представлено у розділі 5 та додатках Г, Д наукового дослідження.

V група – довідкова література, зокрема довідники, бібліографічні видання (посібники, покажчики тощо), педагогічні словники та енциклопедії; словники з різних галузей знань (філософії, культурології, мовознавства, літературознавства тощо), в яких відображено матеріали розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу. Зокрема це:

- покажчики журнальних статей, що виходили протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: Ю. Романишин «Періодичні видання – унікальна збірка ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України» (2002) [918]; «Бібліографія статей, опублікованих у журналі «Педагогіка» («Радянська педагогіка») у 1937–2002 рр.» (2003) [87], «Педагогічна наука на сторінках журналу «Радянська педагогіка» (1937–1991). Бібліографічний покажчик» (2010) [814];
- покажчики педагогічної літератури, наукових досліджень (кандидатських і докторських дисертацій): «Педагогічна бібліографія. Систематичний покажчик книжкової і журнальної літератури з питань народної освіти за 1917–1924 рр.» (1925–1926) [810]; О. Піскунов «Радянська історико-педагогічна література (1918–1957). Систематичний покажчик» (1960) [825]; Педагогічна бібліографія (1967, 1970, 1973) [811; 812; 813]; «Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014): хронологічно-тематичний покажчик закордонованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01» (2014) [1051], «Термінологія у підготовці сучасного спеціаліста: бібліографічний покажчик» (укладач Н. І. Ландарєва, 2017) [1028];
- довідники, словники, енциклопедії, як-от: О. Баришполець «Український словник медіакультури» (2014) [56]; С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997, 2011) [373; 374]; «Логічний словник-довідник» (Н. Кондаков, 1975) [644]; «Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень» (за редакцією Л. Пустовіт, 2000) [973]; «Словник української мови: в 11 томах» (за редакцією І. К. Білодіда, 1980) [974]; «Тлумачний словник української мови: в 4 томах» (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко, 2001) [1031]; «Філософський енциклопедичний словник» (укладач Є. Губський та ін., 2001) [1100]; «Філософський словник» (за редакцією В. Шинкарука, 1986, 2002) [1105; 1104]; «Короткий культурологічний словник» (З. Гіптерс, 2004) [582]; «Культурологічний довідник» (О. Антонюк та ін., 2011) [608]; «Словник-довідник філософських та культурологічних термінів» (за загальною редакцією В. І. Полянської, 2014) [972]; «Короткий словник філософських термінів» (упорядник А. Єришев, 1996) [583]; «Англо-

український філософський словник» (1996) [22]; «Філософська думка в Україні: бібліографічний словник» (2002) [1103]; В. Петрушенко «Тлумачний словник основних філософських термінів» (2009) [823]; М. Булатов «Філософський словник» (2009) [153].

Вагоме місце в нашому історико-педагогічному дослідженні відводилось літературознавчим і лінгвістичним словникам та енциклопедіям, а саме таким, як «Літературознавча енциклопедія. Т. 1, Т. 2» (Ю. Ковалів, 2007) [634; 635]; «Літературознавчий словник-довідник» (1997) [636]; «Літературознавчий словник-довідник» (за редакцією Р. Гром'яка, 2007) [637]; «Словник-довідник літературознавчих термінів» (2016) [971]; «Словник літературознавчих термінів» (В. Кузьменко, 1997) [600]; «Тлумачний словник української мови: в 4 томах» (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко, 2001) [1031]; «Усі українські поети (за шкільною програмою): біографічний нарис, літературно-художній огляд, література для додаткового користування, термінологічний словник, літературознавчі матеріали» (2009) [1088]; «Українська та зарубіжна культура. Словник культурологічних термінів» (В. Зотов, А. Клімачова, В. Таран, 2009) [498] тощо.

Для визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в нашій історико-педагогічній розвідці ми послуговувалися такими довідково-бібліографічними джерелами, як «Методичний словник» (Е. Кагаров, 1925), «Словник педагогічних термінів» (додаток до українського перекладу «Хрестоматії сучасних педагогічних течій» Я. Мамонтова, 1926), «Філософський словник» (Звінський, 1920), «Словник термінів педагогіки, психології та шкільного адміністрування» (1926–1927) тощо.

У роботі акцентуємо увагу на науково-довідковому виданні «Педагогічна енциклопедія» (1964–1968 рр.), у якій значне відведено персоналіям відомих учених-дидактів, а також висвітлена історико-педагогічна та школознавча термінологія й номенклатура. Вагоме місце у цей період належало й словниково-енциклопедичним роботам: за редакцією І. Каїрова, 1960; за редакцією І. Каїрова і Ф. Петрова, 1964–1968 р.; Ф. Арват («Родинно-сімейна енциклопедія», 1966); Б. Комаровського, 1969 р.; І. Кантора, 1980 р.; Міжнародний «Тезаурус ЮНЕСКО», 1983 рр.; «Міжнародна педагогічна енциклопедія», 1988 р. тощо.

За тридцять років незалежності України відбулися суттєві зрушення, що позначилися на оновленні понятійно-термінологічного апарату. Відтак у галузі педагогіки було опубліковано важливі академічні праці – педагогічні словники, енциклопедії, серед яких ватро відзначити такі: «Український педагогічний словник» (С. Гончаренко, 1997, 2011) [373; 374]; «Педагогічний словник» (за редакцією М. Ярмаченка, 2001) [816]; «Енциклопедія освіти» (головний редактор В. Кремень, 2008) [447] та інші.

Так, «Український педагогічний енциклопедичний словник» (1997, 2011), що підготовлений академіком НАПН України С. Гончаренком, подає статті, які відображають загальний поступ розвитку педагогічного знання [373; 374]. «Педагогічний словник» за загальною редакцією академіка НАПН

України М. Ярмаченка значно ширший від словника С. Гончаренка [373] і спрямований «на український досвід та традиції виховання» [816, с. 7], включає загальнопедагогічні терміни, українську і зарубіжну (історико-педагогічну) персоналістику та ін.

«Енциклопедія освіти» під загальною редакцією академіка НАПН України В. Кременя (2008) «перша у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця», в якій відображено «понятійно-термінологічний апарат сучасної освіти», що дає «можливість трактування проблем, понять, явищ з різних позицій» [447, с. 2, 4–5].

Робота зі словниками та енциклопедіями уможливила розгляд проблем теорії, історії та практики української освіти, сучасних освітніх парадигм та концепцій на основі пріоритетності демократичних і гуманістичних засад розвитку освіти, аналізу освітнього процесу в контексті культурно-історичного поступу української науки.

У науковому дослідженні ми послуговувалися термінами «Короткого культурологічного словника» (З. Гіптерс, 2004), зокрема щодо сутності культури, історії світової культури, етнонаціонального розвитку України та української культури [582].

Важливе значення у нашій роботі мав словник «Культурологія: термінологічний словник» (П. Герчанівська, 2015), що орієнтує читача в сучасних тенденціях дослідження культури й пов'язаних із ними системою найважливіших понять, які створюють основу культурологічного аналізу та відображають провідні наукові напрями культурології XXI ст. [262].

Фаховий інтерес для нашого дослідження має словник культурологічних термінів [498], у якому вміщено статті-довідки з основних культурологічних термінів (понад 500) курсу української й зарубіжної культури. У дослідженні ми послуговувалися статтями, присвяченими проблемам української культури, в яких об'єктивно й ґрунтовно висвітлено проблеми, що стосуються минулого й сучасного духовного життя українського народу.

Осмислення сутності літературного життя, досвіду вітчизняного і зарубіжного письменства, як складника культури, уможливило визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження. Так, «Літературознавча енциклопедія» дозволила охопити не тільки важливу для розуміння й аналізу художніх текстів літературознавчу проблематику, а й дотичні до неї аспекти філософії, мовознавства та інших наук [634; 635]. Довідково-енциклопедичний характер «Словника-довідника літературознавчих термінів» [971] орієнтував нас на осмислення основних філософсько-естетичних категорій, літературознавчих, лінгвістичних понять, які характеризують специфіку художньої літератури, її функціонування в суспільстві

Отже, важливим для нашого дослідження є те, що основним компонентом змісту зазначеної категорії джерел є поняттєво-термінологічний апарат сучасної освіти, який формулюється відповідно до

нових концептуальних підходів у розвитку освітянської галузі, фундаментальних напрямів, наукових положень, основних знань з педагогіки, методики літератури, інноваційних здобутків освітньої практики. На сторінках проаналізованої довідкової літератури представлено як класичну загальноновизнану педагогічну термінологію, так і введені в науковий обіг нові педагогічні терміни й поняття, що розкривають сучасні тенденції розвитку освіти. Робота з різними видами словників, довідників та енциклопедій дозволила розглянути, систематизувати та конкретизувати основні поняття, а також осмислити й сформулювати поняттєво-категоріальну базу дослідження.

VI група – популяризаторські праці – це періодична преса (журнали, газети, часописи та ін.) та електронні джерела (електронні видання, освітні вебпортали, матеріали освітянських форумів тощо), в яких відображено матеріали з проблеми навчання літератури в закладах загальної середньої освіти на культурологічних засадах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., здійснено описи авторських методик, досвіду роботи видатних педагогів-словесників, учителів-практиків тощо.

Однією з найбільш значущих груп джерел для нашого дослідження є періодична преса, педагогічні часописи. Так, у радянський період актуальні проблеми навчання літератури, літературної освіти стали предметом обговорень на сторінках таких періодичних (російськомовних) видань, як «Педагогіка і народна освіта в СРСР» [809]; «Радянська педагогіка», «Література в школі», «Народна освіта», «Радянська школа» (до 1990 р.) тощо.

Серед сучасних видань – «Вікно в світ: зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання» [186]; «Рідна школа» (до 1991 – «Радянська школа») [911], «Шлях освіти» [1173]; «Історико-педагогічний альманах» [523]; «Всесвітня література в школах України» [248] (1976 р. – «Русский язык и литература в школах УССР», 1987 р. – 1992 р. – «Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины», 1993 р. – 1996 р., № 4 – «Відродження», 1996 р., № 4 – 2011 р. – «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України», до 2013 р. – «Всесвітня література в сучасній школі» [247]; «Українська мова і література в школах України» [1078] (до 2012 р. «Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах» [1077], до 2014 – «Українська мова й література в сучасній школі»); «Українська мова і література в школі» [1079]; «Українська література в загальноосвітній школі» [1076]; «Дивослово» [431]; «Зарубіжна література в школах України» [477]; «Зарубіжна література» [478]; «Зарубіжна література в навчальних закладах» [476]; «Всесвітня література та культура в навчальних закладах України» [249]; збірники наукових праць тощо.

На сторінках періодичних видань також висвітлювалися питання історії літературної освіти, методики навчання літератури у закладах загальної середньої освіти УРСР та України. Здійснений нами історико-бібліографічний зріз-огляд матеріалів бібліографічних покажчиків з педагогічних наук, у тому числі і з методики навчання літератури – «Літопису журнальних статей»

[638] (з 1996 по 2020 роки) дав можливість оцінити наукові дискусії, визначити недоліки та пріоритети методичної науки і шкільної практики, які найбільш яскраво виявились у численних дискусіях з проблем навчання літератури в школі, що друкувались на сторінках періодики зазначеного періоду.

На основі аналізу *популяризаторських праць* (періодичної преси та електронних джерел) нами виокремлено основні проблеми дискусійних обговорень дослідників, дотичних до проблеми нашої наукової праці, що знайшли відображення на сторінках педагогічної та науково-методичної періодики другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: мета і завдання літературної освіти в школі; зміст і структура літературного курсу, його наукова основа і місце в гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти школярів; погляди на цілі, способи і методи навчання літератури в школі; – актуальні проблеми сучасної мовно-літературної освіти: формування ключових і предметних компетентностей учнів основної та профільної школи; пошук найдоцільніших форм, методів і прийомів роботи на уроках літератури; обговорення змін освітніх парадигм; вплив мистецтва слова на формування духовного світу і національної самосвідомості школяра; компаративний підхід до розгляду літературних явищ; культурологічний підхід до вивчення літератури; шкільне підручникотворення освітньої галузі «Мова і література»; становлення професійної майстерності вчителя-словесника в інноваційних вимірах та інші питання методики навчання української та зарубіжної літератури. Більш детальний аналіз та огляд періодичних та науково-методичних видань, що стали основою навчально-методичного забезпечення навчання літератури у досліджуваній період, подано у третьому й четвертому розділах наукової розвідки.

Отже, аналіз джерельної бази дає підстави зробити висновок про те, що педагогічно-історіографічні джерела мають досить розлоге розмаїття структури, змісту, походження, обставин виникнення тощо; поділяються на типи, роди і види. Українські й зарубіжні учені, розкриваючи джерельну базу досліджень, застосовують класифікації історико-педагогічних джерел відповідно до конкретних аспектів власних наукових досліджень. Запропонована у нашій науковій праці класифікація та систематизація джерел дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) допомогла здійснити чітку організацію джерельної бази історико-педагогічного дослідження в певній послідовності за визначеними групами.

1.3. Передумови розвитку культурологічного підходу в науково-методичній думці (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)

В історії методичної думки ідея реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті є процесом трансформації наочності в проблему міжпредметних зв'язків, далі – в проблему співдружності мистецтв, діалогу

мистецтв, міжмистецької взаємодії, реалізації *культурологічного підходу* до навчання літератури. У контексті обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі актуальними є наукові та навчально-методичні розвідки учених-педагогів другої половини XIX – першої половини XX ст., які торкаються проблеми реалізації *культурологічного підходу* до вивчення художніх творів на уроках читання, літератури, словесності і які стали підґрунтям для подальшого розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах у другій половині XX – на початку XXI ст.

У середині XIX ст. актуальності набуває проблема використання на уроках літератури *образотворчого мистецтва* з метою проведення порівняльних паралелей між літературними творами та мистецтвом живопису, спостерігається тенденція використання інших *видів мистецтва* у процесі вивчення літератури, головним чином *живопису*, проте тільки в якості допоміжного матеріалу. Важливим досягненням у методичній думці зазначеного історичного періоду було утвердження *принципу наочності*, який чеський педагог-гуманіст Я. А. Коменський, що був пов'язаний з Україною, ще у XVII ст. називав золотим правилом дидактики.

К. Ушинський дав теоретичне обґрунтування принципу наочності й актуалізував питання доцільності використання *репродукції художньої картини* у процесі вивчення літератури. Він переконливо доводив, що витвір живопису не можна розглядати лише як ілюстрацію до художнього твору, навіть якщо він написаний за його мотивами. Відтак К. Ушинський створив ілюстровану книгу для читання «Рідне слово» і передбачив у «Керівництві до викладання «Рідного слова»» систему вправ до малюнків.

На розвиток методичної думки в Україні середини XIX ст. значний вплив мали напрацювання російських учених-педагогів Ф. Буслаєва, В. Стоюніна, В. Водовозова та В. Острогорського. Важливими, на наш погляд, були твердження Ф. Буслаєва щодо використання на уроках літератури порівняльного аналізу художнього твору та твору *образотворчого мистецтва*. Так, у листі до видавця «Альбому Гоголівських типів у малюнках художника П. Боклевського» (1886) учений наголошував, що завдання письменника – представити яскраві типи героїв свого часу, а завдання художника – намалювати живі типові портрети доби, зобразити ті обличчя, які знайомі глядачам лише з оповідань письменників. На його думку, такі портрети сприятимуть дослідженню психології людини, особливостей її поведінки у соціумі. Ф. Буслаєв підкреслював, що діяльність художника, малюнки якого, як і текст письменника, відображають ставлення його до зображуваних явищ, виконують роль критика, який розкриває перед читачем художню сутність літературного твору. Актуальними й нині є думки педагога щодо неперервної єдності епох минулого, теперішнього і майбутнього в процесі вивчення літературного твору, що в сучасній методиці навчання літератури корелює з поняттями діалогу епох, культур та літератур.

У подальшому ідеї Ф. Буслаєва знайшли своє втілення у педагогічній спадщині вчених другої половини XIX ст., а саме В. Водовозова [201; 202; 980], О. Острогорського [800; 799; 1110], В. Стоюніна [1003] та інших. Педагогами

розвивалися освітньо-виховна та етико-естетична ідеї викладання літератури, що знайшли своє втілення у концептуальних положеннях чинних програм з літератури, а саме взаємозв'язку аксіологічного, естетичного та культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі.

У другій половині XIX ст. продовжуються методичні шукання щодо викладання словесності (Ф.Буслаєв [160], В.Водовозов [201], О.Галахов, Ф.Буслаєв [257], В.Стоюнін [1003] та інші). На думку Д.Мотольської, у 60-х роках XIX ст. у наукових колах посилено обговорювалося питання щодо організації літературної освіти, яку визначали дефініцією «історико-літературний курс» або «літературне читання». Варто наголосити, що в зазначеному історичному періоді не йшлося про аналіз художнього твору в культурологічному контексті в сучасному розумінні цього поняття, але вже тоді було започатковано позитивні тенденції, що згодом витіснили формалізм і схоластику з навчального процесу старої школи

Просвітитель XIX ст. О.Духнович, сповідуючи принципи природо-відповідності в навчанні й вихованні, гуманізації освіти, в праці «Народна педагогія в пользу училищъ и учителей сельскихъ» (1857) актуалізував твердження значущість освіти й виховання в житті кожної людини, міжпредметних зв'язків як засобу опрацювання навчального матеріалу [26, с. 203–204, с. 203–204, с. 270–271; 443]. Послідовно в теорії шкільної освіти вчений обстоював необхідність утвердження таких принципів навчання, як самостійність, доступність, активність навчання, міцність засвоєння знань, наочність, що є основними й у сучасній предметній дидактиці.

Аналіз науково-методичної спадщини вчених, дослідників дає підстави стверджувати, що в 50-х – 60-х роках XIX ст. на основі змін у світогляді та переорієнтації цінностей у суспільстві починає виокремлюватись науково обґрунтована методика читання та викладання словесності, в якій поступово утверджувалися ідеї гуманізації освіти, окреслювалися культурологічні підходи до викладання предметів. Тому нагального вирішення потребувало питання підготовки підручників. Так, К.Ушинський створив підручники для читання у початковій школі «Дитячий світ» (1861), «Рідне слово» (1864), розробив методику роботи з текстом художнього твору. Педагог наголошував на значущості використання наочності в процесі навчання у взаємозв'язку із пізнавальними можливостями рідної мови. Використані на сторінках читанок («Рідне слово», «Дитячий світ») природничі, географічні, історичні навчальні матеріали потребували застосування на уроках наочності, пояснення слів і понять (словниково-лексичної роботи). К.Ушинський розробив методику роботи з текстами різних жанрів, а читання художніх творів поєднувалось із поясненнями, використанням наочної демонстрації предметів тощо [1091; 1092].

Погляди К.Ушинського щодо пояснювального читання були розвинені його послідовниками: В.Водовозовим, В.Стоюніним, В.Шереметьєвським, М.Бунаковим, Д.Тихомировим та іншими методистами. В.Водовозов головним засобом забезпечення свідомого читання вважав застосування принципу наочності – проведення бесід на основі прочитаного із

використанням демонстрації предметів чи *картин* [201; 202].

Питання використання *наочності* в процесі навчання читанню та на уроках російської словесності розглядалося в методичній спадщині М. Бунакова, який радив під час проведення вступної бесіди використовувати *наочні прийоми*, а у вигляді демонстрацій – предмети і явища навколишньої дійсності [155; 156]. В укладених В. Вахтеровим книгах для читання в початковій школі в доступній формі учням пропонувалися *ілюстровані статті* з історії, географії, ботаніки, астрономії, фізіології, фізики [168].

У посібнику «Виховне читання» (1911) Ц. Балталон надавав учителям методичні рекомендації щодо проведення на уроках читання виховних бесід релігійного, естетичного, морального, побутового характеру, пропонував орієнтовні конспекти уроків, де відображалися елементи аналізу художнього твору, план, перелік запитань до тексту, *наочні посібники* до занять [39, с. 58]. Педагог наголошував на важливості використання *засобів наочності* на уроках словесності з метою розвитку мовлення учнів, зокрема написання творів із використанням *репродукцій картин художників*. Водночас він указував на важливість відповідності ілюстративного матеріалу віковим особливостям учнів та змісту літературного матеріалу.

Ключовими у педагогічній системі В. Стоюніна були ідеї духовного, морально-естетичного виховання особистості засобами мистецтва слова. В працях ученого «Про викладання російської літератури» і «Керівництво для історичного вивчення найзнаменитіших творів російської літератури» наголошувалося на важливості свідомого засвоєння учнями повнотекстових творів, використанні *наочності* в навчанні літератури [1003]. Особливу увагу вчений приділяв формуванню у читачів *естетичної культури*, вбачаючи основне завдання уроків літератури в розвитку естетичного смаку, підкреслював, що його сформованість позитивно впливає і на розвиток моральності, вдосконалює і збагачує духовний світ школярів.

Актуальними у контексті предметного поля нашого дослідження є навчально-методичні посібники та хрестоматії, укладені О. Галаховим [259; 258; 257], де акцентовано на особистості письменника, постатях видатних митців епохи, літературній мові, напрямках, стилях, літературних формах і жанрах, що корелює з ідеєю вивчення твору словесного мистецтва в широкому *культурологічному контексті*.

Ідеї *культурологічного підходу* до навчання художнього твору послідовно реалізовувалися на уроках літератури в процесі застосування методу літературно-художнього читання, що сприяло естетичному розвитку учнів засобами художнього слова. Зокрема, навчальні хрестоматії укладалися за естетичним принципом («Перший крок в літературу» М. Тулупова і П. Шестакова, «Школяр» В. Чернишова, «Щасливий той, хто любить все живе» Г. Тумім, «Хрестоматія з літератури для початкової школи» (автори-упорядники С. Браїловська, М. Рибникова).

Представниками літературно-художнього методу (М. Бродський, І. Соловійов, В. Острогорський, О. Острогорський) було створено низку

навчальних посібників для читання в початковій та середній школі. Так, у посібнику «Живе слово» (1916) О.Острогорським було уміщено *якісні репродукції картин і малюнки-ілюстрації* відомих художників: І.Білібіна, М.Добужинського, Д.Кардовського, Б.Кустодієва та інших [799; 1110]. Ілюстрації Д.Кардовського використовувались до уривків із художніх творів «Три зустрічі» І.Тургенєва, «Війна і мир» Л.Толстого, «Мертві душі» М.Гоголя. *Ілюстраціями* в підручнику для читання «Наш світ» (укладачі М.Бродський, І.Соловйов, В.Острогорський та інші) слугували *репродукції картин* кращих художників тієї доби.

Представник етико-естетичної течії у методиці літератури В.Острогорський основне завдання вивчення літератури у школі вбачав у вихованні в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, формуванні культури почуттів [801]. Під час роботи над текстом художнього твору В.Острогорський та його прихильники апелювали до емоцій учнів, радили читати окремі художні твори, на ґрунті яких можна сформувавши естетичні смаки дітей, пропонували використовувати на уроках різноманітні форми і методичні прийоми роботи з твором, які посилювали *емоційність* сприймання мистецтва слова.

Представник етико-естетичної течії в методиці літератури В.Острогорський основне завдання вивчення літератури в школі вбачав у вихованні в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, формуванні культури почуттів [927, с.132]. Під час роботи над текстом художнього твору вчений і його прихильники апелювали до емоцій учнів, радили читати окремі художні твори, на ґрунті яких можна сформувавши естетичні смаки дітей, пропонували використовувати на уроках різноманітні форми і методичні прийоми роботи з твором, що посилювали емоційність сприймання мистецтва слова.

Ідеї *культурологічного підходу* на засадах гуманізації освіти знайшли своє відображення в педагогічних поглядах М.Пирогова [824]. Під час роботи над текстом художнього твору вчений акцентував на взаємодії наочного споглядання та емоційного сприймання твору словесного мистецтва, важливого значення надавав використанню на уроках *наочних засобів навчання* – «кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное обучение принять к сердцу...» [26, с. 203–204, с. 179–181].

Варто наголосити, що на початку ХХ ст. на сторінках педагогічних журналів дедалі частіше з'являються статті, в яких розглядали проблему введення тем із *мистецтва* в шкільні літературні твори (М.Фот, А.Яцимирський, М.Гершензон) [1108]. Проте, якщо на початку століття йшлося про загальне формулювання тем, пов'язаних із мистецтвом, то в кінці ХХ ст. предметною методикою було створено систему творчих робіт, у яких учень вступає у діалог із *мистецтвом* як виконавець, художник, актор, сценарист, автор власного тексту.

У навчально-методичній літературі початку ХХ ст. актуально розглядалося питання використання *засобів наочності* на уроках літератури

в старших класах гімназій, комерційних училищ тощо. Так, у посібнику для вчителів «Російські письменники післягоголівського періоду в біографіях, зразках. З портретами в тексті та переліком тем для учнівських творів і бесіди у класі» (1906) було вміщено репродукції портретів російських письменників, у посібнику-хрестоматії з ілюстраціями для середньої школи «Первоцвіт» (1912) подано портрети письменників, малюнки із чернеток митців тощо. У хрестоматії С. Гречушкіна «Среди выдающихся русских писателей» (1915) [392] для міських училищ, торговельних шкіл, у якій репродукції картин художників перегукувалися з літературними творами письменників. Наприклад, уривки «Слова о полку Ігоревім» ілюструвалися репродукціями картин В. Васнецова «Після битви Ігоря Святославовича із половцями», оповідання «Бірюк» І. Тургенєва – мистецьким полотном С. Коровіна «На місці злочину» (мовою оригіналу – «С поличным»), уривки із роману «Війна і мир» Л. Толстого – художньою картиною А. Ківшенка «Військова нарада у Філях». Однак недоліком зазначеного посібника, на наш погляд, була відсутність методичних рекомендацій щодо особливостей використання творів *живопису* на уроках літератури.

Заслуговує на увагу й навчальний посібник С. Золотарьова «Теорія словесності, ілюстрована знімками з творів архітектури, скульптури і живопису» (1911) [497], на сторінках якого було вміщено значну кількість зображень творів *мистецтва*. Варто відзначити, що в посібнику вперше було розглянуто питання вивчення на уроках літератури теоретико-літературних понять за допомогою засобів *наочності*, подано інформацію про розвиток літератури та *образотворчого мистецтва* на основі стильових паралелей, акцентовано на використанні *репродукцій картин* російських та зарубіжних художників з метою поглиблення учнівських знань про конкретні теоретико-літературні поняття, зокрема класицизм, сентименталізм, символізм тощо.

Отже, актуалізовані педагогами та методистами другої половини ХІХ ст. ідеї щодо використання *наочності* на уроках читання та словесності, виховання естетичних смаків в учнів, розвиток інтересу і любові до літератури й рідної мови лягли в основу сучасних принципів викладання літератури в школі, як-от: зв'язок навчання та виховання, доступність, спрямованість на розвиток учня, особистісний характер читацької діяльності, шкільний аналіз та інтерпретація твору, взаємодія мистецтва й дійсності в естетичній свідомості учня, вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва тощо [280]. Тому є всі підстави стверджувати, що вчені-методисти другої половини ХІХ ст. заклали лише основи аналізу художнього твору в *культурологічному контексті* в сучасному його розумінні.

На початку ХХ ст. у методику читання та методику літератури впроваджуються активні методи навчання. Учителі використовували *міжпредметні та міжмистецькі зв'язки*; друкувалися методичні праці, в яких висвітлювався досвід проведення уроків читання та літератури із використання *прийомів малювання й ліплення*. Пропоновані дослідниками,

методистами форми, прийоми і методи роботи на уроці, на наш погляд, сприяли реалізації *культурологічного підходу* до навчання літератури.

Варто наголосити на тому, що серед методичних прийомів, які активно використовувалися на уроках читання, чільне місце належало *малюванню*, що розглядалося як ефективний методичний прийом для кращого сприймання і запам'ятовування прочитаного. Малюнок слугував для учнів *засобом наочності* під час переказу художнього твору [707; 1045].

Означений прийом знайшов втілення у вітчизняній методиці початкового навчання читання в перших десятиліттях ХХ ст. Питання доцільності використання *ілюстрацій* на уроках читання висвітлювалося вченими-методистами (Г. Шелепін «Объяснительное чтение, содиненное с рисованием, в начальной школе» (1907)), а для вчителів на вчительських курсах викладалися лекції щодо методики використання *ілюстрацій* на уроках читання, провідними педагогами проводилися зразкові уроки читання з використанням процесів ліплення і малювання та ілюстрацій. Методичні посібники з пояснювального читання обов'язково включали розділ про використання *ілюстрацій* на уроках читання.

В. Голубков у посібнику «Новий шлях вивчення художніх творів і написання письмових робіт» (1914) також наголошував на важливості використання *репродукцій художніх картин* на уроках літератури. Учений-методист вважав, що мистецьке полотно є основним наочним посібником для вчителя-словесника, його використання на уроці необхідне для кращого сприймання словесного образу під час ознайомлення із новими предметами та явищами [360].

Фаховий інтерес для нас становить і посібник В. Мурзаєва «Як розглядати картини в школі» (1916), у якому автор акцентує на особливостях використання *наочності* у школі, на врахуванні вікових особливостей учнів під час роботи над творами образотворчого мистецтва [743], Методист уперше поставив питання про методику «*читання*» картин, наголосив на важливості використання репродукцій картин як із навчальною метою, так і з метою *естетичного* виховання учнів.

Творча атмосфера перетворень у вітчизняній школі тривала і навіть посилилася після більшовицького перевороту у жовтні 1917 року. Так, у Програмах Наркомосу з російської мови (1920) було виокремлено розділ «Драматизація», в якому розкривалося питання інтерпретації художнього твору учнями. Колективом авторів під редакцією Є. Соловйової було видано посібник «Гра-драматизація в школі» (1920), де розглядалася драматизація на уроках читання як один із засобів для творчого розвитку учнів, кращого засвоєння змісту художнього твору [511; 707]. У посібнику було описано методику проведення різних видів драматизації на уроці, а саме: читання літературного твору за ролями; постановка живих картин, тобто читання напам'ять із використанням відповідної інтонації, жестів, рухів, розташування в групі інших учасників; читання твору з використанням вербальних (інтонації) і невербальних засобів виразності (поза, міміка, жестів, костюмів, декорацій тощо).

Радянський період розвитку методичної науки відкривається дискусією на I Всеросійському з'їзді вчителів (1917 р.) про розгляд *літератури як ілюстрації до історії*. Такий суспільний напрям проіснував протягом багатьох десятиліть аж до розпаду СРСР, відіграючи провідну роль у радянській методиці. Радянський державний та більшовицький діяч В. Чубар гнівно заперечував будь-які спроби українських письменників відірвати літературу від політики: «В літературі відбивається життя країни та громадські рухи: література – це шлях до піднесення культурного рівня людності, а в наших умовах – підвищення культури трудящих мас та у вихованні їх у певному ідеологічному напрямку <...> Пролетарська творчість навіть і в літературі та мистецтві повинна бути класовою» [1174].

У перші роки радянської влади на з'їздах учителів неодноразово піднімалося питання про використання *наочності* на уроках літератури. Так, 1917 року на I Всеросійському з'їзді словесників М. Сидоров у своєму виступі пропонував задля естетичної освіченості учнів, усвідомлення ними «стилю епохи» під час вивчення літературних творів на уроках ознайомлювати дітей із *мистецтвом живопису та скульптури*.

Водночас у методиці літератури за часів радянської доби активно запроваджувалися нові методи і форми організації навчальної діяльності на уроці, а саме: *унаочнення* прочитаного, інсценізація художніх творів, шкільні літературні вечори тощо.

Однією з основоположних для радянської методики навчання літератури була тенденція літературного виховання. Ще на початку ХХ ст. А. Климентов (1906), визначаючи роль читання у формуванні особистості, розглядав його як джерело знань, засіб розвитку мислення та мовлення учнів, морального й *естетичного впливу* на них [550, с. 107]. У радянській Україні освіта і виховання підростаючого покоління проголошувалися основними пріоритетами, спрямованими на формування духовного світу та самосвідомості учнів [17].

У 20-х роках ХХ ст. в системі освіти склалися сприятливі умови для використання *творчих прийомів навчання*. С. Абакумов у книзі «Творче читання. Досвід методики читання художніх творів у школах початкового типу» (1925) запропонував метод творчого читання, що апелював до активності дитини під час навчання [1]. Значну увагу на уроці вчений приділяв самостійній творчості школярів, презентованій у вигляді малюнків, аплікацій, ліплення, випилювання, шиття, плетіння. Особливе значення надавалося різним формам драматизації, декламації, шкільним спектаклям і святкам. Вважаємо, що такі форми роботи були спрямовані на розвиток колективізму, соціалізацію школярів, які були пріоритетними для більшовицької влади в тодішньому шкільництві.

У методичних рекомендаціях для вчителів С. Абакумов радив під час вивчення художніх творів застосовувати різноманітні форми роботи: екскурсію, бесіду, розповідь про письменника, використання *художніх картин*, які позитивно впливали на емоційний стан учнів, сприяли кращому сприйняттю виучуваного художнього твору. Отже, аналіз педагогічного

процесу та педагогічного досвіду роботи словесників засвідчував, що засвоєння літературного матеріалу буде більш ефективним, якщо під час вивчення літературних творів використовувати репродукції живопису.

У 1920-х роках у зв'язку з глибокими політичними і соціально-економічними змінами в Україні відбувалась трансформація освіти і педагогічної науки, почалася розбудова радянської школи. Змінилося соціальне замовлення, розроблялись нові освітньо-виховні концепції [412, с. 141]. Так, у Декларації Народного комісаріату освіти УРСР (1920) проголошувалась ідея утвердження пріоритету формування людини нового соціалістичного типу, зміщувались акценти виховання особистості від родинного до громадського.

У перші роки становлення радянської влади поширилась негативна тенденція відведення художній літературі допоміжної, ілюстративної ролі, внаслідок чого шкільний курс її викладання був позбавлений системності побудови, а художні твори штучно співвідносились з певними історичними подіями [1207, с.101]. Відтак література перетворилась на джерело ілюстрацій до суспільствознавчих тем, учителі не приділяли належної уваги цілісному сприйманню художнього твору учнями, осягненню його ідейної та художньої довершеності. Так, наприклад, у програмах для шкіл соцвиху (соціального виховання) на 1927/28 навчальний рік література цілком офіційно іменувалася «службовим матеріалом до з'ясування соціальних явищ» [147].

Методична наука, виконуючи соціальне замовлення, керувалася офіційною політикою по відношенню до *мистецтва* в умовах тоталітарної держави. Проте незважаючи на домінування соціологізаторського підходу в освіті методичні шукання вчених-словесників, передових учителів-практиків були спрямовані на пошук якісних змін у підходах до аналізу літературного твору на основі *міжмистецької взаємодії*. Висунуті педагогами та методистами другої половини XIX століття (Ц. Балталон, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, К. Ушинський та інші) ідеї гуманізації освіти на основі взаємодії мистецтв, виховання естетичних смаків в учнів, їх інтересу і любові до літератури й рідної мови були покладені в основу принципів навчання літературі в школі в період становлення радянської шкільної літературної освіти. Методична розробка проблеми використання мистецтв у процесі вивчення літератури в радянській школі була розпочата у 20-ті роки XX ст., проте вирішувалася ця проблема головним чином на матеріалі *живопису* як одного із засобів *наочного навчання* [89; 391; 513; 540].

Питання використання *наочності* на уроках літератури, як дієвих засобів культурологічного підходу до навчання літератури у 20-х – 40-х рр. XX ст., перебували в центрі уваги провідних методистів: О. Білецького, В. Голубкова, О. Дорошкевича, І. Огієнка, А. Ланга, М. Машкіна, М. Рибникової, А. Снежкової, М. Соколова, А. Топорова та інших.

Так, у 20-х роках XX ст. М. Соколов обґрунтовував *принцип наочності* в процесі навчання словесності і подавав зразки його практичного

застосування. Учений заперечував ілюстративний підхід до мистецтва живопису, наголошував на необхідності врахування специфіки кожного з видів мистецтва, підкреслював самоцінність літератури і живопису, які на основі взаємодії активізують уяву та творче мислення школярів. У роботі «Художня картина на уроках рідної мови та на гуманітарних бесідах» (1914) М. Соколов писав про те, що «художній твір не повинен піддаватися логічним операціям, що вбивають естетичне враження», відтак вся робота має бути спрямована «на розкриття художнього задуму автора і «бажаного результату» можна досягти лише завдяки його зіставленню «зі схожими картинами, літературними творами, статуями, музичними п'єсами» [984, с. 4]. У книзі «Вивчення літературних творів у школі» (1928) учений наголошував, що осягнення авторського задуму художнього твору учнями відбудеться лише тоді, коли «живопис і скульптура простягнуть руку літературі й музиці, разом будуть слугувати одній меті – вивченню людини, досягненню людяності, стануть основою гуманітарної освіти» [983, с. 5].

У перші роки становлення радянської школи в навчально-методичній літературі не було методичних рекомендацій щодо використання *суміжних видів мистецтва* в процесі вивчення художніх творів, а основну увагу приділяли застосуванню на уроках літератури наочних посібників у вигляді малюнків, схем, діаграм тощо. У 1920-ті роки не було й сталих навчальних підручників, а ті, що виходили, мало або взагалі не ілюструвалися. Лише у 1928 році вийшла хрестоматія В. Голубкова «Робоча книга з літератури: 8-а група школи II ступеню» (1929) [361], в якій було вміщено репродукцію картини В. Васнецова «Три богатирі» без методичних рекомендацій щодо роботи над творами словесного й образотворчого мистецтва. «Хрестоматія «Восьмирічка»» (1924) [944] та «Хрестоматія «Дев'ятирічка»» (1924) [945] автора І. Сверчкова, що видавалася в означений період, також була недостатньо ілюстрованою. Весь процес створення і використання шкільних підручників насамперед перебував під контролем комуністичної партії.

У період встановлення радянської влади в Україні відбувалась політика українізації, метою якої було утвердження більшовицької ідеології серед місцевих національних кадрів. Проте політика українізації створювала умови для розвитку національної науки, зокрема гуманітарної. Характерною особливістю тогочасної національної шкільної освіти було введення до навчальних дисциплін української словесності як важливого чинника впливу на виховання підростаючого покоління.

У 1917–1921 рр. (у сучасній історичній літературі Українська революція 1917–1921 рр.) в Україні, незважаючи на соціально-економічні та політичні труднощі, відбувалось поживлення процесу розвитку педагогічної науки, історії педагогіки та методики літератури. Переважна більшість наукових розвідок періоду Української Народної Республіки (1917–1921) була присвячена актуальним питанням розбудови школи і освіти на засадах народності, гуманізму та патріотизму. Основним лейтмотивом наукових розвідок українських учених-педагогів (О. Астряб, В. Дурдуківський, О. Дорошкевич, К. Лебединцев, О. Музиченко, В. Родніков, С. Русова, С. Черкасенко, О. Чепіга та інші) була ідея побудови національної

системи народної освіти. Варто відзначити, що в умовах становлення національної школи чітко окреслювалася тенденція щодо *культурологічної спрямованості* літературної освіти, яка набирала виразного формувального значення в контексті українського *виховного ідеалу* (С. Русова, О. Дорошкевич, І. Огієнко та інші).

І. Огієнко, розробляючи методологію виховного навчання, підкреслював культурологічне значення національної освіти, що формує у молоді загальнолюдські ідеали, вкорінені в народній скарбниці моральних цінностей, – людяність, порядність, патріотизм, честь, державницьку свідомість тощо, тому в духовному відродженні народу українській літературі відводилася чільна роль [786]. Навчальні програми з літератури у 20-ті роки ХХ ст. орієнтували на виховне значення літературного навчання та поглиблення набутих учнями теоретико-літературних знань, удосконалення їхніх аналітичних умінь, важливість дослідження форми художніх творів [35, с. 32].

О. Дорошкевич у першій праці з методики навчання української літератури «Українська література в школі. Спроба методики» (1921) [441] підкреслював *культурологічне значення* шкільної літературної освіти. Він переконував, що «без культури народ не прийме як слід національних і навіть соціальних принципів», не зможе перейнятися почуттям патріотизму й відповідальності за волю і незалежність України [440, с. 47–48]. Учений у своїх теоретичних концепціях розкривав проблему *культурологічних засад* літературної освіти, акцентуючи на важливості таких її компонентів: психологічних передумов вивчення літератури; урахуванні міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; аналізу образних складників художнього тексту; доцільності біографічного контексту вивчення твору; запровадження позакласних форм вивчення літератури в школі; використання дидактичних функцій кабінетної системи у навчанні літератури [441, с. 226–227]. Проте методика О. Дорошкевича зазнала впливу тогочасної ідеології щодо шкільного викладання літератури, зокрема, адаптації до вимог трудової школи, комплексного програмування шкільних предметів, практикування лабораторного методу вивчення літератури та соціального аналізу художнього твору.

Досвід *культурологічної інтерпретації* художнього твору втілює у 20-х роках ХХ ст. педагог-практик А. Топоров. Його культурно-просвітницька робота полягла в організації читання та обговорення художніх творів із селянами. У книзі «Селяни про письменників» він апелював до інтерпретації художніх творів через призму власного сприйняття, акцентував на важливості вільних висловлювань власних думок, відвертості та безпосередності в оцінних судженнях [1041]. Важливо, що запропонований підхід є актуальним у сучасній методиці навчання літератури.

Перед читанням художнього твору А. Топоров пояснював аудиторії незрозумілі слова, що використовувалися в тексті, коротко ознайомлював слухачів *із історико-культурними подіями*. Після прослуховування художнього твору присутні висловлювались з приводу прослуханого,

надавали власну оцінку сприйнятому. Такий підхід ми розцінюємо як бажання педагога сформувати в читачів уміння інтерпретувати мистецький твір, давати йому критичну оцінку.

Цінними, на нашу думку, в методичних пошуках А. Топорова є те, що він розглядав художню літературу як мистецтво слова, вважав її могутнім засобом впливу на формування особистості. У цілому проблемі *культурологічної інтерпретації* художньої літератури в довоєнній радянській школі не приділялося належної уваги, тому досвід А. Топорова став чи не єдиним виключенням у цьому напрямі [343, с. 11].

Науково-методичні пошуки радянського педагога А. Машкіна зосереджувались на соціології літературних явищ, необхідності формування в учнів умінь соціологічного аналізу. Погляди вченого були сконцентровані на соціальній природі та суспільних функціях літератури [691, с. 39]. Звісно, такий підхід негативно впливав на розвиток умінь учнів аналізувати, інтерпретувати літературні твори як різновид мистецтва, що негативно позначилось на розвитку шкільної літературної освіти на *культурологічних засадах*.

На початку 1930 року відбулося реформування освіти на засадах творення якісно нової моделі радянської школи на противагу буржуазній. Комуністична партія, яка уважно стежила за розвитком культури, літератури, народної освіти, визначила нові шляхи в розвитку народної освіти відповідно до надбань світової культури. Незаперечними для розвитку методики викладання літератури радянського періоду були педагогічні і методичні настанови Н. Крупської, яка наполягала на посиленні ролі літератури як засобу комуністичного виховання шкільної молоді. У доповіді «Комуністичне виховання і література», виголошеній на Всеросійській конференції у справах народної освіти (1928) вона визначила місце літератури у формуванні комуністичних переконань учнівської молоді, акцентувала на її пізнавально-виховній ролі. Діячка народної освіти наголошувала на потребі *емоційного впливу* літератури на особистість учнів, обґрунтовувала важливість аналізу літературних творів як явищ *мистецтва*.

Відповідно до постанов ЦК ВКП (б) 1931–1932 рр. питання про використання *наочності* на уроках літератури актуально і послідовно піднімалося у методичних працях учених. Особливо активно питання залучення *суміжних видів мистецтва* на уроках літератури постає у середині 30-х років ХХ ст., проте реалізовується на фоні вимог розглядати художній твір із класових позицій. Так, у «Методиці літератури» (1931) А. Машкін наголошував на провідній ролі шкільного предмету літератури в комуністичному вихованні учнів, водночас заперечував її вивчення як мистецтва слова [692; 693.]. Варто наголосити, що на методичних поглядах А. Машкіна позначилися особливості тогочасної ідеології, результати пошуків у галузі педагогіки та естетики.

Відтак у методичній науці та шкільній практиці ігнорувалися будь-які напрями і течії, що суперечили завданням революційно-демократичної критики. Ідеї реалістичної критики беззаперечно були покладені в основу

оцінювання як літературного твору, так і будь-якого твору мистецтва. Естетична ж критика (співвідносилась із поняттями чистого мистецтва та мистецтва для мистецтва), яка розглядала твір у єдності форми та змісту, визначалася помилковою та шкідливою [343].

У 30-х роках ХХ ст. з'являється низка статей і методичних посібників, де значне місце займає питання аналізу художніх творів, приділяється увага використанню творів *живопису* в процесі вивчення літератури, зокрема методиці створення оповідання (розповіді) за картиною у зв'язку з вивченням художнього твору, ознайомленню учнів з елементами мистецтвознавства на уроках літератури тощо [657, с. 297].

У журналі «Література в школі» за 1936 рік дослідниками актуально піднімається питання застосування *наочності* на уроках російської літератури, мета якої полягає перш за все в процесі «пожвавлення уроку». Так, А. Гречишнікова переконливо доводить, що «одним із засобів, що допомагає довести літературний твір до розуміння учнів, є наочні посібники – картини, таблиці, дидактичний матеріал [391, с. 68]. На основі аналізу художніх творів російських письменників та поданих для розгляду *репродукцій картин* художників, учена доходить висновку про те, що «викладач літератури ще не вміє доцільно застосовувати картину. Значення картини, літературного плакату надзвичайно велике, вони повинні зайняти значно більше місця в роботі школи, проте, на жаль, школа ще не вміє робити цієї роботи» [391, с. 69–70]. На думку П. Казанського, *наочність* у викладанні літератури неодмінно активізує процес навчання. Чільну увагу дослідник приділяє використанню на уроках літератури *плакату*, що «передає одним із дух епохи», підкреслюючи, що «плакатна форма ілюстрації є одним із найбільш придатних, гнучких та доцільних способів і засобів конкретизації викладання літератури. На плакаті можуть бути об'єднані окремі сцени, епізоди, образи [530].

На початку 1930-х років ЦК ВК (б) видає низку постанов для школи, якими визначалися можливості більш широкого застосування *наочності* на уроках літератури. У програмах з російської літератури були окреслені методичні настанови щодо можливостей використання на уроках в старших класах творів суміжних видів мистецтв з метою розвитку мовлення учнів. Проте навчальні посібники та хрестоматії з літератури розглянутого періоду були недостатньо або взагалі не ілюстровані, наприклад «Робоча книга з літератури. Для 5-го року навчання» (1931) (автори – О. Тоддес, Л. Троїцький) [1032]. В окремі хрестоматії все ж було уміщено *ілюстрації* відомих на той час художників. Наприклад, хрестоматія з літератури для 7 класу (автор – Л. С. Троїцький) ілюструвалася творами А. Агіна, П. Соколова, П. Боклевського, Д. Кардовського, Л. Пастернака та інших художників, а також були подані запитання і завдання, спрямовані на активізацію самостійної роботи учнів, зокрема зіставлення ілюстрацій двох художників на предмет оцінювання майстерного відтворення ними образу героя художнього твору, написання учнями власного твору на запропоновану тему тощо [913]. Подібні завдання вміщувались і у підручниках для старшої

школи. Так, у «Літературі ХХ століття» для 10 класу було подано репродукції портретів письменників, виконані радянськими художниками, ілюстрації до художніх творів (наприклад, художника Ю. Анненкова до поеми «Дванадцять» О. Блока), малюнки письменників, три репродукції картин та фото скульптурних зображень.

У 30-х – 40-х рр. ХХ ст. почали видаватися посібники у вигляді *альбомів* та *настінних плакатів*, що надавали вчителю суттєву допомогу в процесі підготовки та проведення уроків літератури. Серед пропонованих посібників можна назвати наступні альбоми: «Пушкін О. С. у портретах і ілюстраціях» (1937) [902], «Л. М. Толстой. Посібник з літератури для середньої школи» Т. Юркевича (1944) [1193] та інші.

Отже, до використання на уроці літератури наочності методична думка звертається лише на рівні зовнішніх зв'язків, як до зорового опертя. У зв'язку з цим твори образотворчого мистецтва на уроках літератури і словесності розглядалися як *ілюстрації* до художнього твору, без урахування художньої рецепції тексту.

Водночас на сторінках журналу «Література в школі» у 30-ті – 40-ві рр. ХХ ст. дослідниками актуально піднімається питання використання на уроках російської літератури таких форм роботи, як літературна екскурсія, перегляд театральних постановок чи кінофрагментів, прослуховування радіопрограм. Так, А. Ліпаєв у статті «Методика проведення уроків з літератури» (1936) звертає увагу на доцільність та необхідність організації літературних музеїв, узгодження програм театральних постановок із театрами для юних глядачів, створення серії кінофільмів на основі програм з літератури, організації радіопрограм тощо для літературного розвитку особистості [626].

Звертає на себе увагу той факт, що більшість робіт учених, дослідників, учителів-словесників була присвячена проблемі взаємодії літератури й *образотворчого мистецтва*, проте як *музичне мистецтво* та інші *суміжні образотворчості* недостатньо або взагалі не використовувались на уроках літератури. Аналіз журналу «Література в школі» 1930–1940 рр. дає підставу стверджувати, що майже чи не єдиною була стаття М. Машенка «Живопис і музика на допомогу літературі» (1940), в якій подано практичний матеріал щодо застосування суміжних образотворчостей, дотримуючись того ж соціологізаторського принципу [682].

У 30-х – 40-х роках ХХ ст. у методиці літератури розпочалися інтеграційні процеси, навколо художнього твору об'єднувався позатекстовий матеріал, методистами та вчителями-практиками переосмислюється мета такого об'єднання, літературний твір і твір *образотворчого мистецтва* розглядається у межах одного мистецького напрямку [1033; 1034; 1035].

Так, О. Л. Тоддес та О. Б. Тоддес у статті «Картина-посібник при вивченні Лермонтова» (1939) акцентують увагу на доцільності застосування *мистецьких паралелей* під час осягнення учнями мистецького напрямку романтизму. «Під час вивчення творчості Лермонтова, – зазначають дослідники, – картини використовуються переважно для висвітлення

романтичних тенденцій письменника. Варто використати портрети Кіпренського, пейзажі художників Лебедева і Щедріна...» [1034, с. 62]. Дослідники звертають увагу й на живописні твори самого поета, на використання ним романтичних прийомів в акварелях та ілюстраціях.

Осмилюючи мету на завдання використання наочних посібників на уроках російської літератури О. Л. Тоддес та О. Б. Тоддес у статті «Картина при вивченні творів О. М. Островського» (1938) пишуть: «Твори 40–70-х років допоможуть учням: 1) конкретизувати картини, побут, зображені Островським, і зовнішність героїв; 2) нададуть низку стильових паралелей до творчого методу драматурга» [1033, с.113].

Серед методичних посібників фаховий інтерес для нас становить праця С. Касторського «Художня картина на уроках літератури» (1930) [541]. Слушними є думки автора щодо використання творів образотворчого мистецтва з метою зіставлення творчості письменника та художника, підкреслення контрастних особливостей сюжетної лінії в літературному творі та живописному полотні, розвитку мовлення учнів тощо. Обмеженим, на нашу думку, було твердження С. Касторського щодо використання репродукцій картин на уроках лише як засобу ілюстрування літературного твору. Водночас учений запропонував шляхи аналізу суміжних видів мистецтв на уроках літератури в аспекті їх зіставлення й порівняння. Погляди С. Касторського щодо доцільності використання на уроках літератури творів живопису у наступних роках підтримував Г. Розенблат, який наголошував на тому, що методичні ідеї вченого «не втратили свого значення і можуть бути використані вчителями літератури в старшій школі» [914, с. 230].

Варто наголосити, що з 30-х рр. ХХ ст. чітко окреслився *естетичний напрям* у розробці методичних підходів до викладання мистецтва слова, який своє концептуальне втілення набув у науковій спадщині М. Рибникової. Формування в учнів умінь зіставляти та порівнювати *суміжні види мистецтва* вчена вважала найважливішим складником мислительної діяльності. У своїх працях із методики викладання літератури «Методика викладання літератури» (1930) [929] та «Нариси з методики літературного читання» (1945) [930; 932] вона обґрунтувала значущість літератури для всебічного розвитку підростаючої особистості, довела, що художній твір є важливим у своїй образній специфіці, емоційній силі впливу на реципієнта, особливостях авторської позиції. М. Рибниковою у науково-методичних працях глибоко осмислено ідею *щодо синтезу мистецтв* і видів художньої творчості в організації поглибленої роботи з текстом на уроках літератури. Учена орієнтує на апелювання й вибір методичних прийомів, що зумовлені «природою художнього твору: ліричний твір бажано дати у художньому читанні, у музичній обробці; драматичний твір читається в особах, переглядається на сцені, обговорюється в його сценічному втіленні; у романі розбирається система образів, складний його комплекс; читання романів слід супроводити художньою ілюстрацією» [932, с. 58].

На початку 40-х рр. минулого століття М. Рибникова довела, що справжній органічний курс літератури може бути побудований на поєднанні читацького сприйняття й аналізу із творчим досвідом учнів [929]. Методистка обстоювала важливість використання на уроках літератури найрізноманітніших видів творчих завдань, радила розширювати та поглиблювати естетичний досвід школярів шляхом інтеграції різних видів *мистецтва* і художньої творчості. М. Рибникова зазначала, що «діти в школі цінуватимуть саме того словесника, котрий ... дасть класу і художню виразність слова, і глядацькі враження, котрий зможе використати і природу, і місто, і сценічну дію...» [932, с. 62].

В. Голубков у «Методиці викладання літератури» (1938) актуалізував проблему порівняльного аналізу літератури і *живопису* під час вивчення мистецьких напрямів в історичному аспекті («Класицизм XVIII ст. в літературі та живописі», «Соціалістичний реалізм в літературі та живописі» тощо). Методист указував на важливість зіставлення творчості письменників та художників на уроках літератури, акцентував на усвідомленні учнями довершеності мистецьких творів, розумінні ними засобів творення образів у різних видах мистецтва [359].

Погляди П. Волинського і А. Снежкової щодо організації літературного читання в основній школі (5–7 класи) (1940) були сконцентровані на важливості ознайомлення учнів на уроках літератури із фактами біографії письменника в широкому *культурологічному* контексті [213]. Методисти підкреслювали, що «вивчення біографії письменника тільки тоді буде правильно методологічно побудовано, коли її подавати на фоні конкретних історичних фактів, що... показують розвиток культури і літератури, коли в ній розкрито світогляд даного письменника і визначено його місце в суспільному житті епохи...» [213, с. 59]. З метою кращого запам'ятовування учнями основних фактів біографії митця вчені-педагоги радили використовувати різні види *наочності*, а саме: фрагменти з автобіографічних творів письменника, його листів, щоденників, уривків із художніх творів про самого митця, вислови та спогади відомих особистостей про нього, а також різноманітний ілюстративний матеріал (портрети письменника, його друзів, фото з картин про епоху, у якій жив письменник тощо). У навчально-методичному посібнику «Методика літературного читання в V–VII класах» (1940) методистами було запропоновано план розгляду біографії Т. Шевченка із застосуванням розлогих документальних та ілюстративних матеріалів [213, с. 60–62]. Наприклад, під час ознайомлення із дитячим та юнацьким періодом життя Кобзаря методисти радили використовувати низку додаткових історико-літературних матеріалів, а саме: автобіографічний лист поета до редактора журналу «Народное чтение», уривки з повістей «Княгиня» та «Художник», декілька віршів («Якби ви знали, паничі», «Доля», «А. О. Козачковському», «Мені тринадцятий минало»), репродукції картин (Т. Шевченко «Батькова хата в с. Кирилівці», І. Іжакевич «Кріпаки на панському полі», «Мені тринадцятий минало») тощо [213, с. 61–62].

П. Волинський та А. Снежкова аргументували наукові основи аналізу цілісного образу-персонажа, визначили основні групи знань про нього, зокрема про зовнішність персонажа, його поведінку та місце цього образного компонента в художній тканині тексту. Також учені акцентували на вчинках героя, його висловлюваннях, взаєминах із іншими дійовими особами, апелювали до вивчення образу-персонажу в єдності з іншими видами мистецтва, зокрема *живописом* (наприклад, І. Їжакевич «Маланка в своїй хаті» тощо). Учені вважали за необхідне ознайомлювати учнів із суміжними видами мистецтва під час вивчення ліричних, епічних і драматичних творів, проте у своїх працях лише фрагментарно окреслювали таку методичку. Так, під час вивчення поезії Т. Шевченка «Якби ви знали, паничі» пропонували використати світліну із зображенням хати письменника; вірш «За сонцем хмаронька пливе», на думку методистів, суголосний із малюнком Т. Шевченка «Кос-Арал»; вивчення «Заповіту» має відбуватися під музику М. Лисенка на слова Кобзаря та супроводжуватися переглядом фото пам'ятників письменнику. Науковці переконували, що «ілюстрації-картини використовуються на уроках, а музичні ілюстрації краще подавати в позаурочний час» [213, с. 145; 343].

Події Другої світової війни змусили вчених-методистів по-новому поглянути на проблеми освіти і виховання, а також методички викладання літератури в школі. Проблема змісту літературної освіти збагачується новим аспектом: не лише знати, але й любити, відчувати художню літературу, захоплюватися нею [147, с. 40–41; 405]. Проте в повоєнні роки радянська культура і література в різних їх проявах опинилися під жорстким контролем партійно-державних органів, а тоталітарним режимом було розгорнуто низку ідеологічних кампаній, спрямованих на переслідування інакодумців, розпочато нову хвилю репресій серед української інтелігенції. Першими об'єктами політико-ідеологічних нападок режиму стали література, театр, кіно та *мистецтво* загалом.

Програмне значення для подальшого розвитку радянської методички викладання літератури в школах Української РСР мали постанови ЦК ВКП (б) і ЦК КП(б)У за 1946–1948 рр. з питань літератури та мистецтва, що були спрямовані на «викриття» різних «перекручень і хиб» в літературі, філософії, музиці, викриття «буржуазного націоналізму» в історії та літературі. Проте, незважаючи на ідеологічну заангажованість науки та мистецтва, етапним явищем у розвитку методички української літератури стали «Методички літературного читання» (1947 р.), «Методички викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання)» (1950 р., 1952 р.), «Методички викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи» (1952 р.), курс методички «Українська література в середній школі» (1955 р.), де піднімалися питання *наочності* в навчанні літератури, здійсненні *міжпредметних зв'язків* тощо.

Отже, в науково-методичних працях учених другої половини XIX – початку XX ст. розглядалися концептуальні питання розвитку методички шкільної літературної освіти на *культурологічних засадах*, а саме:

використання наочності (Ц. Балталон, В. Белінський, М. Бродський, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Острогорський, І. Соловйов, В. Стоюнін, К. Ушинський, В. Острогорський, О. Острогорський та ін.); вивчення літератури як явища мистецтва слова (О. Білецький, Л. Булаховський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, А. Машкін, М. Пирогов та ін.); застосування наочності як дієвого засобу естетичного виховання юної особистості (В. Голубков, А. Гречишнікова, С. Гречушкін, С. Касторський, А. Климентов, М. Машкін, В. Мурзаєв, М. Рибникова, А. Топоров, Г. Шелепін та ін.); активізація творчої активності учнів та її дидактичне спрямування (С. Абакумов, А. Ліпаєв, Є. Соловйова, А. Топоров та ін.); використання суміжних видів мистецтва під час вивчення ліричних, епічних та драматичних творів (П. Волинський, С. Золотарьов, В. Мурзаєв, А. Снежкова, О. Тоддес та ін.).

Здобутки методики навчання літератури другої половини ХІХ – початку ХХ ст., незважаючи на помітну суперечність між надбаннями дореволюційної та вимогами заполітизованої системи радянської освіти, стали основою подальших педагогічних пошуків фундаторів методики навчання української, російської і зарубіжної літератур та плідними передумовами ефективної літературної освіти середини ХХ ст. щодо вивчення літератури в контексті художньої культури.

Висновки до розділу 1

На основі створеної історіографічної бази здійснено конструктивно-критичне осмислення наукової і науково-методичної спадщини вчених другої половини ХХ – початку ХХІ ст., що сприяло узагальненню підходів щодо розвитку методики навчання літератури в означений період, осмисленню накопиченого методичного досвіду, виявленню найбільш актуальних проблем літературної освіти учнів на культурологічних засадах. Визначено три історіографічні періоди, а саме: 1950-ті – початок 1980-х рр. – період здобутків у шкільній літературній освіті на культурологічних засадах за часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.); 1984–1991 рр. – період розвитку методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах; 1991–2021 рр. – розвиток методики навчання літератури (української і зарубіжної) в період розбудови й оновлення національної школи в Україні.

Історіографію дослідження здійснено на основі проблемно-тематичного із урахуванням хронологічного підходів, а саме: генеза шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти; зміст, засоби, форми, методи і прийоми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури; відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у програмовому, навчальному та навчально-методичному забезпеченні.

Акцентовано на тому, що розроблення та впорядкування системи джерельної бази в історико-педагогічному дослідженні сприяло розширенню предметного поля історії педагогіки у напрямі проєктування нових аспектів дослідництва. Розглянуто класифікації джерельної бази історико-педагогічних досліджень українських і зарубіжних ученими відповідно до конкретних аспектів нашої наукової праці.

Розроблено джерельну базу дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) за такими групами: I – наукові дослідження – праці, що висвітлюють проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (філософські праці, наукознавчі роботи, роботи з методології історико-наукового знання, проблем методології педагогіки та історії педагогіки; історико-педагогічні праці із загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, різних аспектів розвитку дидактики в Україні, методики навчання літератури); II група – дидактичні джерела – навчальні та навчально-методичні посібники, підручники, хрестоматії тощо; III група – документальні джерела (законодавчі акти, нормативні документи, нормативні освітні документи); IV група – довідкова література – довідники, бібліографічні видання, педагогічні словники та енциклопедії; словники з різних галузей знань; V група – популяризаторські праці: періодична преса та електронні джерела.

У контексті обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі проаналізовано наукові та навчально-методичні праці вчених-педагогів другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст., які торкаються проблеми реалізації культурологічного підходу до вивчення художніх творів на уроках читання, словесності, української і російської літератур, та які стали підґрунтям для подальшого розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

Доведено, що концептуальні питання розвитку словесності та методики шкільної літературної освіти на культурологічних засадах у другій половині ХІХ – першої половини ХХ ст. здійснювався в кількох напрямках, а саме: використання наочності на уроках словесності, літератури; застосування наочності як дієвого засобу естетичного виховання юної особистості; активізація творчої активності учнів та її дидактичне спрямування; використання суміжних видів мистецтва під час вивчення художніх творів різних родів і видів літератури. Акцентовано, що здобутки методики літератури другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. стали важливою основою для педагогічних пошуків фундаторів методики навчання української, російської і зарубіжної літератур та плідними передумовами ефективної літературної освіти середини ХХ ст. щодо вивчення літератури в контексті художньої культури.

Основний зміст розділу опубліковано в роботах авторки [280; 289; 290; 295; 297; 307; 343; 345; 346].

Розділ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

2.1. Методологічні підходи, принципи, методи дослідження проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі

Невід'ємним складником процесу вивчення історії розвитку шкільної літературної освіти є наукове осмислення її минулого, що можливе за умови розробки методологічних основ дослідження цього історико-педагогічного явища. Провідні наукові ідеї сучасної методології науково-педагогічних досліджень розглянуто в працях українських (Л. Березівської [77], М. Богуславського [108; 109; 110], Н. Гузій [401], Н. Гупана [412], О. Сухомлинської [1080]) і зарубіжних (І. Блауберг [100], В. Загвязинський [467], І. Зязюн [500; 505], С. Сисоєва, І. Соколова [957] та ін.) дослідників.

Проблему обґрунтування методологічних підходів і засобів педагогічного та історико-педагогічного дослідження розглядали О. Адаменко [10], Б. Бім-Бад [98], М. Богуславський [108; 109], М. Євтух [448], І. Зязюн [502; 505] та інші вчені актуалізували необхідність філософсько-методологічного аналізу педагогічного знання, норм і методів науково-педагогічної діяльності для розвитку педагогіки як науки.

Структурно *методологію* дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі варто розглянути з позиції історії розвитку шкільної літературної освіти в Україні на засадах культурологічного підходу у хронологічних межах дисертаційного дослідження та представити у формі послідовної сукупності таких основних складників, як підходи, принципи та методи дослідження.

У процесі проведення дослідження в якості методологічного прийому нами використовувалось поняття «підхід», що є сформованою системою пануючих на даному етапі розвитку науки логічних прийомів, нормативів і принципів вирішення науково-теоретичних проблем.

У потрактуванні поняття *методологічний підхід* поділяємо думку професора педагогіки Н. Гузій, яка наголошує, що методологічний підхід зумовлює розуміння логіки та етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує добір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінки досліджуваних історико-педагогічних явищ [401].

Визначення оптимальних і необхідних методологічних підходів та методів історико-педагогічного пошуку відбувалося з урахуванням предмета й завдань нашого наукового дослідження. Серед розмаїття сучасних методологічних підходів і методів ми обирали найбільш ефективні, здатні забезпечити результативність наукової роботи.

Відповідно до предмета і завдань дослідження *методологічний підхід* ми розуміємо як гносеологічну цінність, що включає дослідницькі установки стосовно об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів. У нашому історико-педагогічному дослідженні ми використовуємо як загальнонаукові, так і конкретно-методологічні підходи. Серед загальнонаукових методологічних підходів ми виділяємо наступні: – системний підхід (А. Архангельський, П. Анохін, І. Блауберг, Б. Гершунський, Т. Ільїна, Ф. Корольов, В. Садовський, Е. Юдін та ін.), що відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності [373, с. 305; 1112]; – хронологічний підхід (Л. Березівська, Н. Коляда та ін.), який дає змогу простежити зміни досліджуваного явища в різні історичні періоди і сприяє розробці періодизації його становлення та розвитку [74, с. 27–28]; – акмеологічний підхід (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Г. Сотська, В. Федоришин та ін.), що зосереджує увагу на проблемі особистісного та особистісно-професійного розвитку [14, с. 5–10, 11–57; 189].

Специфічними для історико-педагогічного дослідження є група конкретно-методологічних підходів, які останніми роками розробляються в історико-педагогічній науці. Серед них варто виділити наступні: цивілізаційний (Г. Корнетов, А. Тойнбі та ін.), аксіологічний (Н. Асташова, М. Богуславський, Б. Гершунський, Г. Прянікова, З. Равкін, Л. Степашко, Я. Турбовської та ін.), антропологічний (Б. Бім-Бад, Є. Іляшенко, Г. Корнетов, Ю. Салов, Ю. Тюнников та ін.), парадигмальний (М. Богуславський, Н. Бордовська, І. Колесникова, Г. Корнетов, М. Левківський, А. Сухонов та ін.), синергетичний (О. Бочкар'єв, С. Вітвицька, В. Виненко, О. Вознюк, С. Клепко, В. Кушнір, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова й ін.), компетентнісний (Е. Заєр, І. Зимня, І. Зязюн, Б. Гершунський, С. Гончаренко, А. Маркова, Н. Ничкало, А. Хуторський та ін.), культурологічний (А. Арнольд, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Н. Щуркова) та інші підходи, що сприяють відтворенню об'єктивної картини науково-педагогічного знання про минуле, дають можливість проникнення в сутність педагогічних феноменів, досягнути різноманітність їхніх аспектів [780, с. 75].

Специфіка предмета нашого дослідження зумовила необхідність звернення до цих та інших *методологічних підходів*, які стали методологічними орієнтирами в процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Відтак розв'язанню завдань, поставлених у дослідженні, сприяв комплекс *методологічних підходів* історико-педагогічного напрямку, що доповнюють один одного, застосовуються частково чи повністю, такі як: системно-хронологічний, цивілізаційний, парадигмальний, історіографічний, історико-генетичний, антропологічний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний, персоніфікований підходи.

В історико-педагогічному дослідженні методологічні підходи дозволили нам виявити характер наступності шкільної літературної освіти, окреслити хронологічні межі досліджуваного феномену, з'ясувати особливості розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, зробити обґрунтовані об'єктивні висновки й узагальнення щодо історико-педагогічної та науково-методичної спадщини вчених [318].

Необхідно зупинитися на *системному підході*, оскільки в основі нашого дослідження знаходиться гуманітарна система, що розвивається. За визначенням С. Гончаренка, системний підхід застосовують для розроблення складних комплексних довгострокових програм з розв'язання найважливіших освітньо-виховних проблем, оскільки вибір у процесі прийняття рішень треба робити в умовах невизначеності [373, с. 305].

О. Хмельницька переконана, що значення системного підходу полягає в тому, що він дозволяє розглянути процес формування педагогічної культури як цілісну систему; виділити системоутворюючий чинник формування педагогічної культури, тобто мету і результат; сконструювати систему формування професійної культури, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; розкрити обумовлені компонентами, внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи [1112, с. 222]. Отже, науковці розглядають системний підхід як одну із форм загальнонаукового методологічного знання, пов'язаного із дослідженням об'єктів як систем.

В історико-педагогічному дослідженні системний підхід реалізується через сукупність принципів історичної науки, чітке дотримання і поєднання яких забезпечуватиме науковість і достовірність у вивченні історико-педагогічних процесів. Крім того, Л. Березівська [74, с. 27–28], Н. Коляда [572, с. 72] та інші вчені дотичним до системного вважають *хронологічний підхід*. Системний підхід дозволяє бачити предмет нашого дослідження як цілісність, вивчити об'єкт з різних сторін та з урахуванням різних аспектів, у нашому випадку – в системі шкільної літературної освіти в Україні відповідно до хронологічних меж дослідження. Хронологічний підхід допомагає простежити зміни в різні історичні періоди та розробити періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). У нашому дослідженні ці два підходи ми акумулюємо в один – *системно-хронологічний*.

Системно-хронологічний підхід дає можливість простежити генезу шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу крізь призму соціального, культурного, наукового контекстів у певний період часу. Застосування системно-хронологічного підходу дало нам можливість системно дослідити генезу шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, простежити динаміку структурних компонентів досліджуваного феномену на різних історичних етапах його розвитку, розкрити в історичній ретроспективі прогресивні й регресивні фактори, які впливали на обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному дискурсі відповідно до

окреслених хронологічних меж.

Одним з основних в історико-педагогічному дослідженні є *цивілізаційний підхід*. Освітня підсистема є частиною соціальної надсистеми, і їх удосконалення розглядається як найважливіша умова суспільного розвитку. Відтак система освіти є складником цивілізаційного забезпечення, а отже цивілізаційний підхід як методологічний виявляє тенденції соціокультурного розвитку та обумовлює природу розвитку педагогічних явищ менталітетом, геополітичними та соціально-політичними особливостями розвитку державності.

Розвиток шкільної літературної освіти в Україні залежить від розвитку усієї системи освіти у державі, а відтак і від соціально-економічної та політичної ситуації, що склалась у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. У дослідженні цивілізаційний підхід сприяє обґрунтуванню культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у процесі розвитку в Україні останньої як нелінійного процесу в складі самобутніх цивілізацій (української, радянської), проте як формаційний (узагальнюючий) підхід дає змогу розглядати розвиток шкільної літературної освіти як лінійний процес її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, епох (національної та радянської) [73, с. 7]. Одним із основних методологічних принципів обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти виступає *історіографічний підхід*, який допомагає визначити стан розробки проблеми в історико-педагогічній науці. Українським ученим Н. Гупаном було визначено сутність історіографічного підходу як загальнотеоретичного підґрунтя для здійснення історико-педагогічних досліджень [412].

Значна увага під час використання цього підходу акцентується на аналізуванні історико-педагогічних праць, навчально-методичної, дидактичної та педагогічної літератури, назви і тематика яких пов'язані з проблемою нашого дослідження. Історизм і наукова об'єктивність, відповідно до яких усі явища, поняття й категорії розглядаються крізь призму їх походження, генези, дозволяє рівноцінно розглянути розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в радянський та пострадянський періоди, обґрунтувати культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в рамках окреслених хронологічних меж дослідження. Проведений нами історіографічний огляд дав можливість визначитися в причинно-наслідкових закономірностях та перспективах розвитку об'єкта дослідження – шкільної літературної освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ ст. на засадах культурологічного підходу.

Застосування *історико-генетичного* підходу [12, с. 196] спрямовувало на врахування в дослідженні всієї сукупності об'єктивних (соціокультурних) і суб'єктивних (особистісних) факторів, дозволило здійснити просторово-часовий аналіз досліджуваного феномена і сформулювати адекватне уявлення про розвиток шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, а також дало можливість обґрунтувати культурологічні основи шкільної

літературної освіти в історико-педагогічному вимірі відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження.

Нині теоретичні положення щодо впровадження в практику цілісних моделей освіти актуалізуються в аспекті *парадигмального підходу*. О. Сухомлинська стверджує, що «парадигмальний підхід в історії педагогіки – це генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)» [1011, с. 24].

Парадигмальний підхід дозволяє розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, розглянути їх генезис; актуалізувати трансформації успіхів та невдач, проаналізувати логіку розвитку; окреслити умови, тенденції та напрямки; визначити закономірності та альтернативи розвитку [713, с. 89–90].

Використання парадигмального підходу в дослідженні передбачає вивчення «діалогів», дискусій учених, вчителів-словесників тощо з означеного питання, робить історико-педагогічне знання більш об'єктивним, передбачає сприйняття педагогічного феномена навчання літератури на культурологічних засадах як простору педагогічних проблем [1020]. У нашому дослідженні використання парадигмального підходу дало можливість в основу періодизації розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) покласти не лише соціокультурні доміанти, а й науково-педагогічні чинники, дослідити генезу культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в обраний нами історичний період (радянський і період незалежності України) як зміну освітніх парадигм.

У процесі теоретико-методологічного обґрунтування історико-педагогічних проблем важливе значення займає *аксіологічний підхід*, що дозволяє досліджувати проблеми, які стосуються сутності цінностей, визначення їх ролі у житті та діяльності особистості, об'єктивних і суб'єктивних компонентів структури цінностей.

На думку Л. Новаківської, аксіологічний підхід відіграє важливе значення в осмисленні соціокультурної цінності словесності й літератури як найважливішого прояву духовного життя людини, завдяки якому особистість усвідомлює свою належність до суспільства, нації, історії, культури. Очевидно, що на сучасному етапі питання про ціннісні орієнтири словесності стає знову природним, правомірним і актуальним [780, с. 81–82].

У контексті дослідження аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [1030]. Використання аксіологічного підходу в історико-педагогічному дослідженні сприяло виявленню ціннісно-сміслових орієнтирів у історико-педагогічному досвіді, дозволило визначити

методологічну основу для вироблення критеріїв оцінки з подальшою екстраполяцією на сучасні проблеми освіти.

Персоніфікований підхід розглядає культуру як процес творчої самореалізації особистості. В історико-педагогічних дослідженнях він забезпечує можливість вивчати діяльність персоналії як активного творця, праці, спілкування, власного розвитку, еволюції системи цінностей, досліджувати педагогічну культуру через суб'єктивний світ окремого вчителя, ціннісний простір якого становить образ світу як образ педагогічної реальності [181, с. 20–21]. У роботі акцентовано на науково-біографічних дослідженнях з метою здійснення порівняльного аналізу структури педагогічної діяльності, простеження ідей і результатів роботи видатних персоналій минулого і сучасного, виявлення тенденцій розвитку педагогічної культури в її особистісно-творчому вимірі. Цей підхід сприяв уведенню в науковий обіг нового осмислення історичних фактів і додаткового матеріалу до написання матеріалів щодо персоналій видатних педагогів, методистів, учителів-словесників, науково-методична спадщина яких створює передумови для реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти.

Антропологічний підхід, що пов'язаний із розвитком системних знань про людину, пошуком нових освітніх стратегій і технологій, спрямованих на розвиток особистості, зверненням до людини як до суб'єкта педагогічної реальності, дозволяє простежити, як у різних соціокультурних, історичних умовах осмислювалися й розв'язувалися завдання розвитку духовних властивостей і якостей людини як індивіда, особистості, індивідуальності.

Антропологічний підхід у контексті дослідження проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти дозволив нам визначити значення професійної та науково-методичної діяльності педагогів-практиків, педагогів-учених у розвитку ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, окреслити механізми спадкоємності індивідуального стилю їхньої професійної діяльності.

Важливого значення для обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі набуває *акмеологічний підхід*, спрямований на вивчення особистості як цілісного феномену (індивід, особистість, індивідуальність), орієнтацію людини на саморозвиток і самовдосконалення. Провідною ідеєю означеного підходу в педагогічній освіті є забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктними ознаками якого є ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна включеність у діяльність; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація особистості на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування і впорядкування свого професійного досвіду і досвіду інших [14; 189; 755, с. 260–278].

У нашому історико-педагогічному дослідженні акмеологічний підхід допоміг дослідити розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника щодо реалізації ідей культурологічного підходу до навчання

літератури у закладах загальної середньої освіти відповідно до окреслених хронологічних меж.

Синергетичний підхід у педагогіці передбачає аналіз педагогічних явищ з позиції вихідних положень методології синергетики, процес якого спрямований на досягнення певної пізнавальної мети. На думку О. Сухомлинської, існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напрямку досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів [1016].

Загалом, синергетичний підхід дає можливість враховувати теоретичні здобутки і прогресивний педагогічний вітчизняний та зарубіжний досвід, нові чинники, дослідні дані на етапі зростання науково-педагогічного знання; взаємно узгоджувати системи поглядів науковців різних галузей науки на освітні феномени, а його використання – забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи та творчості [205, с. 79; 534, с. 56].

Застосування синергетичного підходу в дослідженні дало можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку реформування шкільної літературної освіти на культурологічних засадах як інтегрованого, складного, суперечливого і хвилеподібного процесу, що здійснюється під впливом багатьох чинників і проявляється в різних соціальних умовах для установа діалогічності, виявлення самотності тих чи інших змін.

Одним із основних у сучасній історії освіти є *культурологічний підхід*, який є історично детермінованою за своєю суттю методологічною категорією, що дозволяє розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації [521, с. 7; 1221, с. 721]. У педагогічній науці культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтує на вивчення особистості в певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти.

Як методологічна основа педагогіки, культурологічний підхід передбачає погляд на педагогічні явища і процеси як феномени культури. Культурологічний підхід надзвичайно важливий при розробці гуманістичних засад педагогіки, оскільки основоположна ідея людиноцентризму передбачає своїм об'єктом цінність людини як особистості, будується на визнанні її прав на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей.

Як методологічний напрям дослідження, культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму і з урахуванням локальної культурної ситуації. Відтак глибинні зв'язки й залежності, закономірні взаємодії й внутрішня єдність освіти й культури, спрямованість освітньої діяльності на людину як суб'єкт культури, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти, орієнтація на цілісний

розвиток особистості є втіленням культурологічного підходу.

Культурологічний підхід ми розуміємо як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз сфери освіти й педагогіки через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси тощо [755, с. 98].

Дослідження педагогічних процесів у сфері шкільної літературної освіти неможливе без залучення ідей культурологічного підходу, методологія якого пов'язана з принципом культуровідповідності, тобто тісного зв'язку освіти й культури: педагогіка як частина культури вбачає своє головне завдання в прилученні дитини до культурної спадщини соціуму і включенні її до культурного середовища, а головна ідея освіти з позицій культууроутворювальної функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – в збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури (В. Гриньова [755, с. 81–126].

Одним із основних принципів сучасної літературної освіти є діалог культур, діалог літератур. Через сприйняття літератури учень засвоює параметри своєї культурної ідентичності і – разом з усвідомленням органічної єдності рідної літератури із загальним світовим процесом – розуміння своєї етнокультурної особливості. Учні крізь явища, художні образи рідної культури пізнають світ літературних творів інших народів, порівнюючи його з реаліями духовного життя свого народу. Культурологічний підхід передбачає вивчення конкретних творів у єдиному силовому полі культури, спираючись на взаємопов'язаність творів мистецтва. Отже, діалог культур у системі шкільної літературної освіти здійснюється за допомогою зіставлення елементів різних культур у процесі вивчення літератури.

Важливість культурологічного підходу для дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти зумовлюється специфікою досліджуваного феномену як соціокультурного явища, культурного процесу, суб'єкти якого є споживачами і носіями культури, манера мислити та діяльність яких несе на собі відбиток культури досліджуваної епохи [780, с. 78].

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. відбувається поступове утвердження *компетентнісного підходу* в освіті, що характеризується актуалізацією проблеми стандартизації її змісту та об'єктивного визначення освіти, спрямованістю на гармонійний розвиток учнів, гуманітаризацію та фундаменталізацію змісту освіти, його міжпредметної інтеграції, доступності навчання, посиленням діяльнісного і творчого складників [844].

Компетентнісний підхід є загальноновизнаним концептуальним вектором модернізаційного розвитку освіти в Україні, що регламентовано у низці вітчизняних і зарубіжних документів. Так, Радою Європи (міжнародна організація) окреслене поняття характеризується як «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання» [647, с. 135]. У Концепції нової української школи (2016)

компетентність розглядається як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [580].

У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) представлено компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі та базові знання, якими мають оволодіти учні, а також окреслено уміння та ставлення ключової культурної компетентності [423]. Відтак одним із основних завдань сучасної української школи, зокрема і мовно-літературної освіти, є реалізація особистісно та компетентісно орієнтованої моделі навчання, яка забезпечується шляхом формування ключових і предметних компетентностей, важливо необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності. У свою чергу ключові компетентності визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і ставлень, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини.

Застосування компетентісного підходу під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі дозволило нам визначити передумови зародження ідей компетентісно орієнтованого літературного навчання, що виявлялися у структуруванні змісту літературної освіти та конкретизації навчальних умінь учнів; співвіднести розвиток загальнонавчальних і читацьких умінь учнів із процесом формування ключових і предметної компетентностей, що визначають специфіку шкільної літературної освіти на початку ХХІ ст.

У дослідженні використано й інші методологічні підходи, а саме: *територіальний підхід* з метою зосередження дослідницької уваги на такому державно-республіканському суб'єкті, як УРСР (Українська Радянська Соціалістична Республіка у складі Радянського Союзу), та, після 1991 року, державі Україна; *герменевтичний* – уможливив аналіз праць педагогів та методистів 50-х років ХХ – початку ХХІ ст. на основі широкого кола суміжних теорій діалогічного характеру, що виражалися у різних формах (діалог, дискусія, диспут, полеміка тощо); *феноменологічний* – спрямував нас на обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в науковому доробку українських учених як продукту їхньої індивідуальної свідомості і, водночас, як результату практичного досвіду та суспільної свідомості та інші.

Отже, представлені методологічні підходи до визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти виступають методологічною базою для здійснення історико-педагогічного дослідження, створюють основу для аналізу генези шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

Дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі утворює комплекс взаємопов'язаних *методологічних принципів* дослідження, спрямованих на вивчення та аналіз теоретичної й теоретико-методичної спадщини видатних учених, учителів-словесників, наукових праць дослідників з історії педагогіки, методики

навчання літератури, нормативних документів тощо. Якщо методологічні підходи визначають основні напрями вивчення предмету дослідження – визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі, то *методологічні принципи* виконують роль нормативів, приписів, які регламентують процедуру обґрунтування феномену, що вивчається.

Існують різні наукові погляди на сукупність методологічних принципів історико-педагогічного дослідження. Так, О. Адаменко, В. Курило, Є. Хриков до них зараховують наступні: – принцип об'єктивності, який вимагає наукового обґрунтування вихідних положень, виключення суб'єктивізму в оцінці історичних фактів; – принцип можливості відтворення результатів дослідження; – принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки; – принцип руху від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування; – етичний принцип, що передбачає відповідальність дослідника за адекватність і глибину аналізу, коректність критики [709, с. 148–150].

Погоджуюсь із думкою Л. Голубничої про те, що основними та невід'ємними принципами історіографічного вивчення історії педагогіки є такі: історизм, системність, об'єктивність, усебічність, спадкоємність [366]. На переконання К. Пертяєва, до зазначених принципів варто додати хронологічний, проблемний, біографічний і хронологічно-тематичний принципи [819, с. 160–164].

В історико-педагогічному дослідженні щодо визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти використано такі *методологічні принципи*: історизму, єдності логічного та історичного, діалектичний, системності, об'єктивності, хронологічний, усебічності, суттєвого аналізу, наступності (спадкоємності) [320; 323].

Враховуючи спрямованість історико-педагогічного дослідження на аналіз освітніх феноменів минулого, першочерговим стає принцип *історизму*, дотримання якого дозволяє простежити перспективність у дослідженні історії педагогіки. Сутність означеного принципу полягає в тому, що будь-яке історичне явище має розглядатися в розвитку на тлі факторів, що його зумовлюють. Принцип історизму передбачає вивчення сучасного стану предмета дослідження, здійснення реконструкції минулого та окреслення майбутнього, прогнозування тенденцій розвитку. Відтак об'єктивна оцінка значущості культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі може бути здійснена при визначенні ступеня їх практичної й теоретичної новизни для свого часу та впливу на вдосконалення педагогічного знання й педагогічної освітньої діяльності у наступні історичні періоди.

У дослідженні педагогічної науки або педагогічної думки в історико-педагогічних дослідженнях варто дотримуватися *історичного принципу*, тобто враховувати й аналізувати історичні, соціально-політичні, філософські, релігійні умови, в яких жили і творили педагоги, формувалися їхні погляди та світогляд. Згідно з означеним принципом, об'єктивне визначення та

обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження не є інваріантним у різні історичні періоди, а пов'язане з новими смисловими інтерпретаціями ідей у нових умовах та здійснюється в контексті вивчення діалектики змін певного педагогічного феномену. Дотримання принципу *історизму* дозволяє здійснити об'єктивне визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження, інтерпретувати ідеї минулого відповідно до викликів сьогодення.

Застосування принципу *єдності логічного й історичного* передбачає поєднання у дослідженні історії виникнення (генетичний аспект), теорії (структури, функцій, зв'язків) об'єкта (сучасний його стан) та перспектив його розвитку. Відтак застосування принципу єдності логічного та історичного під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження уможливило отримати сукупність науково перевірених фактів із досліджуваної проблеми, простежити генезу шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в різні історичні періоди та розробити її періодизацію.

Одним із принципів теорії пізнання, важливих для дослідження методологічних основ розвитку і становлення шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, учені називають *діалектичний* принцип. Методологічне значення діалектичної логіки в розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах полягає в тому, що вона слугує філософською базою, на якій розробляються принципи методики, виникають теорії, що їх обґрунтовують. Застосування *діалектичного* принципу зумовлює необхідність дослідження безперервного динамічного розвитку шкільної літературної освіти як причинно зумовленого і послідовного у часі процесу, встановлення взаємозв'язків, генетичної спадкоємності між різними періодами розвитку методики навчання літератури. У контексті обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти застосування цього принципу передбачає їх ідентифікування в історико-педагогічному контексті й абстрагування від додаткової, супутньої інформації, що не належить до обраної проблематики дослідження.

З діалектичним принципом науковці тісно пов'язують ідею *системності*, яка є невід'ємним складником теорії пізнання і проходить через всю її багатотисячлітню історію. Отже, застосування означеного принципу в нашому дослідженні орієнтує на розуміння кожного періоду в розвитку історико-педагогічної науки як системи взаємозалежних елементів.

Ще одним невід'ємним методологічним регулятивом історико-педагогічного дослідження є принцип *об'єктивності*. Основними вимогами до застосування принципу об'єктивності є доказовість (обґрунтування передумов і висновків, дотримання логіки дослідження) та альтернативність

(уміння виокремлювати й оцінювати всі можливі варіанти вирішення проблем, враховувати точки зору інших учених, які досліджують подібні проблеми, та інші аспекти, що виникають у процесі дослідження) [620, с. 122]. У нашому дослідженні принцип об'єктивності передбачає максимальну виваженість в оцінках кожного історико-педагогічного явища, вивчення та порівняння його різних трактувань.

Застосування в історико-педагогічному дослідженні принципу *суттєвого аналізу* передбачає врахування невинних змін у розвитку окремих складників та компонентів педагогічної системи в цілому; спрямовує увагу дослідника на з'ясування фактів, що визначають результати педагогічного процесу; орієнтує на встановлення ієрархії, взаємозв'язків основних та другорядних чинників педагогічних явищ; уможливорює розкриття суперечностей, кількісної та якісної визначеності предмета дослідження. Застосування зазначеного принципу у нашому дослідженні дозволило здійснити аналіз змісту шкільної літературної освіти щодо реалізації культурологічних основ в умовах різних освітніх парадигм.

Комплексного підходу до дослідження педагогічних процесів і явищ потребує принцип *усебічності*, який вимагає ретельного вивчення й аналізу будь-якого явища в історико-педагогічній науці або в історичному процесі з різних сторін. Для пізнання розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу на основі застосування принципу усебічності нами досліджено нормативні документи, навчально-методичну літературу, численні джерела, в яких містяться відомості про її генезу, представлено спроби простежити напрями, наукові школи, розкрито персональний внесок педагога в розвиток методики навчання літератури.

Неодмінним складником історіографічного пізнання є принцип *наступності (спадкоємності)*, що дає змогу відстежити ланцюжок розвитку педагогічної думки, прослідкувати продовження або заміну застарілих ідей новими, сучасними. Сучасні дослідники критично переосмислюють досягнення попередніх поколінь, продовжують педагогічну тематику, поглиблюють пізнання визначених історико-педагогічних проблем [366, с. 143]. У нашому історико-педагогічному дослідженні застосування принципу наступності дало змогу відстежити ланцюжок розвитку педагогічної та методичної думки щодо визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до окреслених хронологічних меж, обумовило необхідність використання продуктивних теоретико-методичних надбань із означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти.

Наступний методологічний рівень дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі утворює комплекс взаємопов'язаних *методів дослідження*, зумовлених характером досліджуваного історичного матеріалу – теоретико-методичної спадщини видатних учених, учителів-словесників, наукових праць дослідників з історії педагогіки, методики викладання (навчання) літератури. Проаналізувавши

праці фахівців у галузі історії педагогіки (Л. Березівська [76], М. Богуславський [110], О. Сухомлинська [1012]) відзначаємо, що до них відносять широкий діапазон методів, які застосовуються у різному поєднанні, а саме: історико-структурний, конструктивно-генетичний, історико-компаративістський, парадигмальний, біографічний, наративний, ретроспективний та інші. У нашому дослідженні ми використали такі групи методів: *загальнонаукові, історико-педагогічні та спеціально-історичні*. Коротко схарактеризуємо їх відповідно до предмета нашого дослідження.

I група – *загальнонаукові методи – аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, систематизація*, застосування яких дозволило здійснити аналітичне оброблення джерел дослідження та обґрунтувати теоретико-методологічні основи означеного періоду з метою вивчення стану дослідженості наукової проблеми. Означені методи мали широкий спектр застосування, охоплюючи різні етапи дослідження, зокрема під час формування наукового апарату та концепції дослідження; опрацювання історіографії та джерельної бази; здійснення періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в умовах існування різних освітніх парадигм; узагальнення історико-педагогічного досвіду з проблеми дослідження та формулювання висновків.

II група – *історико-педагогічні методи*, до яких ми віднесли *історико-структурний* (для розроблення структури наукової роботи та обґрунтування її концептуальних засад; розгляду генези шкільної літературної освіти на культурологічних засадах як складного системного утворення); *історико-порівняльний (історико-компаративний)* (для здійснення аналізу історико-педагогічних, методичних і психолого-педагогічних праць, нормативних документів і фахової періодики означеного періоду з метою вивчення стану розробленості наукової проблеми, визначення ключових ідей дослідження, порівняння в обґрунтуванні проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в умовах радянського та українського суспільства); *історико-ретроспективний* (для забезпечення встановлення відповідності між різними історичними фактами, їх загальноприйнятою інтерпретацією та предметом дослідження, з'ясування витоків і чинників формування науково-педагогічних та методичних ідей, що корелюють з проблемою дослідження); *пошуково-бібліографічний* (для систематизації й класифікації джерельної бази дослідження на основі аналізу історико-педагогічної, філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури, нормативних документів, фахової періодики тощо, їх критичного осмислення в контексті досліджуваної проблеми); *порівняльно-аналітичний* (для конструктивно-критичного аналізу реалізації ідей культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти в умовах функціонування різних освітніх парадигм); *персоналістично-біографічний* (для аналізу педагогічної літератури, що стосується педагогічним персоналіям з метою висвітлення діяльності відомих учених-педагогів, учених-методистів досліджуваного періоду); *поняттєво-категоріальний* (для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно

до предмета дослідження); *проблемно-прогностичний* (для узагальнення й систематизації традиційного та новаторського досвіду навчання літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу з метою вивчення впливу історичної спадщини на розвиток предметних методик; науково виправданого використання прогресивних надбань з досліджуваної проблеми на сучасному етапі розвитку шкільної літературної освіти);

III група – *спеціально-історичні*, які характерні для історико-педагогічних досліджень. У нашому дослідженні серед методів *спеціально-історичних* ми виокремили такі: *проблемно-хронологічний*, що сприяв виявленню важливих проблем розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах в умовах різних освітніх парадигм; *конструктивно-генетичний*, або *метод періодизації*, який уможливив здійснення періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина XX – початок XXI ст.), виявлення характерних особливості кожного із періодів, встановлення між ними взаємозалежності.

Отже, представлені методологічні підходи, методи та принципи є ґрунтовною методологічною базою для здійснення історико-педагогічного дослідження, становлять основу для історико-педагогічного пошуку, розроблення його концептуального апарату, створюють підґрунтя для конструктивно-критичного аналізу генези шкільної літературної освіти на культурологічних засадах.

2.2. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина XX – початок XXI ст.) як методологія дослідження

З-поміж зазначених методів історико-педагогічного дослідження акцентуємо увагу на *конструктивно-генетичному*, який допоміг актуалізувати педагогічні явища й події минулого, що мають теоретичну й практичну значущість для теорії та практики сучасної освіти. У працях учених (Л. Березівська [76], Н. Гупан [409], О. Сухомлинська [1010], Л. Новаківська [780] та ін.) розглядаються питання щодо методологічного аспекту *періодизації*, а саме: функціонування періодизації на різних етапах діяльності дослідника історії педагогіки; місце, призначення і функції періодизації у структурі дослідницької практики учених у процесі пізнання ними історико-педагогічної дійсності, загального процесу розвитку національної гуманітарної науки; окреслення проблематики, змісту, підходів до вивчення педагогічних явищ на певному етапі розвитку педагогічної науки; практика застосування дослідниками періодизації, що склалася в історико-педагогічній науці тощо.

У процесі здійснення авторської періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу відповідно до

окреслених хронологічних меж були враховані наступні *критерії*: - хронологічний (століття, його перша або друга частина, десятиліття тощо); - реформаційний – зміни в суспільно-політичному житті (дореформений, реформений, післяреформений період тощо). Хронологічно зіставлено нижню межу дослідження з розглянутою на XIX з'їзді КПРС (жовтень 1952) необхідністю здійснити перебудову школи в напрямі наближення її до життя. На основі ініційованої М.Хрущовим реформи (1956–1964), що здійснювалася в контексті десталінізації, на XX з'їзді КПРС (лютий 1956) було сформульовано ідею реформування освітньої галузі в напрямі повернення до «трудової школи», що полягала у встановленні тісного зв'язку навчання з суспільно-корисною працею. Прийняття Верховною Радою СРСР (грудень, 1958 р.) та Верховною Радою УРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (квітень, 1959 р.) було наступним кроком, що стверджував наведені вище зміни в підходах до змісту освіти. Метою означених реформ було досягнення всебічного розвитку учнів – вивчення основних предметів і готовність до фізичної праці та впровадження в школах в Українській РСР виробничого навчання.

Етапним явищем у шкільній літературній освіті часів відродження національної незалежності України стало введення навчального предмета «Література народів світу» (1992), який визначив новий напрям розвитку зарубіжної/світової літератури. Розроблена вченими система шкільної літературної педагогіки, що ґрунтувалася на культурологічному, ціннісному й інших інноваційних підходах, була втілена в Проекті Державного стандарту із зарубіжної літератури (1997), в програмах «Світова/Зарубіжна література» (1995, 1998) і науково обґрунтовані у фахових дослідженнях, монографіях, докторських дисертаціях. Мета шкільної літературної освіти, її основні завдання і шляхи реалізації з урахуванням ідей культурологічного підходу були окреслені в першій Концепції літературної освіти (1994).

Верхня хронологічна межа дослідження визначається затвердженням Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.), що є підставою для узагальнення здобутків теорії і практики реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України.

Історіографічний пошук засвідчив, що проблема періодизації історико-педагогічних процесів стала предметом досліджень таких українських учених: А. Акусок [16], Л. Березівська [74], А. Бондар [115], Я. Бурлака, Ю. Руденко [158], В. Вихрущ [184], М. Грищенко [399], М. Гриценко [395], Н. Гупан [411], О. Дзевєрін [427], Т. Литньова [639], О. Петренко [822], Л. Пироженко [827], О. Пометун [834], О. Сухомлинська [1014; 1015], В. Чепелєв [1143] та інші.

Однак і нині в історико-педагогічній науці немає *системної періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу* від другої половини XX ст. (50-ті рр.) до початку XXI ст. (2016 р.).

На думку О. Петренко, у переважній більшості наявних періодизацій розвитку освіти в Україні, пропонованих ученими в різні роки, виділені етапи, пов'язані в основному з розвитком історичної науки або із соціально-економічними реформами в суспільстві, проте мало пов'язані із соціокультурними і педагогічними чинниками. Автори періодизацій не досить чітко визначають межі етапів, недостатньо обґрунтовують окремі етапи, підпорядковують періодизацію історії педагогічної науки періодизації вітчизняної історії [822, с. 16]. Сучасні дослідники (Л. Березівська, Н. Гупан, П. Дробязко, О. Сухомлинська та інші) співвідносять зародження і розвиток освіти в Україні з історичними умовами [76; 412; 442; 1010; 1013; 1192].

Нам імпонує думка історика педагогіки Н. Гупана, який під періодизацією розуміє «...логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [412, с. 19]. Ми погоджуємось із думкою вченого про те, що «поступ історико-педагогічної науки йде в річищі суспільного розвитку..., тому періодизація історико-педагогічної науки має зважати на своєрідність процесів розвитку школи, освіти в цілому, педагогічної думки (етапи їх розвитку не завжди збігаються) та політичної історії країни» [412, с. 20]. У працях з історії педагогіки за радянських часів періодизація розвитку школи та педагогічної науки відповідала після 1917 року більшовицькій періодизації історії УРСР, історії комуністичної партії України та історії СРСР [412, с. 21; 779; 822].

Етапи розвитку шкільного змісту освіти подано в наукових дослідженнях О. Савченко [934; 936] та О. Сухомлинської [1008; 1012; 1013; 1014]. Ученими розроблено і з'ясовано головні тенденції побудови змісту освіти на кожному із запропонованих етапів.

Так, академіком О. Сухомлинською на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів обґрунтовано періодизацію національної педагогічної думки в Україні з IX ст. й дотепер, а саме: I період (IX–XVI ст.) – педагогічна думка Княжої доби; II (1569 – середина XVII ст.) – педагогіка в контексті слов'янського Відродження; III (друга половина XVII – XVIII ст.) – педагогічна думка і школа Козацької доби; IV (XIX ст. – 1905 р.) – становлення модерної педагогічної думки; V (1905–1920 рр.) – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; VI (1920–1991 рр.) – українська педагогічна думка за радянських часів (етапи: I (1920–1933 рр.) – етап експериментування й новаторства); II (1933–1958) – українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури»; III (1958–1985) – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; IV (1985–1991) – становлення й розвиток сучасної української педагогічної думки у межах радянського дискурсу; VII (1991) – розвиток педагогіки і школи в незалежній, суверенній Українській державі [1010, с. 65–66].

Історик педагогіки Л. Березівська, розробляючи періодизацію реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті (з 1899 р. по 1991 р.), підкреслювала, що «на кожному з етапів розвитку вітчизняної освіти шкільне реформування залежало від взаємодії державної освітньої політики, громадсько-педагогічного руху, великою мірою від особистостей, які очолювали ці процеси, стану шкільної системи освіти та педагогічної науки в їх єдності. Такий підхід дає змогу показати наступність і взаємозв'язок, характер і масштабність, результативність і перспективність шкільних реформ» [73, с. 6]. У дисертаційному дослідженні вченою розроблено періодизацію реформування шкільної освіти в Україні на основі шести етапів, а саме: I період (1900–1917) – спроби реформування шкільної освіти в імперську добу; II період (1917–1920) – національна реформа шкільної освіти в період Української національно-демократичної революції (УНР) та діяльності українських урядів; III період (20-ті – початок 30-х років) – національна радянська реформа школи в УСРР; IV період (30-ті – середина 50-х років) – внутрішньосистемне реформування загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства; V (друга половина 50-х–80-ті роки) превалювання об'єктивного висвітлення проблеми розвитку школи над ідеологічними нашаруваннями; VI – 1990 р. – донині – період поступового відродження української історико-педагогічної історіографії, відродження української школи, відновлення національного компонента в змісті освіти [73]. Реформування шкільної освіти України в перше десятиліття незалежності (1991–2002), на переконання Л. Березівської, можна оцінити як перехідний і кардинальний період, своєрідний місток між авторитарною парадигмою освіти, що відходила в минуле, і новою демократичною особистісно орієнтованою парадигмою, котра відкривала нові горизонти її розвитку [75].

Українська вчена Л. Пироженко, спираючись на запропоновані українськими істориками педагогіки (О. Сухомлинською [1014], Н. Гупаном [410], Л. Березівською [76]) періодизації, пропонує періодизацію реформування змісту загальної середньої освіти у 1964–1984 роках умовно поділити на такі періоди: I період (1964–1966 рр.) – пов'язаний із переходом до десятилітньої середньої школи, початком діяльності Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти, науковості, утвердженням провідної ролі теоретичних знань та посиленням їх практичної спрямованості, лінійною та лінійно-ступеневою побудовою навчальних предметів, створенням цілісної системи навчання і виховання, а також забезпеченням переходу до трирічного початкового навчання. Характерними ознаками II періоду (1966–1972 рр.), на думку вченої, було те, що загальноосвітня школа переставала бути політехнічною з виробничим навчанням, відбувалось повернення до десятилітньої загальноосвітньої середньої школи, проводилася широка експериментальна перевірка проєктів нових навчальних програм, їх концептуальних основ та ідей, відбувалося коригування і доопрацювання змісту освіти з урахуванням як позитивного досвіду вчителів-практиків, так і окремих труднощів під час його реалізації в

зкладах загальної середньої освіти. Концептуальними ідеями змісту освіти стали наступні: розвивальне навчання, загальна і політехнічна освіта школярів та їх трудове навчання і виховання, всебічний розвиток особистості. III період, що датувався 1972–1976 роками, визначався запровадженням нових навчальних планів, програм та підручників, забезпеченням індивідуального та диференційованого підходу до формування творчих здібностей учнів, посиленням уваги до проблем логіко-структурної побудови змісту освіти та міжпредметних зв'язків, що позначилось на створенні основних систем навчальних предметів: природничо-наукової, математичної, історико-суспільствознавчої, філологічної, трудового навчання, естетичного виховання, фізичного виховання. IV період (1976–1984), на переконання вченої, характеризувався подальшою розбудовою змісту освіти на основі ідеологізації, політизації, поширення підходів до розбудови змісту навчання з урахуванням реальних форм його існування та взаємодії у навчальному процесі, теоретичне обґрунтування зв'язку між складом та функціями змісту освіти і підходами до його конструювання, формування теорії навчального предмета [827, с. 263–264].

Українські дослідники Я. Бурлака та Ю. Руденко у статті «З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми» (1992) запропонували такі етапи розвитку української школи й історико-педагогічної науки: 1-й (1900–1917 рр.) – національне відродження; 2-й (1917–1920 рр.) – становлення української державності; 3-й (1920 – початок 30-х років) – відродження української школи та педагогіки; 4-й (30-ті–40-ві рр.) – уніфікація й сталінізація шкільного життя; 5-й (50-ті–80-ті рр.) – розвиток школи й педагогіки за умов тоталітаризму; 6-й (з початку 90-х років) – становлення національної освіти української школи в умовах незалежності [158].

Українська дослідниця Т. Литньова подає періодизацію процесу розвитку змісту загальної середньої освіти у період з 30-х рр. ХХ ст., коли відбулася уніфікація вимог до організації шкільної справи у межах єдиної радянської держави, і до сучасного періоду формування освітньої системи незалежної української держави – початку ХХІ ст.: 1) 1930-ті–1940-ті рр. – етап орієнтації на репродукцію знань учнів; 2) 1950-ті рр. – етап політехнізації змісту освіти; 3) 1960-і рр. – етап орієнтації змісту освіти на розвиток особистості; 4) 1970-ті рр. – етап запровадження діяльнісного підходу до змісту освіти; 5) 1980-ті рр. – етап переходу до культурологічної концепції змісту освіти; 6) 1990-ті рр. – етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти; 7) початок ХХІ ст. – етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти [639].

Пропоновані ученими періодизації були спрямовані на виявлення і розкриття в контексті суспільно-політичних, економічних та педагогічних детермінант організаційних і педагогічних засад реформування шкільної освіти в Україні протягом ХХ – початку ХХІ ст. як різнорівневих змін у структурі цілісного історико-педагогічного процесу з певними

закономірностями, суперечностями і взаємозв'язками. Вважаємо, що періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в закладах освіти має одночасно спиратись і на основні етапи суспільного розвитку, і на особливості прогресу педагогічної думки й історико-педагогічної науки, і на своєрідність процесів розвитку школи та освіти загалом та піднесення літературної освіти зокрема.

На основі розроблених істориками педагогіки основних підходів до використання методу періодизації дослідники літературної освіти по-різному підійшли до окреслення етапів її розвитку. Так, О. Сосновською розглянуто розвиток вітчизняної літературної освіти в межах трьох періодів: I період – до XVII ст. – додержавна освіта (в історії педагогіки цей період прийнято називати церковно-релігійною педагогікою); II період – XVII – XVIII ст. – становлення державної освіти (в історії педагогіки – державна педагогіка); III період – XIX – XXI ст. – власне історія літературної освіти, представлена в поєднанні таких етапів: – початок XIX століття (до 1825 року – до повстання декабристів); – середина XIX ст. (до 1861 року – до скасування кріпосного права); – друга половина XIX ст. (після 1861 року – після скасування кріпосного права) – цей період в історії педагогіки отримав назву громадської педагогіки; – 1918–1931 роки – період становлення радянської школи; – 30-ті–80-ті роки XX ст. – період стабілізації; – з 90-х років XX століття – пострадянський період [986, с. 26–27].

Ученими О. Богдановою, С. Леоновим, В. Чертовим у праці «Методика викладання літератури» (2004) в розвитку методики викладання літератури в дореволюційній Росії виокремлено 4 етапи, а саме: – перша третина XIX ст. – початковий етап становлення методики викладання словесності; – 40-ві–50-ті роки XIX ст. – практичний етап розвитку методики викладання словесності; – 60-ті–90-ті роки XIX ст. – етап реформ та диспутів щодо методичних пошуків у справі викладання словесності; – 1900–1917 роки – теоретико-граматичний етап – розвиток методичної думки на рубежі XIX–XX ст. [104, с. 28].

У дисертаційному дослідженні Л. Новаківської на основі критеріального принципу обґрунтовано періодизацію розвитку теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – початку XX ст. в єдності трьох етапів, а саме: становлення (перша половина XIX ст.), реформування (друга половина XIX ст.) та інтенсивного розвитку (початок XX ст.).

Інтерес для нашого дослідження становить це 3-й етап (початок XX ст.) інтенсивного розвитку викладання словесності, який, на переконання Л. Новаківської, характеризується значними досягненнями учених у розвитку предметної методики; розквітом підручникотворення зі словесності та їх психолого-педагогічною спрямованістю. Дослідниця зазначає, що у 3-му хронологічному періоді «відбулось зародження публічних вирішень найважливіших питань освіти, що уможливило визначити статус методики викладання словесності, російської мови і літератури як гуманітарної науки» [780, с. 5]. Учена переконана, що

періодизація розвитку теорії і практики викладання словесності у вітчизняних закладах освіти має одночасно спиратись і на основні етапи суспільного розвитку, і на особливості прогресу педагогічної думки й історико-педагогічної науки, і на своєрідність процесів розвитку школи та освіти загалом та піднесення літературної освіти зокрема [780, с. 92].

Становлення літературної освіти та формування теорії і практики навчання курсів літератури завжди було актуальною проблемою вітчизняної школи, і тому не викликає сумнівів у необхідності звернутися до процесу виникнення, становлення і розвитку цього предмета, оскільки такий спосіб є найкращим для розуміння суті теоретичних та методологічних засад, на яких базується його функціонування. Вивчення історії розвитку шкільної літературної освіти обумовлює проблему визначення етапів її становлення та об'єктивної характеристики кожного з них. Варто наголосити, що першим науковим дослідженням з історії методики навчання української літератури є нариси О. Мазуркевича, в яких ученим послідовно й аргументовано висвітлено педагогічні та науково-методичні ідеї учених-методистів радянської епохи, провідних представників української культури, передусім педагогів, письменників, громадських діячів [657].

Окрім того, шляхи розвитку цієї предметної дидактики схарактеризовано в багатьох науково-методичних працях українських учених: Т. Бугайко і Ф. Бугайко «Навчання і виховання засобами літератури» (1973) [148], Н. Волошина «Наукові основи методики літератури» (2002) [754], Є. Пасічник «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) [804], С. Пультер і А. Лісовський «Методика викладання літератури» (2009) [897], В. Сиротенко і Р. Суровцева «Історія української літератури ХХ ст. і методика її викладання» (2012) [956], А. Ситченко «Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах» (2011) [959], Г. Токмань «Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція» (2002) [1037], Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття» (2016) [1207] та інші. Провідними ученими-методистами розкрито етапи, джерела й основні чинники розвитку методики навчання *української літератури*, акцентовано на зміні суспільних потреб відповідно до історичних епох, проаналізовано ідеї науковців-методистів та інших гуманітаріїв (філософів, педагогів, літературознавців, письменників), висвітлено глобалізаційні та інтеграційні процеси в освіті, схарактеризовано традиційні і новаторські методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності.

Історію вітчизняної методики літератури частково висвітлено в дослідженні О. Семенов і Л. Базиль. Ученими на матеріалі наукових джерел 20–30-х рр. ХХ ст. обґрунтовано тенденції становлення шкільної літературної освіти в Україні, схарактеризовано перші педагогічні проекти радянської школи та визначено внесок тогочасних видатних учених (О. Дорошкевича, О. Білецького, А. Машкіна та інших) у розвиток методики навчання літератури в школі [952].

Цілісна періодизація методики навчання української літератури (від доби Київської Русі й до сучасності) розроблена українською дослідницею Т.Яценко. Ученою запропоновано періодизацію методики навчання української літератури як науки на основі шести етапів, обґрунтовано періодизацію історичного поступу вітчизняної культури на основі обґрунтування її кореляції з основними етапами розвитку методики української літератури. У визначенні та характеристиці означених періодів Т.Яценко враховано характер українського виховного ідеалу відповідної історичної епохи, що зумовлює методологію освіти і культури, також позначається на формуванні особистості та генерує методологію культури загалом і шкільної літературної освіти зокрема [1200]. На переконання ученої, «проблема визначення основних тенденцій розвитку вітчизняної методики літератури як науки і практики передбачає висвітлення хронології та закономірностей українського культурного поступу, оскільки існує взаємозв'язок освіти і культури [1206, с. 107].

З огляду на хронологічні межі нашого дослідження заслуговує на увагу виділений ученою шостий період історичного поступу української культури та п'ятий період розвитку методики навчання літератури, який охоплює від початку – до 80-х років ХХ ст. і характеризується суттєвими суперечностями як у ході історичних подій, так і в галузі тогочасної шкільної літературної освіти, а також сьомий (сучасний) період культурного українського поступу та шостий період розвитку методики навчання української літератури [1206].

Так, четвертий етап п'ятого періоду розвитку методики навчання літератури характеризується спробами реформуванням радянської системи освіти (1958), зокрема запровадженням обов'язкової 8-річної та 11-річної середньої шкільної освіти. Позитивною тенденцією у змісті шкільної літературної освіти, на думку дослідниці, було вилучення програмових художніх творів, в яких оспівувався «культ особи вождя народів», оновлення навчально-методичного забезпечення з української літератури тощо. Проте, на її переконання, розвиток тогочасної шкільної літературної освіти в Україні відображав динаміку і протиріччя радянської педагогіки. В історичному поступі української культури, як наголошує Т.Яценко, це шостий період, що характеризується десталінізацією та частковою демократизацією суспільства, трансформацією літературної освіти в контексті реформування її змісту (середина 1950-х рр. – 1968 р.), створенням нових підручників та навчально-методичної літератури для вчителів-словесників (1950–1968 рр.), гуманізацією навчально-виховного процесу, актуалізацією проблеми естетичного виховання школярів засобами художнього слова (1970-ті – 1980-ті рр.) [1206, с. 119–121, с. 173].

Фаховий інтерес для нас становить сьомий (нинішній етап) період культурного українського поступу та шостий період розвитку методики навчання української літератури, який ученою схарактеризовано за такими ознаками: національним відродженням вітчизняної культури та освіти, зокрема й шкільної літературної, проголошенням на державному рівні

української мови як засобу спілкування в сучасному українському суспільстві, культурологічною спрямованістю шкільної літературної освіти на гуманістичних засадах [1206, с. 121]. Прикметно, що дослідниця акцентує на культурологічному аспекті сучасної шкільної літературної освіти, зміцненні гуманістичних тенденцій інтеграційного характеру, орієнтованих на формування суспільного ідеалу, створення діалогової взаємодії суб'єкта з природою та соціумом у науковому та мистецькому контекстах, що забезпечує оптимальні умови для формування в учнів ключових і предметної читацької компетентностей.

Традиційно в радянський період у школі художні твори зарубіжної літератури вивчалися в курсі російської й вводилися принагідно, наприкінці навчального року, для поглиблення читацького досвіду, розширення світогляду учнів, формування їхнього уявлення про російське письменство як органічний складник світового літературного процесу. Українська учена-методист Л. Мірошніченко, здійснюючи аналіз вивчення *світової літератури* в загальноосвітній школі, підкреслює, що в період реорганізації семирічної політехнічної школи у десятирічну (1932–1935 рр.) розпочалась активна робота щодо складання програм з російської літератури, у які було введено й твори світового письменства. Позитивною динамікою у цьому процесі, на думку вченої, було вивчення провідними ученими-методистами планування навчальної дисципліни, аналіз змісту і мети шкільних програм в школах зарубіжних країн та в СРСР. Л. Мірошніченко вважає, що розподіл програмового матеріалу зі світової літератури у радянській школі здійснювався у два етапи: перший етап розпочався у 1935 році (період реорганізації семирічної політехнічної школи у десятирічну) і завершився у 1990 році; другий – з 1991 року (введення у школах України нової навчальної дисципліни «Зарубіжна література», який триває донині [722, с. 27].

На основі аналізу першого етапу розподілу програмового матеріалу зі світової літератури учена акцентує на методичних недоліках, допущених укладачами програм, а саме: пропонування учням для прочитання художніх творів наприкінці навчальної програми без відповідних методичних рекомендацій; ігнорування міжлітературних зв'язків (за винятком програм 1939–1940 н.р.; 1972–1974 н.р.; 1982 н.р.; 1990 н.р.); недостатня увага до методики вивчення творів світового письменства, розробки програми вивчення світової літератури та упровадження курсу в систему загальної середньої освіти [720; 722, с. 27–28]. Відтак відсутність у переважній більшості програм з російської літератури для шкіл з російською та українською мовами навчання міжпредметних зв'язків позначилася на формуванні в учнів примітивних уявлень про світовий літературний процес у цілому і про кожен національну літературу зокрема.

Сучасна дидактична система викладання навчальної дисципліни «Зарубіжна література» почала формуватися в останнє десятиліття ХХ ст. Увагу в нашому дослідженні привернула класифікація, запропонована Ю. Султановим, який на основі об'єктивного системного вивчення першого десятиліття історії формування методичної думки в царині викладання

світової літератури [1004; 1005; 1006; 1007] визначив чотири етапи становлення і розвитку її методики, а саме: перший етап – 1991–1995 рр. – час становлення і утвердження світової літератури як шкільної навчальної дисципліни; другий етап – 1995–1998 рр. – розробка стандартів, програм, визначення мети, завдань курсу й підходів до його викладання; третій етап – 1998–2000 рр. – утвердження зарубіжної літератури як самостійної та самодостатньої навчальної дисципліни, якій належить важлива роль у системі літературної освіти учнів української школи; четвертий етап – з 2000 р. і донині – конкретизація та визначання методологічних засад, принципів змістового наповнення і викладання зарубіжної літератури. Водночас у згаданий історичний період відбувалася зміна у назві навчальної дисципліни (1992 р. – «Література народів світу»; 1993 р. – «Світова література»; 1995 р. – «Зарубіжна література»; 2010 р. – «Світова література»; з 2015 р. – «Зарубіжна література»), що зумовлювалося ступенем її актуалізації в програмному матеріалі національного елемента як концептуального складника.

Отже, запропоновані попередниками періодизації були здійснені в контексті або дотичних наукових проблем (розвитку педагогічної думки і школи за радянських часів, реформування шкільної освіти в Україні, розвитку змісту загальної середньої освіти, теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ ст., історії становлення та розвитку методики викладання української літератури, історії формування методичної думки в царині викладання світової літератури, історії літературної освіти тощо), або в інших хронологічних та територіальних вимірах. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу у вітчизняній історико-педагогічній науці окремо не вивчалась.

Періодизація будь-якого процесу дає можливість виявити не лише основні тенденції його поступу, але й їх еволюцію на кожному історичному відрізку часу. Проте, за словами О. Петренко, «...будь-яка періодизація умовна, вона виходить з особливостей об'єкта дослідження, з особливостей методології дослідження, ідеології, соціальних умов тощо» [822, с. 19].

Визначаючи етапи розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, важливо обрати *критерії* для розроблення її періодизації. Переконаливою є думка О. Сухомлинської про те, що «...освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони, разом із педагогічними процесами, задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи» [1010, с. 48].

Відтак у базис обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі має бути покладена періодизація, розроблена на основі етапів національної культури з урахуванням якісних змін у меті, завданнях, змісті, методах, формах і засобах шкільної літературної освіти, характерних для кожного історичного періоду [522, с. 324–337]. Тому періодизація розвитку шкільної літературної освіти

України на засадах культурологічного підходу має одночасно спиратись і на основні етапи суспільного й культурного розвитку, і на особливості прогресу педагогічної думки, історико-педагогічної науки, методики навчання літератури, і на своєрідність процесів розвитку школи та освіти загалом та піднесення літературної освіти зокрема.

У контексті означеного вище до критеріїв визначення етапів розвитку шкільної літературної освіти України на культурологічних засадах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. слід віднести суспільно-політичні, культурологічні особливості, а також реформаторські процеси шкільної літературної освіти в УРСР та незалежній Україні, теоретичні та практичні основи реалізації культурологічного підходу в системі шкільної літературної освіти.

Застосовуючи системно-хронологічний підхід до запропонованих українськими вченими періодизацій, а саме: *розвитку історико-педагогічної науки* (Л. Березівська [77; 74], Н. Гупан [410; 412], Т. Литнєва [639], Л. Пироженко [827], О. Сухомлинська [1014]), *методики навчання української літератури* (Т. Яценко [1207]), *методики навчання зарубіжної літератури* (Л. Мірошніченко [722], Ю. Султановим [1004, с. 50; 1005, с. 51; 1006, с. 50; 1007, с. 37]), періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах умовно ділимо на такі *три періоди: 1950-і – початок 1980-х рр.; 1984–1991 рр.; 1991–2016.*

Враховуючи критеріальний принцип періодизації, нами обґрунтовано *періодизацію розвитку шкільної літературної освіти в Україні на засадах культурологічного підходу у досліджуваній період:*

1-й період (1950-ті – початок 1980-х рр.) відображає як здобутки в шкільній літературній освіті на культурологічних засадах, так і суттєві суперечності радянської педагогіки в часи освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та в міжреформений період (1970-ті – початок 1980-х рр.) ХХ ст., а саме:

- викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномену;
- домінування класово-партійного підходу до добору навчального та ілюстративного матеріалу;
- застосування взаємодії мистецтв як ілюстративно-наочного матеріалу з метою інтенсифікації педагогічного процесу;
- використання в шкільній практиці науково-технічних досягнень (технічні засоби навчання, програмове забезпечення, діафільми, навчальні кінофільми й телепрограми, звукові посібники тощо) як засобів культурологічного оснащення уроку літератури;
- посилення ролі виразного читання художнього твору як засобу його інтерпретації; актуалізація літературознавчого і мистецтвознавчого аспектів у шкільному літературному навчанні;
- засвоєння учнями теоретико-літературних понять, набуття ними вмінь аналізу літературного твору й розвитку усного та писемного мовлення на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії;

- здійснення естетичного виховання школярів засобами художнього слова у єдності із суміжними видами мистецтва, використання міжпредметної взаємодії (історія, музика, образотворче мистецтво тощо) на уроках літератури як одного із засобів естетичного впливу на учнів;
- використання суміжних видів мистецтва в процесі вивчення літератури як наочних методів навчання;
- розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, закладання підґрунтя до системного і об'єктивного осмислення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти.

2-й період (1984–1991 рр.) визначає розвиток методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах – час реформ та диспутів щодо методичних пошуків змісту шкільної літературної освіти на основі переходу до культурологічної концепції, що вможливив наступне:

- розробку культурологічного підходу до побудови змісту освіти (4-компонентна модель змісту освіти) як аналога соціального досвіду людства (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський);
- створення проектів державних стандартів на основі демократизації й гуманізації змісту шкільної освіти;
- розроблення змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності шкільних навчальних курсів;
- подолання надмірного пафосу в літературній освіті учнів, вироблення естетичних критеріїв оцінювання художніх творів та розвиток у школярів здатності до естетичного сприймання мистецьких явищ;
- розгляд мистецтва слова в контексті діалогу мистецтв (В. Біблер, Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман) як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу у шкільній літературній освіті;
- посилення інтересу до взаємодії мистецтв як засобу естетичного виховання школярів у процесі вивчення предметів художнього циклу, здійснення міжпредметних зв'язків на уроках літератури і в позаурочний час;
- залучення діячів культури і мистецтва до участі в роботі з дітьми;
- актуалізацію форм, методів і прийомів роботи на уроці літератури, спрямованих на формування в учнів умінь сприймати, аналізувати й інтерпретувати мистецькі твори;
- поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання на основі міжпредметної та міжмистецької комунікації з обов'язковим урахуванням змісту, форми, характеру та умов пізнавальної діяльності учнів;
- акцентування на важливості осягнення учнями прийомів творення образу в суміжних галузях мистецтва на основі засвоєння загально-мистецьких понять;
- використання друкованих форм комунікації та ТЗН.

3-й період (1991–2016 рр.) пов'язаний з розвитком методики навчання літератури (української і зарубіжної) в часи розбудови національної школи в Україні – період, коли відбувалося обґрунтування культурологічної спрямованості змісту сучасної шкільної літературної освіти, осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури (української та зарубіжної) в практиці роботи закладів загальної середньої освіти, а саме:

- розробка й упровадження нових державних стандартів, введення ефективних технологій оцінювання знань учнів, виникнення вітчизняних науково-методичних шкіл, що займалися вивченням комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість учня;
- окреслення основних шляхів реформування змісту загальної середньої освіти на основі прилучення учнів до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української та світової культури;
- розробка й упровадження компетентнісного підходу до побудови змісту освіти;
- профілізація змісту освіти в старшій школі із урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності;
- гуманізація змісту освіти як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства;
- культурологічне обґрунтування у стандартизованих нормативних державних документах, що стосуються шкільної літературної освіти, критеріїв якості знань і вмінь учнів;
- розвиток літературної галузі освіти на засадах культурологічного підходу;
- упровадження культурологічного контексту вивчення літератури в школі, що сприяло формуванню вмінь в учнів визначати місце і значення літературного твору в історії національної та світової художньої культури певного періоду та відповідно його інтерпретувати;
- вивчення літератури в широкому мистецькому контексті, утвердження загальнокультурної лінії сучасної шкільної літературної освіти як однієї з основних у шкільній літературній освіті;
- актуалізація культурологічного підходу до навчання літератури як одного з різновидів концептуального аналізу літературного твору, що передбачало вивчення методів формування та інтерпретації художніх текстів у контексті певної концептуальної системи;
- реалізація інтерсуб'єктного навчання літератури на екзистенціально-діалогічних засадах, засвоєння юною особистістю історичного етносоціокультурного досвіду;
- упровадження у шкільну практику курсу «Світова/зарубіжна література»;

- використання інтегрованих уроків як форми взаємодії різних мистецтв під час вивчення літератури;
- посилення значущості культурологічного компонента у програмо-підручникотворенні та ін.;

Системоутворюючим чинником запропонованої періодизації є внутрішні процеси у викладанні (навчанні) шкільної літературної освіти в досліджуваних хронологічних межах із урахуванням соціальних впливів задекларованих державою в якості замовлення українського суспільства та громадської думки. Проте, запропонована нами періодизація не претендує на досконалість та вичерпність. По-перше, виокремлення хронологічних меж періодів та етапів розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу на основі теоретичних і практичних основ досліджуваного феномену (як основний критерій періодизації) є досить умовним.

По-друге, зміст, форми та методи навчання літератури (української та зарубіжної) в закладах загальної середньої освіти України в досліджуваних хронологічних межах не завжди синхронно реагували на зміни в офіційній освітній політиці держави та нормативно-методичному забезпеченні означеного процесу. По-третє, розвиток педагогічної думки, як основи шкільної літературної освіти, здебільшого завжди мав випереджувальний характер стосовно змісту освіти як відображення офіційної нормативно-методичної позиції.

Отже, створення періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) на основі застосування конструктивно-генетичного методу уможливить ретроспективний аналіз культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти за визначеними критеріями відповідно до хронологічних меж дослідження.

2.3. Реалізація методології культурологічного підходу в шкільній освіті

Зв'язок освіти з культурою, її завдання як суспільного інституту, що створює умови для прилучення молодого покоління до надбань світової культури і творчого засвоєння цих надбань, є предметом розгляду багатьох сучасних вчених – філософів, педагогів, психологів, культурологів. Нині особливої актуальності набуває твердження про те, що школа як національний інститут забезпечує передусім право нації на самостійний культурний розвиток. Зміст освіти в широкому розумінні складає вітчизняна і світова культура, а школа має передавати учням цілісне знання, яке базується на фундаменті культури і дає особистості відповідальну свободу думки.

У нашому дослідженні обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі потребує

розгляду окремих наукових понять, що є фундаментальними для здійснення реалізації методології культурологічного підходу в освіті.

У педагогічній літературі поняття культури використовується в декількох значеннях. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка означене поняття тлумачиться як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [373, с. 182].

Фаховий інтерес для нашого дослідження становлять міркування української дослідниці В. Тушевої, яка на основі теоретичної дедукції поняття «культура» акцентує увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності означеного поняття, наповнюють його новим смислами, як-от:

- «культура – це якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізнити його від інших, а й вказати на ступінь сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура – це ціннісна значущість будь-якого явища, що дозволяє розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; у цьому сенсі культура сама стає соціальною метацінністю, поєднуючи у собі цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;
- культура – це процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;
- культура – це середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самооновлення» [1048, с. 62].

На основі усвідомлення поданих дослідницею дефініцій, можна стверджувати, що культура характеризує найрізноманітніші феномени соціального буття, а центральною проблемою культурологічного знання є розмаїття зв'язків особистості з навколишнім світом на основі творення матеріальної і духовної культури. В процесі вивчення різних аспектів культури з'являється можливість виявити фундаментальні проблеми соціальних інститутів, зокрема, освіти.

Українські й зарубіжні вчені (В. Болгаріна, Є. Бистрицький, С. Гончаренко, Н. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв, Н. Миропольська, О. Рудницька, Е. Соколов, В. Тушева, Н. Чавчавадзе та ін.), розглядаючи культуру в аспекті соціокультурних процесів, стверджують, що остання, як динамічний процес, постійно розвивається й удосконалюється в результаті творчої діяльності людини. На думку Н. Миропольської, «рівні осмислення культури, з якою пов'язане буття людини, різняться, змінюються, уточнюються, адже широта охоплюваних нею явищ викликає особливий ефект закріплення за цим поняттям багатьох смислових відтінків, що, в свою чергу, сприяє варіативному його тлумаченню й використанню» [710, с. 11].

На основі аналізу провідних концепцій культури в аспекті нашого дослідження вважаємо за необхідне окреслити функції культури, під кутом зору яких реалізується *культурологічний підхід* і які є найбільш важливими під час розгляду предмета нашого дослідження, а саме: успадкування, розвиток і зміна систем цінностей та забезпечення умов їх постійного оновлення; створення адекватних зв'язків, взаємодій і комунікацій у співтоваристві; забезпечення якості життєдіяльності спільнот і людини в них; створення умов для соціальної реалізації і творчої самореалізації людини, виявлення і зростання його індивідуальних особливостей і здібностей.

Українські вчені під культурою особистості розуміють систему знань, поглядів, переконань, що сприяють виникненню механізмів і технологій використання накопиченої соціальної інформації, яка, в свою чергу, транслюється в усіх аспектах життєдіяльності людини, створюючи культурний генофонд суспільства [1027, с. 9]; індивідуальний результат опанування культурних цінностей суспільства; узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта; засіб творчої самореалізації особистості [926, с. 70]. У цьому аспекті поняття культура і особистість взаємопов'язані та взаємозумовлені. Отже, культурологічний підхід є епіцентром виховання і розвитку людини як вільної й активної особистості [509, с. 15].

Для дослідження застосування змістовного аспекту культурологічного підходу до педагогічних явищ важливим є положення про те, що культура виступає антропологічним феноменом. Ми переконані в тому, що культура виступає розгорнутим у часі процесом самореалізації людини, рушієм її потреб в реалізації тих мотивів, які не є інстинктивними. Культура в цьому аспекті виступає як продукт відкритої людської природи, її феномен генетично пов'язаний із пошуком сенсу буття, що відповідає принципам аксіології. Цінності культури конкретизуються в ідеали людини, визначають цілі її діяльності, позначаються на життєвих установах, обумовлюють різні способи світосприйняття, знаходять вираження у відповідних нормах і втілюються в культурних традиціях.

Водночас одна з головних функцій освіти полягає у формуванні культури особистості, тому принцип *культуровідповідності* змісту освіти, на переконання В. Болгаріної, передбачає орієнтацію особистості «на освоєння культурних способів взаємодії зі світом ідей, світом людей, світом мистецтва, техніки тощо» [112, с. 9]. Отже, культура в освіті виявляється як її зміст, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, ціннісне ставлення людини до оточуючого світу. Водночас суб'єктом культури є особистість, яка творить, зберігає, поширює культурні цінності, а система освіти – надійним каналом передачі й творення соціокультурного досвіду людства.

Виховання людини культури, як мета особистісно зорієнтованого навчання, – зазначає дослідниця Є. Бондаревська, – може бути реалізовано за допомогою *культурологічної освіти*, в якій слова, мова, думки про культуру

втілюються в науково організовану систему і забезпечують умови для становлення культури як суб'єкта діяльності [119; 120].

Вважаємо, культура й освіта мають спільну сферу вивчення – культуру особистості, що формується, оскільки освіта безпосередньо пов'язана з культурою, адже «система освіти завжди формувала тип особистості, «замовлений» їй типом культурної епохи» [187, с. 19]. В аспекті означеного нам імponує думка зарубіжної дослідниці Н. Крилової про те, що *культура особистості* – це індивідуальна форма вираження результатів культурного впливу суспільства на особистість і результатів сприйняття особистістю культурних цінностей, міра активного індивідуального освоєння загальнолюдських і національних багатств, норма її індивідуальної культурної діяльності, проєкт можливого розвитку культури в майбутньому [594, с. 120–122].

Поділяємо думку С. Гончаренка, який розглядає освіту як духовне обличчя людини, яке формується на основі моральних і духовних цінностей, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування кращої людської сутності. Отже, акцентується увага на особистісно-ціннісній домінанті освіти, яка співвідноситься з орієнтаціями *культурологічної парадигми* [373, с. 299]. Ми переконані, що рівень культури суб'єктів освітнього процесу є найбільш інтегрованим показником її якості, а освіченість – однією з граней культури особистості, що є результатом засвоєних знань, розвитку інтелекту. Означені різнобічні грані культури особистості об'єднуються такими поняттями, як «загальнокультурна компетентність», «культурологічна компетентність», «культурна компетентність».

Теоретико-методологічною основою для обґрунтування та визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному аспекті стає принцип *культуровідповідності освіти*, який передбачає орієнтацію на освоєння способів взаємодії зі світом ідей. Широке тлумачення *принципу культуровідповідності виховання* започаткував у педагогічній теорії К. Гельвецій. Учений, обстоюючи думку про всемогутність виховання, стверджував, що воно повинно відповідати кращим зразкам людської культури. Культуровідповідність виховання та навчання учений сприймав як відповідність цих процесів вищому, на його думку, розвитку «справедливих законів» [260, с. 77].

В основу педагогічного процесу, на думку А. Дістервега, мають бути покладені принципи природовідповідності, культуровідповідності й самодіяльності. Педагог підкреслював необхідність встановлення тісного зв'язку між вихованням і життям суспільства, його культурою, тим самим доповнивши принцип природовідповідності вимогою надання вихованню культуровідповідного характеру [430, с. 227–235].

Послідовники культуровідповідної освіти (С. Гессен, С. Курганов, Ю. Лотман, Б. Неменський, Г. Шпет), які наповнювали трактування її змісту культурним смислом, розглядають культуру і освіту в діалектичній єдності. Так, за твердженням С. Гессена, розвиток культури і освіти – процеси, які

багато в чому відбуваються паралельно, синхронно й взаємопов'язано. Мету життя сучасного культурного суспільства науковець визначає як «мету освіти», підкреслюючи, що «між освітою і культурою є, таким чином, точна відповідність» [264, с. 25]. Учений переконливо доводив, що справжня освіта полягає не в передачі новому поколінню готового культурного продукту, а лише в повідомленні йому тих дій, продовжуючи які, воно могло б досягти власного культурного розвитку.

У ХХ столітті думка про те, що навчальний заклад повинен сформувати *людину культури*, знайшла своє відбиття в теоріях як українських, так і зарубіжних учених: Г. Балла [37; 38], В. Біблера [85], Б. Бім-Бада [98], Є. Бондаревської [117; 118], А. Вербицького [170], І. Зязюна [506], М. Кагана [528], О. Рудницької [793] та багатьох інших.

Так, діалогову концепцію культури розробляли М. Бахтін та його послідовники (В. Біблер, Л. Баткін, М. Петров). На переконання М. Бахтіна, особливе місце в розумінні *культурологічної суті освіти* посідає вчення про людину як унікальний світ культури, який вступає у взаємодію з іншими особистостями-культурами на основі реалізації діалогу культур. Механізмом взаємного впливу особистостей-культур виступає діалог не лише як форма спілкування людей, а й спосіб їхньої взаємодії з об'єктами культури в історичному плані [61].

Фаховий інтерес для нашого дослідження становлять міркування радянських дидактів у 50-х – 60-х роках минулого століття щодо ролі мистецтва в процесі вивчення основ наук. Авторами визнано силу впливу художніх образів на емоційно-чуттєвий стан реципієнта; наголошено на значущості залучення всіх видів мистецтва під час організації пізнавальної діяльності школярів; акцентовано на важливості встановлення між мистецької взаємодії, оскільки «у шкільному навчанні <...> поєднання різних видів образотворчості виявляється дуже продуктивним» [794, с. 123]. Прикметно, що під час встановлення взаємозв'язків між різними видами мистецтва перевага надається художній літературі як всеохоплюючому виду образотворчості.

Головною метою освіти в українському суспільстві останнього десятиліття ХХ – на початку ХХІ ст. є формування особистості, що має активну соціальну позицію, життєвий досвід і практичні навички, несе відповідальність за свої вчинки, володіє широким кругозором і ґрунтовними знаннями, людини, здатної до творчої діяльності, самостійного мислення тощо. Тож в умовах нинішніх цивілізаційних процесів, творення інноваційного суспільства пріоритетного значення набуває розвиток освіти і культури. Це зумовлене, на наш погляд, передусім тим, що в епоху глобальних зрушень, трансформації «освіти на все життя» в «освіту впродовж життя» назріла потреба в людині з новим типом мислення, здатної не просто виживати, а успішно реалізовувати свій творчий потенціал.

Метою освіти початку ХХІ ст. як соціокультурного феномена стає переорієнтація її *культурної функції*, яка має бути пріоритетною, відповідати новим позитивним тенденціям соціокультурного розвитку, орієнтуватися на

такі культурні домінанти сучасності, як антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, варіативність, енциклопедичність, інтегративність. Вважаємо, що таке розуміння освіти у нинішніх умовах відповідає тенденціям і динаміці культури, змінює характер дій в освітньо-педагогічному просторі і розширює межі його проєктування, допомагаючи його суб'єктам ставити та розв'язувати ціннісні, інноваційні, пошукові завдання.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, їх тотожності дозволяє говорити про перспективність і продуктивність використання *культурологічного підходу* як концептуальної основи модернізації змісту освіти. Так, у побудові змісту освіти культурологічний підхід передбачає включення в контекст структури культури в різних її проявах, сприяє реалізації гуманістичної установки в освітньому процесі.

У контексті вирішення завдань нашого дослідження цінною є думка О. Сухомлинської, яка слушно акцентує увагу на тому, що всю педагогічну діяльність має пронизувати принцип культуровідповідності, який водночас має входити у зміст і методику навчання й виховання молодого покоління. Під *культуровідповідністю* розуміють педагогічний принцип, що відображає відповідність виховання вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища й часу, в яких відбувається навчально-виховний процес [447, с. 500]. В умовах сьогодення цей принцип відображає відповідність навчання й виховання молоді національно специфічній, соціально і культурно орієнтованій матриці народу, що проживає на певній території і нерозривно пов'язаний з історією, наукою і традиційно-побутовою культурою, є способом прилучення до загальнолюдської культури [447, с. 501].

Теоретичне осмислення взаємозв'язку освіти й культури, перспективність і продуктивність використання культурологічної парадигми як концептуальної основи модернізації змісту мистецької освіти представлено у наукових розвідках української вченої В. Тушевої [1048; 1049]. Учена розглядає культурологічну парадигму як теоретико-методологічне підґрунтя культурологічного підходу, що передбачає погляд на педагогічні явища і процеси як феномени культури. На її думку, застосування культурологічного підходу в сучасній педагогіці орієнтує на широкий підхід до культури і освіти в контексті загальнофілософського їх розуміння, а процес формування особистості в освітньому просторі з позицій культурологічного підходу вимагає зміни характеру педагогічного процесу в бік акценту його особистісної зверненості. В. Тушева переконана, що як метод наукового дослідження культурологічний підхід є експліцитним вираженням процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання [1048].

Зарубіжна дослідниця Є. Бондаревська мету культурологічної особистісно орієнтованої освіти вбачає в оволодінні юною особистістю культурними цінностями і нормами, вихованні цілісної людини культури,

здатної організувати своє життя у формах культурного буття. Концептуальними компонентами *культурологічного підходу*, за Є. Бондаревською, є такі: ставлення до дитини як до суб'єкта життєдіяльності, здатного до культурного саморозвитку і самовизначення; розуміння ролі педагога як посередника між дитиною і культурою, здатного ввести у світ культури і підтримати дитячу особистість у її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; бачення освіти як культурного процесу, рушійними смислами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку; ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, продукуються цінності, здійснюється виховання людини культури [121]. Поділяючи думку вченої, вважаємо, що оволодіння культурними цінностями і нормами допоможе особистості подолати суперечності між її природним і соціальним началом.

Інша зарубіжна дослідниця Н. Крилова виокремлює низку принципів *культурологічності освіти*, в яких, на її думку, концентруються фундаментальні властивості культури і освіти в їх взаємозв'язку, а саме: - культуровідповідність – метапринцип, який вказує на адекватність освіти сучасній культурі, її особливостям і вимогам; здатність освіти до соціального реконструювання, що організує культурні форми, а не тільки транслює норми і цінності культури; - продуктивність – принцип, що розкриває створюючий діяльнісний характер освіти, її здатність забезпечувати активність людини, її творчу практичну діяльність; головним критерієм продуктивності є творчий продукт діяльності особистості вихованця, його особистісне культурне досягнення на даному освітньому рівні; - мультикультурність – принцип виражає домінуючу орієнтацію на множинність та різноманітність культурних цінностей і норм, зразків поведінки, форм діяльності у освітніх системах, їх збереження і примноження, становлення культурної ідентичності особистості, тобто усвідомлення власної належності до певної культури та інтеріоризація її цінностей [594].

Ми переконані в тому, що в умовах сьогодення однією з провідних ідей культурно-освітнього простору та соціально-педагогічного мислення є перехід від знанневоцентричної до культуровідповідної школи. Такий перехід вимагає критичного перегляду та переосмислення науково-теоретичних і практичних систем виховання, виникнення необхідності в нових педагогічних ідеях, що сприятимуть розробці методологічних підходів у вирішенні питань педагогіки та філософії освіти, підкреслюватимуть значущість педагогіки як феномену культури, окреслюватимуть шляхи реалізації освітнього процесу з позиції культурологічного підходу.

Метою освіти, на наш погляд, є сприяння підростаючій особистості у взаєминах із постійно зростаючим колом людей через культуру педагогічної діяльності і культуру педагога як особистості. Головне призначення педагогіки як складника культури, на наше переконання, полягає в прилученні дитини до культурної спадщини соціуму і введення її до

культурного середовища. Водночас теоретичним і прикладним завданням для самої педагогіки як науки є вивчення соціокультурного середовища, в якому перебуває дитина, оскільки воно може виступати руйнівною силою, якщо в ньому панує антикультура, від якої необхідно захищати підрастаючу особистість.

Засадничою ідеєю нинішньої освіти з позиції культуротворчої функції є виховання людини культури, а через неї – збереження, відродження та подальший розвиток самої культури. Відтак реалізація культуротворчої функції культури передбачає переосмислення і змісту самої освіти, розгляд її як соціокультурного феномену, в центрі якої постає людина як суб'єкт культури. В умовах перебудови українського суспільства педагогіка у своїй меті і змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу [111, с. 63–86]. Одне з головних завдань педагогіки, на наш погляд, полягає в науковому обґрунтуванні культурнопедагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів тощо, що сприятиме забезпеченню широкої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, само розвитку особистості, її вільному самовизначенню і повній самореалізації.

Отже, особистість нині розглядається як самоціль суспільства, причина і критерії усіх соціально-економічних перетворень, що визначають розвиток українського шкільництва відповідно до нового соціального замовлення. Варто наголосити, що в тоталітарній Росії вільний розвиток особистості не є пріоритетним, так як у Білорусі та багатьох інших країнах світу, де домінує маніпулятивність влади. Шкільні реформи, що відбуваються в Україні на початку XXI ст., також прагматичні і позбавлені філантропії, проте в умовах сьогодення оновлення педагогічної освіти в Україні ґрунтується на тенденціях розвитку цивілізації, побудові демократичного суспільства, вивчення світового європейського життєвого, педагогічного досвіду, відродженні національної культури тощо. Нині триває активний пошук філософами, вченими, дослідниками оновленої методології, нових смислів, інформації, методик, адекватних часові і розвитку самих дослідників, практичних працівників, реалізації освіти в єдності із культурою.

На початку XXI ст. однією з провідних ідей культурно-освітнього простору та соціально-педагогічного мислення є перехід від знанневоцентричної до *культуровідповідної школи*. Такий перехід вимагає критичного перегляду та переосмислення науково-теоретичних і практичних систем виховання, виникнення необхідності в нових педагогічних ідеях, що сприятимуть розробці методологічних підходів у вирішенні питань педагогіки та філософії освіти, підкреслюватимуть значущість педагогіки як феномена культури, окреслюватимуть шляхи реалізації освітнього процесу з позиції *культурологічного підходу*. Поділяємо думку В. Кушніра про те, що педагогічний процес є взаємодією різних світів: науки, культури, цивілізації, соціального світу, світів особистостей; він є реальним життям з науковою організацією і водночас – науковою організацією, яка міститься в реальному житті [619, с. 19].

У контексті сучасної парадигми освіти основним завданням *культурології* є цілісний підхід до розгляду педагогічних феноменів на кожній стадії їх становлення (від локальних культур до традицій і цінностей світових) та концепція системного аналізу функціонування педагогічної системи, що передбачає розгляд усіх учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів, які активно засвоюють та перетворюють культуру, утверджують її гуманістичну цінність. Отже, *культурологічний підхід*, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння *культурою*, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості [1027, с. 24–25].

У процесі визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти особливе значення для нас становить *культурологічний підхід*, який допомагає виявити соціокультурні проблеми, вирішити їх на базі ідей і принципів, відповідних сучасній культурі, і ставити нові питання, що дозволяють переосмислювати сучасну освіту й педагогіку, а саме дати відповідь на низку важливих питань, як-от: 1) які зміни необхідні для поглиблення зв'язків з культурою? 2) що саме необхідно змінювати в теорії утворення, щоб вона відповідала новим культурним ідеям? 3) яким чином наповнити зміст і форми освіти культурними компонентами? та інші.

У законі України «Про освіту» в основних вимогах до змісту освіти підкреслюється, що вона повинна забезпечити інтеграцію особистості в системі світових і національних культур [418]. Провідна роль у цьому належить освітнім установам, основна мета яких – виховання соціально-активної особистості, що комфортно відчуває себе в умовах соціальної взаємодії, здатної до соціокультурної адаптації. А особливе місце в реалізації ідеї соціокультурної адаптації належить *гуманітарним предметам*, за допомогою яких і здійснюється безпосередній і опосередкований діалог культур.

Відтак основним методом проектування культуротворчої освіти в умовах сьогодення має стати *культурологічний підхід*. Усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти, орієнтація на гармонійний розвиток особистісної культури учня передбачає розробку нових теоретико-методологічних підходів, що відповідають як сучасним різноманітним, варіативним, відкритим мультикультурним освітнім практикам, так і культурологічно орієнтованій філософії освіти.

У цьому контексті українськими і зарубіжними вченими досліджуються такі проблеми: педагогічної культури суспільства (В. Бабаєв, А. Бойко, В. Кремень, В. Куликов, С. Пазиніч, О. Понамарьов та ін.); культурних цінностей і моделей в освіті (В. Андрущенко, А. Балицька, В. Біблер, В. Болгарина, О. Газман, О. Джура, В. Кремень, Н. Крилова, В. Огнев'юк, Р. Позінкевич, Н. Щубелка, Н. Якса та ін.); полікультурної освіти (Г. Абібулаєва, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Джуринський, Н. Крилова, В. Кузьменко, В. Новачків, О. Рудницька, Ю. Сива, Л. Хомич, Т. Шахрай та ін.); загальнокультурного розвитку особистості (Г. Балл, Є. Бондаревська,

О. Газман, Л. Коган, В. Садовська, С. Сисоєва, Л. Султанова, Л. Хомич, Т. Шахрай та ін.); соціокультурного підходу у викладанні навчальних дисциплін (М. Бастун, І. Гриценко, В. Гура, Н. Дічек, О. Малихін, В. Сафонова, Н. Щуркова та інші); обґрунтування засад культурологічного підходу в освіті (В. Андрєєв, Ю. Афанасьєва, Є. Бистрицький, Г. Ващенко, С. Вітвіцька, І. Зязюн, А. Капська, Н. Крилова, С. Машкіна, О. Олійник, М. Сова, О. Сухомлинська, В. Тушева, Т. Усатенко, Л. Хомич, Т. Шахрай, О. Шевнюк та ін.); смислового й змістово-структурного оновлення художньо-культурологічного знання на засадах інтеграції (Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.), мистецької освіти на засадах інтеграції (А. Капська, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, Л. Тишевська, Г. Філіпчук, В. Шейко, Б. Юсов, Н. Якса та ін.).

Ми переконані в тому, що стратегічною метою *гуманізації освіти* є індивідуальність як концентроване вираження людської сутності, унікально і духовно самовизначена особистість, яка усвідомлює і практично реалізує своє призначення в різних видах і галузях соціокультурної і мистецької практики. У центрі гуманізації освітнього процесу постає питання розвитку нового мислення, що ґрунтується на фундаментальних ідеях щодо гуманізації людської свідомості (залучення до загальнолюдських цінностей, утвердження цінностей гуманістичної культури й принципів гуманізму), гуманітаризації людського мислення. Водночас, *гуманізація освітнього процесу*, як стверджує українська вчена Л. Онищук, є досить складним процесом, що включає різні напрями, форми і способи його реалізації безпосередньо в освіті та в суміжних з нею сферах ідейно-психологічного і морально-виховного впливу на людину і здійснюється через демократизацію відносин, педагогіку співробітництва, зміну форм і стилю викладання й учіння, формування гуманістичних орієнтацій, утвердження цінностей гуманістичної культури, залучення до загальнолюдських цінностей, індивідуалізацію освіти, створення умов для розвитку духовності особистості в позанавчальній сфері, досягнення відкритості індивідуально-особистісного розвитку і цілісності особистості тощо [790, с. 105].

Отже, *гуманізацію освіти* ми розуміємо як процес утвердження гуманізму у взаємостосунках між учасниками педагогічного процесу, в діяльності освітніх установ, позанавчальній сфері тощо з метою створення оптимальних умов для навчання і виховання юних особистостей. Поняттям «*зміст освіти*» визначаємо гуманістично орієнтовану і педагогічно адаптовану систему знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду ставлень до світу.

Водночас, *гуманізація освітнього процесу* здійснюється через *гуманітаризацію знань*, які визначаються статусом гуманітарних наук в освітніх програмах й забезпечують гуманітарну освіченість особистості як головного чинника формування й розвитку гуманітарної культури. Одним із важливих аспектів *гуманітаризації освіти* є поліпшення якості вивчення гуманітарних предметів, спрямованих на реалізацію передусім її *культурного складника*, максимальне пристосування освітнього процесу до потреб

формування і розвитку духовності особистості, її здібностей, культури. Гуманітаризація освітнього процесу, на думку Б. Грицюка, «передбачає його підпорядкування потребам виховання в учнів гуманістичних цінностей, що синтезуються в такому загальному понятті, як гуманність, або гуманістична культура» [396].

Гуманітаризація освіти здійснюється на державному рівні і є одним із принципів реалізації Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» і «покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [418]. Академік С. Гончаренко в українському педагогічному словнику означену дефініцію трактує як «переорієнтацію освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного і системного мислення, системи заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей» [373, с. 77].

Академік О. Савченко наголошує, що гуманітаризація освіти потребує відпрацювання концепції розвитку особистості. Учена радить переосмислити весь зміст світоглядних засад для того, щоб орієнтувати особистість на загальнолюдські й національні цінності, утвердження прогресивних громадянських, моральних, естетичних поглядів і почуттів; посилити культурологічну спрямованість освіти [935]. «Культурологічна функція шкільної освіти в новій ситуації розвитку, – наголошує педагог, – передбачає передусім оновлення змісту на засадах його гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної культури. <...> Щоб виховати у людини культуру, треба якнайповніше використовувати засоби мистецтва в духовному збагаченні школярів, зокрема у вихованні емоційної культури дітей, ритму, гармонії, смаку, культури почуттів» [933, с. 41].

Культуротворча функція гуманітаризації забезпечує оволодіння учнями основ матеріальної і духовної культури, примноження знань, усіх духовних цінностей, розвитку науки і мистецтва, спрямування культури на саморозвиток особистості. Відтак *гуманітаризацію освіти* ми розуміємо як пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти, орієнтацію на вивчення цілісної картини світу. У процесі гуманітаризації освіти, на наш погляд, на перший план виступає характер змісту освіти – як засобу акумуляції й передачі наукових, духовно-культурних досягнень людства. Водночас гуманітаризація освіти здійснюється через зміст навчальних програм, підручників, хрестоматій, навчальних посібників тощо, оскільки принцип гуманізму виступає вихідним теоретико-методичним орієнтиром для авторів під час підготовки ними навчальної літератури для потреб загальноосвітньої школи. Отже, формування і розвиток особистості здійснюється під впливом найрізноманітніших чинників, серед яких особливе місце займає педагогічна мета, що конкретизується через навчально-виховні завдання та відповідний цій меті *зміст освіти*.

Культуровідповідність освіти на гуманітарних засадах тісно пов'язана з *міжпредметними зв'язками*, що уможливорює формування в особистості досвіду *полікультурної взаємодії*, відкриває більш широкі можливості для соціалізації особистості, формування її духовної культури, інтеграції в *міжкультурний освітній простір*. Провідна роль у цьому процесі належить *мистецтву*, як одній з форм пізнання дійсності, що забезпечує різнобічний вплив на свідомість людини, тобто виступає джерелом пізнання, засобом духовного збагачення і формування світогляду особистості.

Враховуючи нові соціокультурні реалії, світова педагогічна думка постійно шукає відповідних шляхів розвитку освіти. Ми переконані в тому, що нинішній освіті притаманні тенденції відродження національної самосвідомості, культури, виховання, а також орієнтація на глобальну і полікультурну освіту, виховання в душі толерантності, довірливості, діалогу культур. В умовах сьогодення все більшої актуальності набирає *освіта в її полікультурному прояві*. На думку вчених, вона повинна сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє національне коріння, а з іншого – прищепити їй повагу до інших культур. Так, на переконання В. Болгаріної, будь-яка культура є сукупністю неповторних і незамінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вираження кожен народ заявляє про себе у всьому світі [112, с. 10]. Водночас учені (А. Бойко, Є. Ковальчук, О. Реброва, Н. Якса, Г. Філіпчук та ін.) стверджують, що нині немає однозначного уявлення про те, якими повинні бути освіта і культура в такому полікультурному суспільстві, на яких методологічних принципах і ціннісних орієнтаціях будуватися. Проте *полікультурна освіта*, як зазначає Є. Ковальчук, має бути процесом, а не одноразовою програмою, в основі ідеї якої має стати діалог у взаємодії різноманітних культур. Варто зауважити, що вживання категорії «діалог культур» з культурологічної площини (М. Бахтін, В. Біблер) поширилося на педагогічний простір (С. Братченко, О. Крутій, Г. Кучинський) й розглядається в контексті діалогічного мислення (Г. Буш, Р. Павільоніс, О. Самолов) та педагогічного діалогу взаємодії учасників освітнього процесу (Л. Зазуліна, В. Морозов). Вважаємо, що орієнтація шкільної освіти на полікультурний прояв сприяє, з одного боку, усвідомленню особистістю власного національного коріння, а з іншого – вихованню у людини поваги до інших культур. «Як кожна особистість, щоб усвідомити себе, – зазначає українська дослідниця Н. Лавриченко, – має шукати своє відображення в іншому «Я», так і кожна культура, кожне суспільство набуває здатності усвідомлювати себе, притаманні йому явища та процеси, свої недоліки та перевагу, міру свого розвитку та недосконалості лише порівняно з іншою культурою, іншим суспільством» [621, с. 17]. Отже, знання культури світової, тобто інших етносів, допомагає усвідомити місце своєї культури серед інших.

Таким чином, *полікультурність*, що спирається на *діалог культур*, стає тим фактором, що формує освітнє середовище відповідно до існуючого, історично створеного соціокультурного простору [909, с. 163]. *Полікультурну освіту* ми розуміємо як частину сучасної освіти, яка сприяє засвоєнню

особистістю інших культур, культурних цінностей свого народу і народів світу, вихованню в душі поваги до інокультурних систем.

Отже, *культурологічна спрямованість шкільної освіти* відображає і нові можливості для визначення шляхів оновлення, збагачення, перезавантаження змісту освіти на основі зіставлення предметної структури сучасної шкільної освіти з існуючими уявленнями про зміст культури, перш за все духовної. Освіта виконує фундаментальну місію – введення особистості до світу культури на різних етапах її життя. Так, за допомогою освіти особистість оволодіває матеріальною і духовною культурою суспільства та способами їх творення. У свою чергу зміст освіти – це не тільки знання, вміння, навички, ставлення тощо, а спрямованість їх на формування культури особистості. Відтак цілісний образ освіти як особливої сфери соціокультурної практики забезпечує міжкультурну взаємодію та передачу (трансляцію) культури від покоління до покоління й виступає контекстом становлення особистості. Водночас, більшість якостей, які характеризують культурну людину, з'являються внаслідок виховання (самовиховання) особистості. Означені різнобічні грані культури особистості об'єднуються такими поняттями, як «загальнокультурна компетентність», «культурна компетентність». Так, нині загальнокультурна компетентність визначається здатністю учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [592, с. 5]. Отже, *загальнокультурна компетентність* є інтегрованим новоутворенням особистості, що виступає сформованим результатом засвоєння нею системи знань про світ культури в сукупності з відповідними умінями, цінностями й ставленнями. На переконання Н. Бібік, формування культурної компетентності особистості уможлиблює її здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями [86]. Таким чином, джерелом формування означених компетентностей виступають *культурні надбання* української нації та усього людства як сукупність загальнолюдських норм і цінностей.

Варто наголосити, що роботи вчених у галузі *культурологічного підходу в освіті* характеризуються різновекторністю акцентів, як-от: культурно-історичної психології (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.); концепції діалогу культур, виховання людини культури (М. Бахтін, В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, В. Литовський, Н. Пахомов та ін.); раціогуманістичним засадам у психології (Г. Балл, Е. Помиткин, В. Медінцев та ін.); обґрунтування засад культурологічного підходу в освіті (В. Андреев, М. Бастун, В. Білецький, Г. Ващенко, Р. Винничук, Н. Воронова, В. Гриньова, Т. Зюзіна, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Олійник, О. Сухомлинська, В. Тушева, Т. Усатенко, Л. Хомич, Н. Шубелка та ін.). Дослідниками розроблено головні концептуальні положення *культурологічного підходу*, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

У дослідженні педагогічних проблем *культурологічний підхід* здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості культура представлена неоднозначно: по-перше – її розуміють як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; по-друге – ототожнюють з освітою, інтелігентністю людини; по-третє – пов'язують з характеристикою місця і способу життя людини [584]. Отже, культура розглядається вченими як форма і процес організації суб'єктом своєї життєдіяльності, розвитку і самовираження в творчій діяльності й спілкуванні.

У свою чергу Н. Щубелка переконливо доводить, що *культурологічний підхід* дозволяє більш глибоко проникнути у сутність того, що відбувається і має відбутися в історичному розвитку культури. Стосовно освіти, то означений підхід надасть можливість дослідити її в контексті культуротворчого існування, «проаналізувати феномен освіти як один із механізмів розвитку культури» [1190, с. 4]. Ми переконані в тому, що розгляд освіти у *культурному контексті* передбачає визначення тих значень, які набуває освіта в процесі культурного розгортання, тобто як феномену культури, розкриття її взаємозв'язку з культурою. У процесі навчання особистістю застосовуються знання, уміння, навички, які дозволяють їй досягнути культуру; разом із тим процес виховання ставить за мету прищеплення та розуміння цінностей.

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія перетворення педагогічної дійсності має в своїй основі аксіологію як вчення про цінності та ціннісні структури світу. Цінності виступають смислотворчими засадами людського буття, які задають спрямованість і вмотивованість особистості у реалізації життєвих прагнень, орієнтирів для оцінки минулого і проєктування майбутнього, діяльності, вчинків. Відтак *культурологічний підхід* ми визначаємо як конкретно-наукову методологію пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що відбувається в культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного само розвитку і самовизначення в світі культурних цінностей.

Взаємозв'язок *освіти й культури* виявляється, перш за все, через людину, яка є єдиною ланкою *культурно-освітньої системи*. Виділення підсистеми «людина» як окремого системного елемента є принциповим і суттєвим моментом, який підкреслює той факт, що в загальній цілісній гуманітарній культурно-освітній системі людина виступає суб'єктом як відносно культури, так і відносно освіти. Ми переконані, що культурологічний підхід розглядає феномен культури і є стрижнем розуміння людини, її свідомості й життєдіяльності, культуротворчості. Це перш за все *гуманістична позиція*, що визнає людину суб'єктом культури, її головною діючою особою.

У цьому аспекті *культурологічний підхід* перетинається з *антропологічним*, як таким, що передбачає органічний взаємозв'язок людини, суспільства й Універсуму і виявляється у сукупності підходів до проблеми людини в контексті різних філософських систем осмислення світу і шляхів його еволюції, домінуванні у науковому пізнанні «суб'єктивного полюсу». Отже, освіта розуміється як антропна практика культури, фактор розвитку особистості, що апелює, насамперед, до гуманістичних категорій. Розуміння творчості як атрибутивної якості особистості і діяльності, що супроводжується ускладненням всього культурного, духовного «поля» особистості, цілком відповідає прагненню утвердити культурно-антропологічний контекст культури, забезпечити процес утвердження соціальної значимості творчої діяльності особистості як форми самобуття людини, вияву її духовності (В. Тушева [1048]).

Представники сучасної педагогіки (Б. Грицюк, І. Зязюн, Н. Миропольська, О. Рудницька, Г. Сагач, В. Тушева, С. Черепанова та ін.) акцентують увагу на тому, що важливою умовою розвитку художнього сприйняття є врахування в освітньому процесі феномена *художньої інтеграції*, побудованому на глибинному взаємозв'язку різновидів художньої творчості й спрямованому на формування в особистості поліхудожньої свідомості на основі інтеграції знань за принципом галузевого взаємопроникнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у вивченні предметів художньо-гуманітарного циклу [925; 926, с.119]. Педагогічні пошуки вчених ґрунтуються на розумінні того, що можливості *мистецтва* спрямовані на збагачення духовних сил особистості, формування у неї вмінь переживати єдність з усім світом і людством, досягати існуючі спільності між окремими видами художньої творчості, котрі визначаються образно-символічною природою походження, прийомами й законами побудови, подібністю соціальних завдань і функцій; розвиток власних творчих здібностей (музичних, образотворчих, акторських тощо) на тлі загальнохудожньої ерудиції та усвідомлення цілісності художньої картини світу.

Вважаємо, що опанування певного виду *мистецтва* у свою чергу потребує використання комплексу суміжних філософських, естетичних, культурологічних, мистецтвознавчих та інших гуманітарних знань, що уможлиблює формування уявлень особистості про функціонування того чи іншого виду мистецтва у загальній культурі суспільства, зумовленій певними соціально-економічними умовами історичного розвитку. Водночас, предметне навчання мистецтву, як переконує О. Рудницька, «слід розглядати в інтегративному контексті як спорідненості різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності довколишнього світу...» [926, с. 120], що візуалізуються за допомогою зображувально-виражальних засобів і прийомів творення художнього образу. Отже, опанування окремого виду мистецтва, на наш погляд, передбачає засвоєння знань про засоби художньої виразності в одному із видів творчості, а комплексне використання уможлиблює досягнення й зіставлення різних художніх мов, що сприяє активізації уяви, асоціативного мислення, збагаченню чуттєвої сфери

особистості школяра. Художній синтез розкриває процеси взаємопроникнення засобів художньої виразності (візуальних, слухових, кінестетичних тощо) і спонукає їхньому впливу на емоційно-чуттєву сферу суб'єкта сприйняття.

На нашу думку, цілеспрямоване опанування юною особистістю різних видів мистецтва дозволяє змінити характер художньо-педагогічного спілкування, спрямовуючи його на відображення своєї національної культури в контексті культурологічних явищ світу, розвиток творчого потенціалу учнівства. Поділяємо думку В. Тушевої про те, що «культура являє собою соціальний макрокосм, що охоплює всю повноту і цілісність, глобальність і тотальність людської діяльності, а мистецтво – мікрокосм, у якому відображається культурний універсум» [1048, с. 65].

Актуальними для нас у цьому аспекті є міркування М. Кагана про те, що *мистецтво* функціонує як «код» культури і виявляється як її самосвідомість [1101]. Відтак, мистецтво (в тому числі й мистецтво слова), як одна з вищих форм культурної діяльності, є зразком цієї діяльності в цілому, вказує на її якість і довершеність. Відкриваючи й збагачуючи внутрішній світ особистості, мистецтво залучає людину до найбільш значущих форм її життєдіяльності, до певного особистісного і суспільного ідеалу, виявляє себе феноменом культури, реалізує загальнокультурну закономірність, як форма самоцінності характеризує різноманітні явища культури, насамперед духовної.

Об'єктами наукових розвідок учених, на основі яких виокремлюється цілісний аналіз культурних орієнтирів освіти, є освітній процес (мета, зміст, суб'єкти, форми, методи тощо), освітні системи, освітнє середовище, окремі навчальні предмети, особливо гуманітарного циклу. Реформаційні процеси, що нині відбуваються в суспільстві, так чи інакше стосуються галузі освіти. Це викликає стійкий інтерес до проблем, що торкаються розуміння сутності науково-теоретичного знання в галузі методики літературної освіти, методології його становлення і розвитку. Кожен предмет, що включений до навчальних планів загальноосвітньої школи, слугує текстом зі своїм тезаурусом, який має відношення до конкретної галузі знань і виступає джерелом інформації.

Особливим різновидом текстів є тексти художні, оскільки в них якнайповніше втілюється сутність культури або цілої епохи. У цьому аспекті художній текст стає кодом пам'яті про етнічні, культурні процеси, які сприймаються суб'єктами освітнього процесу. Проте процес прилучення юних особистостей до культурного досвіду минулих поколінь, осягнення ними національної й інших культур здійснюється завдяки мистецькому складнику освітнього процесу, в якому важлива роль надається *культурологічному підходу* до вивчення творів словесного мистецтва. Категорія «діалогу культур» в освітньому процесі виступає принципом, умовою, методом і технологією навчання.

У нашому дослідженні реалізація *культурологічного підходу* здійснюється в змісті шкільної літературної освіти. Під поняттям «шкільна

літературна освіта» ми розуміємо навчально-виховну систему вивчення літератури в закладах загальної середньої освіти України. Означеною дефініцією окреслюємо заклади загальної середньої освіти України (5–11 класи, за часів УРСР – 4–10 класи) з українською мовою навчання (за часів УРСР – українською та російською мовами навчання), в яких обов'язково вивчався предмет «Українська література», а з 1991 року ще й «Зарубіжна література».

Поняття «зміст освіти» визначаємо як гуманістично орієнтовану і педагогічно адаптовану систему знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й досвіду ставлень до світу. Цілком логічно, що зміст шкільної літературної освіти ми характеризуємо як програмове, навчальне і навчально-методичне забезпечення двох шкільних курсів літератури – української і зарубіжної.

У науково-теоретичних і практичних дослідженнях у галузі методики навчання літературі в школі, проведених протягом останнього десятиліття, намітилася тенденція до усвідомлення її теоретичних основ. Однак низка основних проблем методології методичного знання не отримала цілеспрямованого рішення, так як для подальшого теоретико-методологічного обґрунтування методики літератури як науки існуючі теоретичні бази виявилися недостатньо вивченими.

Концептуальним положенням нашого дослідження є твердження про те, що людська природа може розкриватися в різних культурах по-різному. Літературні твори, як культурно-історичні моделі різних епох, зберігають свою цілісність, унікальність і неповторність. Спілкування з шедеврами національної і світової літератури сприяє розвитку в учнів естетичних переживань, спонукає до осмислення власної культури і культури інших народів світу, переконує в значущості досягнення культурних цінностей для розвитку культурних смаків і уподобань.

Культурологічний підхід до навчання української і зарубіжної літератури, на наш погляд, є одним із важливих напрямів нинішнього освітнього процесу. Творчий розвиток дитини здійснюється як пошук себе в діалозі з культурними співрозмовниками, сприяє розвитку її самостійності й творчості. У процесі вирішення культурологічних завдань використовуються технології розвивального, інтерактивного спрямування, які сприяють адаптації юної особистості в соціумі. Вивчення художніх творів на засадах *культурологічного підходу* передбачає опору на різні контексти: біографічний, соціально-історичний, культурний контекст епохи, в результаті чого завдяки міжмистецькій взаємодії відтворюється єдине силове поле культури, що допомагає суб'єкту сприйняття налаштуватися на думки й почуття людей минулих епох і культур. Відомо, що відірвані від культурної епохи художні твори й оцінені лише за критеріями сучасності залишаються незрозумілими, по-справжньому не прочитаними. Важливо усвідомлювати, що художній твір завжди обумовлений певним історико-культурним контекстом, пов'язаний із культурою певної епохи. Тому, на наше переконання, завдання читача полягає у тому, щоб усвідомити авторську думку у творі, не виходячи за межі цього розуміння. Таким

чином, «діалог культур» (М. Бахтін) у літературі здійснюється за допомогою зіставлення елементів різних культур у процесі вивчення літератури [61, с. 334].

Реалізація культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти передбачає здійснення *міжмистецької взаємодії*, що уможлиблює глибше сприйняття й розуміння учнями твору словесного мистецтва. Переконливим є твердження Д. Наливайка про те, що шлях взаємозбагачення мистецтва є дуже продуктивним, що «в цьому й полягає найважливіший аспект взаємозв'язків і взаємовпливів художньої мови літератури з художньою мовою інших мистецтв» [749, с. 13]. Література як мистецтво слова є всеохоплюючим видом мистецтва, який досить легко сприймає «мову» інших галузей мистецтва, природно пристосовуючи їхні художні засоби до власної специфіки. Отже, сприймаючи й засвоюючи твори мистецтва слова, учні культурно збагачуються й за рахунок непрямого спілкування з мистецтвом загалом, насамперед його зображувально-виражальними засобами, які, власне, і впливають на особистість читача. Водночас, ефективність навчання і виховання на уроках літератури значно зростає й за рахунок здійснення безпосередньої міжмистецької взаємодії.

Варто наголосити, що на уроках зарубіжної літератури культурологічний контекст вміщує в себе також міжлітературні зв'язки, що орієнтують учнів на виконання завдань на порівняння літературних творів, знаходження спільного в творчості українських і зарубіжних письменників.

Сутність поняття «культурологічний підхід до навчання літератури» розкривається через теоретико-методологічні основи навчання літератури в контексті суміжних видів мистецтва (образотворчого, театрального, музичного, скульптури, архітектури тощо) та інших культурних форм (фольклору, міфології тощо) вияву естетичної свідомості особистості з метою з'ясування спільного соціального досвіду. Виховання «людини культури» (В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, Н. Пахомов та ін.), на наш погляд, передбачає формування такої особистості, яка у процесі пошуку особистих рішень стає зацікавленою в діалозі з іншими історичними культурами і мистецькими здобутками. Відтак завдання школи вбачаємо в тому, щоб навчити учня-читача розуміти співрозмовника (художній твір) і вільно мислити у процесі діалогу з ним, шукати істину в процесі «діалогічного спілкування» (М. Бахтін), формувати власні погляди на життя.

Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти розуміємо як форми, методи, прийоми і види навчальної діяльності під час реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератур у закладах загальної середньої освіти України (української – за часів УРСР), представлені в програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні шкільного курсу літератури, спрямовані на усвідомлення учнями загальноосвітніх навчальних закладів творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення їх з основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей художніх творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті.

Отже, *культурологічний підхід* змінює уявлення про основоположні цінності освіти як виключно інформаційно-знаннєві і пізнавальні, розширює культурні основи та зміст навчання і виховання, вводить критерії творчості в діяльність суб'єктів освітнього процесу. Культурологічний підхід органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки її основна ідея антропоцентризму, що передбачає своїм об'єктом цінність людини як особистості, ґрунтується на визнанні її прав на вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Гуманістична парадигма багато в чому актуалізується новим розумінням сучасної культури, суть якого полягає в тому, що вона орієнтована на самоцінність людини як унікального явища.

Серед важливих чинників реалізації методології культурологічного підходу в освіті виділено такі: зміна ракурсу наукового аналізу проблем освіти зі зміщенням акцентів на культуротворчі функції (В. Андрущенко, Г. Балл, М. Бастун, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, Н. Дічек, О. Джура, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень, Н. Крилова, В. Огнев'юк, О. Рудницька, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Філіпчук, Л. Хомич та ін.); розгляд культури в аспекті соціокультурних процесів (В. Болгаріна, Є. Бистрицький, С. Гончаренко, Н. Злобін, В. Межуєв, Н. Миропольська, О. Рудницька, В. Тушева та ін.); усвідомлення розвитку педагогічних ідей в освіті, спрямованих на забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини (І. Бех, М. Бастун, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Огнев'юк, Л. Онищук, Л. Хомич та ін.); гуманітаризація шкільної освіти як пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів освіти (О. Савченко, Н. Бібік та ін.); орієнтація шкільної освіти на засадах інтеграції (М. Бахтін, Л. Голік, О. Джуринський, А. Капська, Н. Крилова, В. Кузьменко, Н. Миропольська, Д. Наливайко, О. Рудницька, Г. Філіпчук, Н. Якса та ін.); становлення культуровідповідності й культуротворчої парадигми освіти, що визначила в якості своєї мети розвиток особистості як суб'єкта культури (С. Болгаріна, Є. Бондаревська, Н. Бібік, Р. Винничук, Б. Грицюк, Н. Крилова, Н. Миропольська, О. Олійник, Р. Позінкевич, О. Рудницька, Г. Сагач, О. Сухомлинська, В. Тушева, Т. Усатенко, Л. Хомич, С. Черепанова, Т. Шахрай, О. Шевнюк, Н. Щубелка, І. Якиманська, Н. Якса та ін.); реалізації освітнього процесу з позиції *культурологічного підходу* (В. Білецький, В. Волошина, Н. Воронова, Т. Зюзіна, О. Малихін, С. Машкіна та ін.).

Отже, для педагогічної науки виключно важливий той факт, що принциповими ідеями *культурологічного підходу* є людина як суб'єкт культури, процеси її культуротворчості. Це дозволяє розглядати культурологічний підхід відповідно до всього педагогічного процесу, в центрі якого знаходиться особистість учня, що розвивається, освоює культуру, змінюється в результаті цього освоєння тощо. Освіта з позицій культурологічного підходу постає як особлива сфера сприяння культурному розвитку і саморозвитку особистості в культурному середовищі відповідно до соціальних завдань. Культурологічний підхід дозволяє розглядати в якості повноправних компонентів освіти культуру учня, культуру педагога і зміст освіти як узагальнену культуру, призначену для освоєння, засвоєння і присвоєння.

Висновки до розділу 2

У процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) використано такі *методологічні підходи*: системно-хронологічний, цивілізаційний, парадигмальний, історіографічний, історико-генетичний, антропологічний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний, синергетичний, персоніфікований. Наголошено, що означені підходи дозволили виявити характер наступності шкільної літературної освіти, окреслити хронологічні межі досліджуваного феномена, з'ясувати особливості розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, зробити обґрунтовані об'єктивні висновки й узагальнення щодо історико-педагогічної та науково-методичної спадщини вчених.

Науковий пошук, теоретико-методологічний аналіз численних праць учених, методистів здійснено з урахуванням таких *принципів*: історизму, єдності логічного та історичного, діалектичного, системності, об'єктивності, хронологічного, усебічності, суттєвого аналізу, наступності (спадкоємності), що дало змогу простежити взаємозалежність між компонентами освітнього процесу – метою, змістом, методами і прийомами.

На основі комплексу методів (загальнонаукові; історико-педагогічні; спеціально-історичні методи) визначено й обґрунтовано культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).

Доведено, що нині в історико-педагогічній науці немає системної періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу від другої половини ХХ ст. (50-ті рр.) до початку ХХІ ст. (2016 р.). На основі використання хронологічного підходу до запропонованих українськими вченими періодизацій, а саме: розвитку історико-педагогічної науки; методики викладання словесності; методики навчання української літератури, методики навчання зарубіжної літератури, – розроблено періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах відповідно до окреслених хронологічних меж:

1-й період (1950-ті – початок 1980-х рр.) – відображає як здобутки в шкільній літературній освіті на культурологічних засадах, так і суттєві протиріччя радянської педагогіки в часи освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та в міжреформний період (1970-ті – початок 1980-х рр.) ХХ ст.;

2-й період (1984–1991 рр.) – визначає розвиток методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах;

3-й період (1991–2016 рр.) – пов'язаний із розвитком методики навчання літератури (української і зарубіжної) в часи розбудови національної школи в Україні – період, на якому відбувалося обґрунтування культурологічної спрямованості змісту сучасної шкільної літературної освіти, осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури (української та

зарубіжної) в практиці роботи закладів загальної середньої освіти.

Серед концептуальних ідей розвитку методології культурологічного підходу в освіті виділено такі: зміна ракурсу наукового аналізу проблем освіти зі зміщенням акцентів на культуротворчі функції; розгляд культури в аспекті соціокультурних процесів; усвідомлення розвитку педагогічних ідей в освіті, спрямованих на забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини; становлення культуровідповідності й культуротворчої парадигми освіти, що визначила в якості своєї мети розвиток особистості як суб'єкта культури; реалізації освітнього процесу з позиції *культурологічного підходу*.

Основний зміст розділу опубліковано в роботах автора [308; 309; 318; 319; 320; 323; 328; 349].

Розділ 3

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

3.1. Прогресивні здобутки системи шкільної літературної освіти на культурологічних засадах часів освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та міжреформених часів (1970-ті – початок 1980-х рр.)

У повоєнний період розвитку радянської школи (1940–1950 рр.) значна увага приділялась орієнтації навчально-виховної роботи з учнями на реалії тогочасного суспільства – відбудову народного господарства та розвиток соціалістичного будівництва. Пріоритетним у радянській школі залишалось викладання російської словесності, проте доцільність вивчення української мови і літератури як навчальних дисциплін визначалася переважно мотивацією батьків учнів. Відтак в освітньому процесі відбувалося знецінення ідеалів національного виховання, що позначалось на надмірній ідеологізації радянської шкільної мовно-літературної освіти та утвердженні авторитарного педагогічного впливу на учнівство.

У жовтні 1952 р. на ХІХ з'їзді КПРС було закладено педагогічні підвалини реформи шкільної освіти та визначено необхідність запровадження в загальноосвітній школі трудової політехнічної підготовки учнів. Початком перебудови системи народної освіти в країні можна вважати ХХ з'їзд КПРС (лютий 1956 р.), оскільки на ньому політехнізацію школи виокремили як пріоритетне завдання загальної середньої освіти. Важливим етапом у розвитку освіти в Україні став закон Верховної Ради СРСР (грудень, 1958 р.) «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти», метою якого було досягнення всебічного розвитку учнів – вивчення основних предметів і готовність до фізичної праці. Питання про перебудову школи було поставлено на розгляд п'ятої сесії Верховної Ради УРСР. За наявності значних недоліків у готовності шкіл до впровадження виробничого навчання в Українській РСР відповідно до загальносоюзного закону про школу сесія прийняла Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (квітень, 1959), на підставі якого інтенсивно посилювалася русифікацію українського шкільництва [676, с. 44–50].

В означеному Законі окреслювалися причини необхідності перебудови школи відповідно до нової програми майбутнього розвитку народного господарства. Головним недоліком школи був «певний відрив навчання від

життя, недостатня підготовленість тих, хто закінчує школу, до практичної діяльності». Тому й зміст перебудови народної освіти полягав у «підготовці всебічно освічених людей, які глибоко знають відповідні галузі науки і техніки, спеціалістів для промисловості, сільського господарства і будівництва» [469, с. 5]. Відповідно до Закону структура і діяльність загальноосвітньої школи значно перебудовувалися. У дусі цього закону було зреформовано семирічки і десятирічки на 8- (обов'язкові) і 11-річні загальноосвітні політехнічні школи з виробничою підготовкою.

Незважаючи на інтенсивну русифікацію українського шкільництва в розвитку методичної думки зазначеного періоду українськими вченими, дослідниками, вчителями-практиками здійснювалися важливі кроки щодо розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, пошуків ефективних форм, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору на уроках української літератури. Відтак особистісна, суб'єктна зорієнтованість шкільної педагогіки в умовах недостатнього програмно-методичного забезпечення та недосконалої навчально-матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів була відчутним поштовхом до подолання її об'єктивних недоліків.

Кардинальні зміни в змісті загальної середньої освіти були пов'язані зі створенням у 1964 р. Державної комісії з розробки змісту загальної середньої освіти, опублікуванням низки постанов ЦК КПРС та Ради міністрів СРСР, згідно з якими загальноосвітня школа переставала бути політехнічною з виробничим навчанням, її основне завдання полягало в наданні школярам загальної й політехнічної освіти, здійсненні трудового навчання і виховання. Протягом 1964–1967 рр. цю реформу, як і інші реформи М. Хрущова, було частково скасовано. Проте залишено обов'язкову 8-річну загальну освіту, повернено 10-річне навчання, залишено необов'язковість навчання української мови й літератури в російських школах УРСР.

В цілому з 1950-х по 1980-ті роки ХХ ст. вийшла низка постанов, спрямованих на удосконалення навчально-виховного процесу в середній школі, а саме: «Про заходи дальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи» (1972), «Про заходи по дальшому поліпшенню умов роботи сільської загальноосвітньої школи» (1973), «Основні напрями реформування загальноосвітньої та професійної школи» (1984) тощо. Навчання української літератури як соціального фактора та знецінення її *художньо-естетичного феномену* гальмувало розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у працях українських фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо утвердження виховної та *естетичної* функції навчання [1206, с. 180].

У 1950-х – 1960-х рр. в освітній процес активно вводилися види *мистецтва*, пов'язані зі словом: виразне читання, театралізація, радіо-спектаклі тощо. Водночас у процесі використання суміжних образотворчостей на уроках літератури зберігався *ілюстративний підхід*.

Пріоритетним у практиці роботи вчителів-словесників, як і у попередні роки, залишалося використання на уроках літератури репродукцій *живописних полотен та ілюстрацій*. Позитивною динамікою в процесі використання суміжних видів мистецтва було переосмислення їх функцій: від простого «оживлення» до встановлення взаємозв'язків на рівні спільного мистецького напрямку, стилістичної своєрідності, що *відповідало характеру діалогічного ставлення, окреслювало шляхи культурологічного підходу до навчання літератури в школі*. *Музичне мистецтво на уроках літератури використовувалося вкрай рідко, проте усвідомлення його функції відбувалось у тому ж напрямі, що й образотворчого*.

Утім такий стан речей не міг задовольнити провідних українських учених-методистів, дослідників, які виступали за розвиток такої літературної освіти, яка б формувала активного розвиненого читача, здатного сприймати літературу як мистецтво слова в контексті діалогу мистецтв, самостійно аналізувати художні явища, отримувати естетичну насолоду від спілкування з мистецтвом слова та суміжними образотворчостями.

У цьому параграфі на основі використання проблемно-тематичного підходу проаналізуємо внесок учених-методистів означеного історичного періоду в проблему реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури.

Варто наголосити, що в працях українських учених-методистів (Т. Бугайко і Ф. Бугайко [144; 151; 148; 150]; А. Коржупова [581]; М. Машенко [683; 689]; К. Сторчак [1002] та інші) загострювалася проблема розроблення ефективного дидактичного забезпечення навчального процесу, використання засобів *наочності, суміжних видів мистецтва, здійснення міжпредметних зв'язків на уроках літератури як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті*. Дослідниками розроблялися теоретичні та практичні засади реалізації *культурологічного підходу в шкільній літературній освіті, обґрунтовувалася доцільність вивчення предметної методики в єдності з суміжними образотворчостями, актуалізувалася проблема розроблення програм і підручників з української літератури на засадах культурологічного підходу* [334].

Так, К. Сторчак у підручнику «*Основи методики літератури*» (1965) розглядав питання специфіки вивчення літератури в середніх і старших класах у зв'язку з «*виробленням в учнів правильного погляду на художню літературу*» [1002, с. 152]. Зважаючи на пріоритет «*класовості*» й «*партійності*» за часів радянських ідеологем, під якими розумів вироблення в учнів компетентного погляду на розуміння літературних явищ на основі засвоєння ними основоположних понять специфіки літератури, а саме: образу, характеру, літературного роду, виду, жанру, стилістики тощо.

К. Сторчак, розглядаючи специфічні закономірності відтворення дійсності у різних *видах мистецтва* (образотворче, музичне, мистецтво скульптури й архітектури тощо), ключову роль у процесі відтворення художнього образу відводив мистецтву слова. Він переконливо стверджував,

що жоден із творів мистецтва «не може так широко, точно, психологічно заглиблено розповісти про життя людей, як література, бо матеріалом відтворення дійсності їй служить слово. А відтворювальна сила слова – безмежна!» [1002, с. 174]. Відтак методист вибудовував систему сприймання художнього твору, згідно з якою читацькі сприйняття накопичуються і закріплюються у свідомості, становлячи сутність індивідуального досвіду, тобто читацьку компетентність.

Фаховий інтерес для нас становить навчально-методичний посібник «Наочність на уроках української літератури» (1965) А. Коржупової, в якому авторка акцентує на необхідності використання *наочності* в процесі вивчення літератури, проведення позакласної й позашкільної роботи тощо [581]. Учена переконливо доводила, що «образи літературних творів, якщо водночас використовувати картини, збагачуються конкретними зоровими враженнями, новими фактами. Картина сприяє <...> естетичному вихованню, допомагає учням уявити як далеке минуле, так і сучасне й майбутнє. Разом із тим вона допомагає учителеві донести до розуміння учнів красу художнього твору, розкрити його ідейний зміст, викликати інтерес до художньої літератури» [581, с. 35–37].

А. Коржупова актуалізувала твердження про необхідність використання *репродукції картин, малюнки, ілюстрації* на різних етапах вивчення літератури в школі: на вступних заняттях, під час аналізу художніх творів, характеристики образів, вивчення елементів теорії літератури, в процесі підготовки до написання творів, на підсумкових уроках. Головне завдання під час роботи на уроці літератури над репродукцією картини учена вбачала у формуванні в дітей умінь розуміти живописне полотно, усвідомлювати, як письменник у змалюванні дійсності користується художнім словом, так само як і художник-живописець фарбою, гамою кольорів, світловим фоном; розвиткові навичок словесного малювання, образного мислення дітей.

Прикметно, що А. Коржуповою в навчальному посібнику подано розлогу палітру репродукцій картин та ілюстрацій знаних художників до художніх творів письменників. Так, наприклад, під час вивчення на уроці літератури оповідання А. Тесленка «У схимника», на думку вченої, доцільно використати репродукції мистецьких полотен В. Петрова «Чаювання у Митищах», «Сільський хресний хід», «Проповідь у селі»; вірша П. Грабовського «Швачка» – репродукцію картини В. Тропініна «Пряха», оповідання А. Тесленка «Школяр» – живописне полотно «Біля дверей школи» М. Богданова-Бельського та інші [581, с. 39].

Важливими для нас у процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти є розроблені вченою етапи роботи на уроці літератури із застосуванням *образотворчого мистецтва*, що передбачають таке: проведення вступної бесіди; подання стислих відомостей про художника, часу та історії написання картини; мовчазне розглядання репродукції картини учнями; розкриття змісту живописного полотна (прочитання картини та її творчого осмислення); спостереження над описом обставин, характером дійових осіб, виразом їх обличчя, одягом,

вмотивуванням їхніх дій; з'ясування значення художніх деталей для розкриття ідейного змісту картини; зіставлення художнього твору і репродукції картини художника, визначення спільного та відмінного; творче доповнення до картини (словесного опису подій, які могли бути перед зображеним, або відбутися у майбутньому); колективне складання плану твору за картиною; створення власного твору [581, с. 39–40].

Відтак пропонувані А. Коржуповою різноманітні методи і методичні прийоми роботи над мистецькими творами (розповідь, бесіда, виразне читання, аналіз засобів виразності у творах літературного та живописного жанрів, складання плану, переказ уривків художнього твору, усна розповідь за репродукцією картини, словесне малювання, зіставлення кількох творів образотворчого мистецтва та ін.) орієнтували учнів на всебічний аналіз змістової, жанрової та естетичної специфіки різних видів мистецтва, сприяли наближенню до розуміння літератури як вияву мистецтва.

Варто відзначити наведені вченою в посібнику фрагменти уроків, проведених учителями в різних школах УРСР. У них було акцентовано на вступному слові вчителя про художника та його мистецьке полотно, запропоновано запитання і завдання щодо роботи над текстом літературного твору та твором живопису, подано план усної розповіді учнів за аналізованою репродукцією картини тощо. Імпонують запропоновані вченою репродукції картин знаних художників, що за ідейно-тематичним змістом суголосні з мистецтвом слова і які вчителю доцільно використати під час роботи над літературними творами (Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» – Г. Мясоедов «Земство обідає», Т. Шевченко «Кавказ» – І. Рєпін «Прометей», М. Рильський «Урожай» – Т. Яблонська «Хліб» та В. Орловський «Жнива» тощо). Звісно, орієнтовний аналіз мистецьких полотен, запропонований А. Коржуповою, не позбавлений пафосності, характерної для радянської доби, проте вважаємо, що переважна більшість поданого інформативного матеріалу є цілком актуальною для української школи у XXI ст.

Культурологічне спрямування, на наш погляд, має запропонована вченою система роботи над *портретним живописом* під час вивчення біографії письменника, яку методистка радила супроводжувати історико-літературними коментарями, поясненнями, читанням уривків із творів митця, зі спогадів сучасників, інформацією про становлення й розвиток таланту художника; апелювала до аналізу зовнішнього вигляду письменника (рис обличчя, виразу, погляду тощо); виявленням у портреті його внутрішнього світу, почуттів, настрою, рис характеру; з'ясуванням значення фону, обстановки, окремих деталей, композиції мистецького полотна (колорит, світлотіні, пластичні засоби зображення); розумінням замислу художника та засобів його реалізації; передачею власних почуттів від споглядання портрета [581, с. 96]. Доречно, на наш погляд, учена практикувала роботу над мистецькими полотнами кількох авторів із метою їх зіставлення, а також над малюнками, фотографіями, документальними ілюстраціями, плакатами, літературними картами фотографіями скульптурних зображень письменників з метою глибшого осягнення

літературного твору.

В аспекті обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти цінними є методичні настанови вченої щодо проведення на уроці письмових робіт за *репродукціями картин*, що стосуються біографій письменників, або ж спорідненими з художніми творами чи за своїм ідейним звучанням, змістом, окремими образами чи засобами художньої виразності. Відповідна робота передбачала читання та аналіз учнями художнього твору, розгляд та аналіз репродукції картини, складання плану, усний переказ, написання твору. Означені види робіт методистка слушно радила проводити під час повторення та узагальнення вивченого літературного матеріалу із використанням кількох репродукцій картин та художніх творів, або після вивчення біографії письменника чи вивчення художнього твору та огляду експонатів у залах музею. Варто відзначити, що запропонований А. Коржуповою культурологічний контекст на уроках літератури формував в учнів цілісне уявлення про мистецтво слова як важливий складник національної культури, сприяв підвищенню рівня загальної культури юної особистості, розвитку її творчого потенціалу.

Методику роботи над засобами *зорової наочності* на уроках української літератури ґрунтовно висвітлено вченими, дослідниками, вчителями-словесниками на сторінках періодичного журналу «Література в школі». Ретроспективний аналіз публікацій дослідників 50-х – 60-х рр. ХХ ст. засвідчує їх значну увагу до проблеми здійснення на уроках української літератури міжмистецької взаємодії засобами зорового унаочнення, а саме: живопису, ілюстрацій, поштових карток, плакатів, літературно-географічних карт, альбомів, таблиць тощо.

Наріжним питанням у наукових пошуках дослідників було розкриття методики використання *репродукцій картин образотворчого мистецтва та ілюстрацій* як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу до вивчення української літератури [68; 142; 149; 253; 537; 538; 539; 658; 1029].

Так, наприклад, українські вчені Т. Бугайко і Ф. Бугайко в статті «Образотворче мистецтво на уроках літератури» (1952) переконливо доводили, що використання на уроці літератури якісного, вдало підбраного *наочно-ілюстративного* матеріалу значно підвищить рівень викладання літератури, розширить знання учнів про стилі і напрями в суміжних видах мистецтва, збагатить їх новими емоціями та враженнями, сприятиме глибшому осягненню та інтерпретації літературних творів [149]. Наголошуючи на недостатньо розвиненій уяві учнів, їх життєвому досвіді, завдання вчителя методисти вбачали в тому, щоб допомогти створити в свідомості школярів конкретні зорові уявлення засобами *образотворчого мистецтва*. Вважаємо, що збагачення й конкретизація зорових уявлень, що виникають у свідомості учнів під впливом прочитаного, потрібні не лише в курсі літературного читання для основної школи, а є обов'язковою умовою правильного сприймання художнього твору в старших класах [297].

У процесі роботи над текстом художнього твору Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський підкреслювали значущість використання на уроках літератури робіт живописців (П. Гапоненко, П. Депутатова, І. Їжакевич, Б. Неменський, М. Пимоненко, І. Репін, О. Рокачевський, І. Соколов, Ф. Толкунов, В. Тропінін, Г. Шерстюк, М. Ярошенко, Т. Яблонська та ін.), малярських робіт художників, написаних до літературних творів українських письменників (І. Їжакевича до творів Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського тощо), вказували на доцільність їх використання під час ознайомлення учнів із життєвим і творчим шляхом митця, з'ясування окремих питань теорії літератури, під час вивчення літературних творів, стильових течій у різних видах мистецтва тощо.

Так, наприклад, під час вивчення історичних пісень та дум доцільним, на думку вчених, є проведення роботи за картиною І. Рєпіна «Запорожці», в якій оспівано могутність славного війська запорізького, його міцність, упевненість у своїх силах і відданість Батьківщині. Імпонує й наведений у статті аналіз репродукції художнього полотна І. Крушельницького «Сигнальні вогні», який сприятиме розширенню в учнів уявлень про героїчну боротьбу українського народу проти турецько-татарських загарбників у XVII ст. Вдало дібрані й доцільно використані вчителем на уроці літератури репродукції картин значно розширювали літературознавчі й мистецтвознавчі знання учнів, сприяли опануванню літературних текстів, біографічних матеріалів тощо.

У старших класах роботу над зразками *образотворчого мистецтва* вчені-методисти доцільно спрямовували на висвітлення таких питань: з'ясування тематики ілюстрацій та усвідомлення їх значущості для розкриття ідейно-тематичного змісту художнього твору; встановлення відповідності між створеними різними художниками-ілюстраторами портретами образів-персонажів до літературного твору; оцінювання майстерності використання засобів творення образів у суміжних видах мистецтва; усвідомлення значення художньої ілюстрації для конкретизації літературних образів.

Імпонує те, що у методичних рекомендаціях щодо роботи над суміжними видами мистецтва на уроці української літератури Т. Бугайко і Ф. Бугайко подають розлогий інформативний матеріал про життєвий і творчий шлях видатних художників, аналізують їхній унесок у розвиток українського й світового мистецтва, розкривають глибину творення образів на основі міжмистецької взаємодії. Доцільними, на наш погляд, є пропонувані ученими-методистами запитання і завдання, що спрямовані на глибоке осягнення школярами літературного твору на основі встановлення мистецьких паралелей.

Прикметно, що у старшій школі вчені орієнтували на *міжмистецьку* взаємодію у вигляді проведення *стильових паралелей*, оскільки в усіх видах мистецтва відбувається зміна стилів і напрямів відповідно до змін у суспільно-політичному житті країни та світу. Відтак наріжним питанням у методичних рекомендаціях учених було висвітлення спільних тем, ідей та

образів, створених митцями в різних видах мистецтв (класицизм, сентименталізм, соціалістичний реалізм тощо). Т. Бугайко і Ф. Бугайко доводили, що через аналіз стильових особливостей творів живопису полегшується сприймання учнями характерних ознак стилю відповідного літературного напрямку, що дає «матеріал для висновків про роль мистецтва у суспільному житті і про загальні закони розвитку мистецтва» [149, с. 44].

Узагальнюючи праці дослідників, що висвітлені у фаховій періодиці, доходимо висновку про те, що *живописні і графічні полотна*, близькі за тематикою, проблематикою, образами до літературних або створені під їхнім впливом, є, як правило, самостійними творами мистецтва. Вони відіграють важливу роль у «баченні» прочитаного, пробуджують у школярів почуття, слугують своєрідним рушієм творчої уяви учнів. Отже, вдало підібрані репродукції живописних полотен допоможуть учням уявити епоху й окремі події, побут і звичаї народу, обставини життя героїв літературних творів в історичній перспективі, налаштуватись на емоційне сприймання художнього тексту, досягнути особливості творення образу в суміжному виді мистецтва тощо.

На основі здійсненого нами аналізу науково-методичних розвідок дослідників щодо проблеми використання на уроках літератури мистецтва живопису, доходимо таких висновків: зразки образотворчого мистецтва доцільно використовувати у процесі роботи над окремими епізодами художнього твору і композицією в цілому, під час вивчення образів-персонажів, спостереження над мовою і стилем літературного твору тощо; репродукції живописних полотен можуть використовуватись на різних етапах аналізу літературного твору, але найдоцільніше їх застосовувати на етапі узагальнення і систематизації знань учнів; працювати над ними найкраще на вступних або підсумкових заняттях; головними принципами оптимального відбору і дозування є художня близькість і тематична спорідненість творів літератури і суміжних мистецтв; використання ілюстрацій під час вивчення художніх творів допомагає вчителю наочно представити школярам не тільки суть авторського задуму, а й особливості його образного втілення, усвідомлення жанрової природи художнього твору, проте учитель має ретельно добирати методи і прийомів для демонстрування ілюстративного матеріалу на уроці; різні види зорової наочності (альбоми, рукописні журнали, альманахи, схеми, таблиці, літературні плакати, альбоми, літературно-географічні карти, поштові марки і картки, фотомонтажі тощо) є доцільним під час ознайомлення учнів із біографічними відомостями про письменника, на етапі аналізу літературного твору, на підсумкових заняттях, під час проведення індивідуальної роботи з учнями.

Важливо зазначити, що розгляд методичних надбань педагогічної науки в історичному аспекті засвідчує послідовне запровадження інформаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах, яке в 60-ті – 70-ті роки ХХ ст. співвідносилось із використанням *екранних (зорових), звукових та аудіовізуальних (комбінованих) засобів навчання* (діафільми, діапозитиви,

звукові посібники, художні кінофільми, навчальні телепрограми). Так, дидактичні матеріали, які демонструвались за допомогою технічних засобів навчання на уроках літератури, були здебільшого ілюстраціями до художніх творів письменників, репродукціями картин, фотоматеріалами з життя і творчості письменників, документами, схемами тощо. Водночас застосовувались діапроектори, епідіаскопи, кодоскопи (графопроектори), а також неозвучене кіно. Так, діапроектори (фільмоскопи) були призначені для демонстрування дидактичних матеріалів на прозорій основі – діафільмів та навчальних слайдів. Діаматеріали являли собою вдале поєднання літературного матеріалу з живописом, фотодокументами, що розглядались як вид мистецтва. Вдало підібраний відеоряд, тобто кожен кадр, як ілюстрація до певного епізоду твору красного письменства, допомагав розкрити перед учнями ідейно-художній зміст літературного твору, втілений засобами словесного й образотворчого мистецтва [342].

На важливості роботи із *звуковими посібниками* на уроках літератури, як технічними засобами, що відкривають перед учнями широкі можливості для осягнення мистецтва слова у виконанні читців-артистів та удосконалення власної майстерності в мистецтві виразного читання, наголошували Б. Буяльський [163; 165; 166], Р. Черкашин [1145; 1146] та інші вчені.

Так, у контексті зазначеного, слухним є твердження Б. Буяльського про те, що *звукова наочність* здійснюється у формі зразкового читання вчителя і акторів, грамзаписи допомагають учителеві донести до учнів зміст твору і вплинути на них красою художнього слова. Після прослуховування й обдумування записів доцільно, на думку Б. Буяльського, пропонувати учням дати відповіді на запитання, які б стимулювали їх до висловлення оцінних суджень як щодо самого художнього твору, так і до виконання його читцем-артистом, як-от: «У яких місцях вам при самостійному читанні (перед прослуховуванням) здавалось, що в тексті висловлена думка одна, а після прослуховування ви переконались, що виконавець розкрив іншу? В яких випадках важка для читання і вашого розуміння фраза виявилась у виконанні майстрів легкою, доступною? Які місця особливо сподобались і чому? Які не сподобались і чому? тощо» [165, с. 49]. Водночас Б. Буяльський акцентував на важливості проведення з учнями не лише бесід, а й практикування усних і письмових творів з елементами інтонаційного аналізу тексту.

На переконання П. Волинського, важливим засобом адекватного здійснення інтерпретації художнього твору є його *виразне читання*, що спонукає учнів до глибокого осягнення авторського задуму. Вчений указував на необхідність цілісного сприйняття віршованого тексту з обов'язковим урахуванням значущості його лексем [212, с. 16]. Особливу увагу методист приділяв ритмомелодиці вірша, що зумовлювала розуміння партитури виразного читання художнього тексту.

Методисти стверджували, що яскраве й виразне читання художнього твору є його першою інтерпретацією, підґрунтям осягнення ідейно-художнього змісту, підкреслювали важливість виразного читання на різних

етапах аналізу художнього твору як однієї з необхідних умов осмислення його змісту, осягнення у широкому *мистецькому контексті*.

У посібнику «Методика викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання)» (1952) вчені сформулювали засадниче положення про алгоритм виразного читання, в основі якого має бути первинне озвучення вчителем художнього тексту та послідовний аналіз прочитаного з проведенням словникової роботи та свідомим засвоєнням змісту твору. Водночас основоположники української методики літератури – Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський – акцентували на взаємозв'язку літературного читання і навчання мови, наголошували на позитивному значенні уроків літературного читання для вдосконалення в учнів техніки читання, розгорнутого й логічно послідовного викладу думки «доброю літературною мовою, з елементами образності» [143, с. 12].

Варто наголосити, що із 60-х рр. XX ст. було відкрито нову сторінку в методиці літератури: у шкільній практиці поступово починає використовуватись *телебачення*. Відтепер питання навчального кіно на заняттях з української літератури завжди було в полі зору відомих учених-методистів. З-поміж науково-методичної друкованої продукції, в якій висвітлювався досвід використання навчального кіно на уроках літератури, першими були статті Б. Буяльського, П. Гудими, С. Комендант, А. Коржупової, В. Лутаєнка, С. Мельничука, О. Непорожнього, Є. Пасічника, С. Пультера, С. Теслі та інших авторів. Питання використання *аудіовізуальних* засобів навчання активно розглядалося в монографіях, науково-методичних працях українських учених, зокрема: В. Вербицької «Використання технічних засобів навчання на уроках української літератури» (1966) [171]; А. Коржупової «Наочність на уроках української літератури» (1965) [581]; С. Мельничука «Використання технічних засобів на уроках літератури» (1966) [704]; Л. Чашка «Навчальне кіно у старших класах» (1963) [1142] та інших.

Навчальне кіно являло собою оригінальний (документальний чи художній) фільм або створений шляхом перемонтажу з інших фільмів, який відповідав дидактичним вимогам та змістові навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей учнів [180, с. 12–13].

Проблема навчального кіно отримала свій розвиток у працях методистів С. Мельничука і В. Слупського, які стверджували, що використання навчального кіно на уроках літератури вимагає від учителя значної підготовчої роботи. Автори акцентували на особливостях демонстрування *кіномистецтва* на уроках, як-от: правильно обирати місце і час для ознайомлення учнів із мистецтвом кіно, урахувати тривалість демонстрації фільму, після перегляду обов'язково проводити порівняльний аналіз синтетичних видів мистецтв (художнього твору та його кіноверсії), урахувати специфіку фільму як довершеного виду мистецтва. Науковці, з чим ми беззаперечно погоджуємось, категорично заперечували кіноуроки, де вчитель – пасивний демонстратор, а учні – пасивні глядачі [703; 704].

Дослідження проблем використання навчального телебачення на уроках української мови та літератури вимагало копіткої і тривалої роботи

науковців, мистецтвознавців, методистів, учителів, літературознавців тощо. У 60-х роках ХХ ст. при Київському педагогічному інституті імені М. Горького (нині – Київський національний педагогічний університет імені М. Драгоманова) було створено науково-дослідну лабораторію, експериментальні завдання якої спрямовувались на визначення шляхів удосконалення телепрограм з української літератури для 8-х – 10-х класів відповідно до вимог чинної програми, а також дослідження можливостей проведення уроків – телевізійних виставок з української мови для учнів основної школи. Члени лабораторії вдосконалювали телевізійні програми, збільшували їх кількість, урізноманітнювали тематику, розробляли методичні рекомендації щодо використання кожної окремої телепрограми, пропонували найбільш доцільні форми і методи роботи в процесі вивчення теми чи розділу програми з української літератури тощо. Робота лабораторії мала експериментальний характер, а отже, були відзначені як позитивні, так і слабкі сторони роботи під час застосування телевізійних програм на уроках української літератури. Так, схвальний відгук серед учителів та методистів отримали телевізійні програми, присвячені вивченню творчості М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, І. Кочерги та інших українських письменників. 18 грудня 1968 р. в ефір вийшла телевізійна програма на тему «Шевченко-художник», проведена як екскурсія по Київському музею Т. Г. Шевченка, яку супроводжувала розповідь про становлення Шевченка-митця. Поданий цікавий ілюстративний матеріал акцентував увагу учнів на обдарованості Т. Шевченка як художника, розуміння тематики його малярських творів, виконаних у різні періоди життя. Тема телевізійної програми вимагала від учнів уваги до різних за жанрами робіт художника, проте мистецтвознавчої інформації про техніку виконання живопису в різних жанрах (офорт, акварель, пастель тощо), на думку дослідників, було замало.

Наступні зауваження стосувались кінострічки «М. Т. Рильський. Останні роки життя і творчості», де, як зазначали дослідники, подано досить ґрунтовний матеріал про життя і творчість славетного поета і вченого. Хоча *культурологічну* спрямованість програми і забезпечував розлогий фольклорний репертуар (українські народні пісні, колядки, щедрівки тощо), уривки з віршів поета, проте обмеженість телепрограми в часі не давала можливості учням належним чином засвоїти багатий інформаційний матеріал.

Дослідники лабораторії відповідно до проведених експериментальних досліджень акцентували увагу вчителів на дидактичній та ідейно-виховній спрямованості телевізійних програм. Відтак робота на уроці української літератури над змістом телепрограми сприяла глибшому ознайомленню школярів із життєвим і творчим шляхом українських письменників, отриманню розлогої інформації про розвиток літератури, культури і мистецтва в різні історичні періоди. Перегляд програм сприяв розширенню загального кругозору учнів про різні галузі культури, мистецтва і науки, оскільки ведучими телевізійних програм були відомі учені, письменники,

літературознавці, мовознавці, мистецтвознавці, історики, краєзнавці, співробітники музеїв тощо.

Вважаємо, що подібна робота підсилювала значущість та ефективність використання навчального кіно на уроках української літератури, позначилась на вдосконаленні методики застосування навчальних телепрограм, робила їх систематичними та цілеспрямованими [342; 332]. Пошук нових форм і методів використання телевізійних програм сприяв активізації самостійної роботи учнів (усне обговорення програми, письмова рецензія на телепередачу, індивідуальне повідомлення на основі самостійного перегляду програми тощо).

Означена проблема знайшла своє відображення у науково-методичних працях українських учених Т. Бугайко, Ф. Бугайко та П. Волинського. Так, у навчально-методичному посібнику «Українська література в середній школі. Курс методики» методисти акцентували на важливості застосування на уроках літератури різноманітних засобів *зорової наочності*, а саме: демонстрації портретів письменників, документальних фотографій, ілюстрацій до творів, літературних плакатів тощо, а також екранних засобів унаочнення, здійснюваних за допомогою епідіаскопа, фільмоскопа та кіно [150, с. 322].

На їхню думку, екранізована демонстрація може вдало використовуватись на уроках як методичний прийом під час проведення лекцій чи бесіди, а також виступати основним методом на уроці, тоді як розповідь учителя, бесіда, повідомлення учнів, записування тез та ін. слугуватимуть методичними прийомами, окремими складниками методу демонстрації.

Доречним, на думку дослідників, було використання методу демонстрації у 5-х – 8-х класах під час ознайомлення учнів із біографією письменника (наприклад, діафільм «Шевченко»), повторення прочитаних художніх творів (демонстрування ілюстрації до творів), на уроках узагальненого ознайомлення з літературними творами, що вивчаються лише в уривках, тощо. У 9-х – 11-х класах учені радили використовувати демонстрацію діафільмів під час ознайомлення учнів із різними стилями в мистецтві, здобутками культури в певну епоху, розширення уявлень учнів про побут різних суспільних груп, особливостей ландшафту тощо. Інтерес для нашого дослідження становить запропонований Т. Бугайко, Ф. Бугайко та П. Волинський алгоритм дій, який має виконувати учитель під час підготовки та безпосередньої демонстрації діафільму на уроці, а саме: переглянути діафільм; виділити в тексті слова і вирази, що потребуватимуть пояснень; виділити кадри, які вимагатимуть докладніших пояснень, та виділити ті кадри, які можна показати побіжно; під час демонстрації фільму не перечитувати підтекстовки, а розповідати учням інформацію, ставити запитання; на етапі узагальнення сприйнятого матеріалу робити підсумки, систематизувати отримані знання, робити необхідні записи в зошитах.

Урок з демонстрацією кінофільму вчені-методисти вважали складнішим з погляду технічного оснащення та методичної підготовки й організації. Пріоритет надавали біографічним кінофільмам (наприклад, «Тарас

Шевченко», «І. Я. Франко» та інші), які радили використовувати в усіх класах, повністю чи фрагментами, після перегляду фільму ставити перед учнями запитання, спрямовані на узагальнення вражень від переглянутого, визначення найбільш хвилюючих сцен тощо. Вчені вважали за доцільне використовувати на уроках літератури низку художніх фільмів та фільмів-спектаклів, екранізованих як за творами українських письменників-класиків («Наталка-Полтавка», «Запорожець за Дунаєм», «Кривавий світанок» (за повістю М. Коцюбинського «Fata morgana»), «Украдене щастя» (за однойменною п'єсою І. Франка) тощо, так і за екранізованими творами радянських письменників («В степах України», «Богдан Хмельницький», «Калиновий гай» О. Корнійчука, «Полум'я гніву» (за п'єсою Л. Дмитерка «Навіки разом») та інші [150, с. 323].

Проте методисти застерігали вчителів від надмірного захоплення кіномистецтвом, оскільки це негативно впливає на процес сприймання учнями літературного твору. Демонстрацію екранізованого твору радили використовувати лише після прочитання учнями художнього твору, усвідомлення ними ідейно-художнього задуму письменника, осягнення сюжетно-композиційної побудови тощо. «Демонстрація фільму, – наголошували вчені, – дасть необхідні зорові враження, конкретизує уявлення про зовнішність персонажів, викличе, можливо, нові думки, а в цілому посилить естетичне враження від твору» [150, с. 324.]. *Культурологічний підхід* вбачаємо і в пропонуваному вченими методі бесіди, спрямованому на усвідомлення учнями відображеної в творі епохи, засобів кінофікації, оцінювання режисерського задуму, сценічних образів, їх зіставлення із літературними тощо.

З-поміж методичної літератури, в якій висвітлювався досвід використання *навчального кіно* на уроках української літератури, першими були статті П. Гудима [400], С. Комендант [574], Є. Кучеренко [618]; В. Лутаєнка [651], С. Мельничука [703], Л. Мороз [737], В. Неділька [765], О. Непорожнього [771], А. Плахової-Модестової [828], В. Пригоровського [842], С. Пультера [894], П. Степанова [999], Л. Шаповал [1162] та інших дослідників.

Ретроспективний аналіз журналу «Українська мова і література в школі» (в різні роки – «Література в школі», «Дивослово») 60-х рр. ХХ ст. засвідчує актуальність проблеми вивчення української літератури в єдності із *суміжними видами мистецтва* за допомогою технічних засобів навчання. Учені, дослідники, вчителі-словесники на сторінках науково-методичного журналу ділилися власними методичними розробками уроків з української літератури із використанням технічних засобів навчання як дієвих засобів *культурологічного* оснащення уроку, прагнули віднайти ефективні форми, методи і прийоми роботи, які сприяли б усебічному розвитку творчого мислення учнів, їх пізнавальних здібностей, виховання почуттів [703; 765; 894].

Прикметно, що автори наукових розвідок стверджували, що активізація емоційного впливу може бути досягнута за допомогою доцільного

використання на уроці літератури суміжних видів мистецтв на основі їх міжмистецької взаємодії за допомогою технічних засобів навчання, а саме: роботи над репродукціями полотен знаних художників, прослуховування майстрів художнього читання, перегляду телевізійних програм та кінофільмів тощо [574; 651; 771; 1162].

Так, А. Плахова наголошувала, що література як мистецтво слова, усією своєю природою тісно пов'язана з іншими видами мистецтв і взаємодіє з ними. Звертання до різних видів мистецтв, зокрема до кіно, під час вивчення літератури в школі підвищує ефективність уроків, посилює емоційний вплив словесно-художніх образів, їх сприйняття і виховну роль. Водночас, мистецтво кіно не повинно відтіснити літературу на другий план, «приглушувати її звучання, а має допомагати ефективно впливати на особистість учня» [828, с. 42].

П. Гудим переконливо доводив, що «продуманий перегляд кінофільмів, особливо художніх, сприяє виробленню в учнів естетичних смаків, уміння розглядати твір як явище мистецтва» [400, с. 24]. Дослідником було розроблено методику використання на уроках української літератури екранних, звукових та аудіовізуальних посібників, визначено їх дидактичні можливості, окреслено шляхи впровадження в практику роботи школи, акцентовано на особливостях демонстрування кіномистецтва на уроках української літератури.

На сторінках журналу П. Гудим ділився досвідом використання на уроках української літератури навчальних («Т. Г. Шевченко», «Думи Кобзаря»), науково-популярних («Леся Українка» та художніх кінострічок («Михайло Коцюбинський», «Тарас Шевченко», «Іван Франко», «В степах України» тощо), фільмів-спектаклів, фільмів-інсценізацій, акцентував на важливості проведення з учнями вступної бесіди перед переглядом кінострічки, використання системи запитань, спрямованої на досягнення та оцінювання учнями авторської ідеї в суміжних видах мистецтва.

Л. Мороз указувала на складність зображення на кіноекрані всього багатства літературного першоджерела. Інтерес для нашого дослідження становить стаття «У книзі й на екрані» (1968), в якій подано розлогий аналіз суміжних мистецтв на основі зіставлення літературного твору з його екранізацією, акцентовано на окремих недоліках фільмів-екранізацій, які за законами кіножанру не сприяють збереженню ідейно-художньої цілісності твору словесного мистецтва, донесенню до глядачів авторської думки художнього твору [737]. Зокрема, слушних зауважень з боку дослідниці зазнала низка кінострічок, створених за мотивами повістей М. Коцюбинського: «Дорогою ціною» (режисер М. Донської, 1957 р.), «Fata morgana» (режисер Б. Тягно, 1931 р.) та «Кривавий світанок» (за мотивами повісті «Fata morgana», режисер О. Швачко, 1956 р.). Л. Мороз наголошувала на надмірній сентиментальності, псевдопатетиці художніх фільмів, романтизованому нагнітанні трагічності, що не відповідає змістові художнього твору, невиправданій увазі режисерів до другорядних героїв чи спотворенню уявлень про героїв, ілюстративній подачі діалогів та монологів

повістей, відсутності зорового ряду відповідно до лірико-філософської наснаженості художнього твору тощо. Проте доречно, на наш погляд, Л. Мороз звертала на аналіз специфічних кінематографічних засобів: монтаж, крупний план, пейзажі, натурні зйомки, гра акторів, операторські акценти тощо, що поглиблює знання учнів про мистецтво кіно й засоби його творення. Відтак дослідниця доходить висновку, що в творах М. Коцюбинського багато надзвичайно виразного матеріалу, що потребує творчого переосмислення і відповідної подачі у кінематографі.

Екранізацію оповідання М. Коцюбинського «Коні на винні» (режисер Д. Копиця, 1956 р.) Л. Мороз пояснює «найблагороднішими намірами і великою повагою до першоджерела. І, як наслідок, – дослівне перенесення діалогів, через що не лишилося вже місця для відображення на екрані духу, настрою твору. Незважаючи на величезну роль слова в кіно, таке активне перенесення центру уваги на нього не могло привести до успіху» [737, с. 45]. Водночас вона відзначає мистецьке переосмислення повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» в однойменній кінострічці, в якій поєдналися творчі зусилля сценариста І. Чендея, режисера С. Параджанова, художників Ю. Якутовича, Г. Раковського, оператора Ю. Ільєнка, композитора М. Скорика. Дослідниця підкреслює, що кожен кадр у фільмі має глибокий підтекст, сприймається як справжній витвір мистецтва, доречно звертає увагу на яскравість та ефектну видовищність кінофільму та водночас його поетичність і ліризм у зображенні кохання, наголошує на зміщенні «настроевих» і смислових акцентів, замкнутості в «образотворчому» матеріалі повісті, що далеко не вичерпує її багатства, підкреслює, що «повне уявлення про повість М. Коцюбинського може дати тільки уважне її прочитання» [737, с. 47]. Вважаємо, що такі методичні настанови були надзвичайно цінними на етапі розвитку методики роботи над текстом художнього твору в єдності із суміжними видами мистецтва. Відтак міжмистецька взаємодія на уроках української літератури сприяла розумінню учнями ролі української літератури в світовому культурному контексті; удосконаленню вмінь аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; підвищенню рівня їх культурної компетентності.

У 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст. дослідниками було продовжено актуалізацію питання методики використання на уроках літератури *екранних (зорових), звукових та аудіовізуальних (комбінованих)* технічних засобів, розкрито значущість цих технічних засобів навчання як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури, обґрунтовано методику їх використання в школі [233; 228; 764; 802; 1128].

Так, В. Неділько, наголошуючи на доцільності застосування *аудіовізуальних засобів навчання* на уроках української літератури, підкреслював, що «сприймання кінофільмів, телепередач відбувається шляхом комплексного поєднання зорових, слухових та моторних відчуттів. До того ж вони збагачуються можливостями кольорових кінофільмів та

телепередач, узгодженням мови і музики, а також пластичними засобами творення образів» [764, с. 217]. Під час роботи над текстом літературного твору, методист акцентував на важливості фрагментарного звернення лише до окремих кадрів, відтворених у мистецтві кіно, що пов'язані з виучуваним матеріалом.

Проблемі міжмистецької взаємодії *літератури, музики і живопису* на уроках української літератури в 70-х – 80-х рр. ХХ ст. були присвячені наукові розвідки М. Машенка [681; 684; 685; 687; 690]. Особливої популярності серед учителів-словесників у 70-х роках ХХ ст. набула книга «Музика і живопис на уроках літератури», в якій подано рекомендації щодо використання живопису, графіки та музики у процесі вивчення української літератури у 8-х – 10-х класах середньої школи [685].

Переконливими, на наш погляд, є твердження вченого про те, що *музичне мистецтво* здатне посилювати емоційний вплив літературних образів на людину, воно допомагає адекватно сприймати й осягати художні особливості красного письменства. Відтак у навчально-методичних працях ученим різнобічно висвітлено питання ставлення українських письменників до суміжних видів мистецтва, розкрито роль звукових та зорових образів як засобів утілення авторської ідеї в художньому творі та живописі, запропоновано для розгляду літературні твори, створені на музичному матеріалі, акцентовано на взаємопроникненні слова і музики.

У навчально-методичному посібнику «Музика і живопис на уроках літератури» (1971) автором у культурологічному контексті подано розлогу інформацію про розвиток українського мистецтва в різні історичні періоди; ознайомлення із життєвим і творчим шляхом митців слова представлено крізь призму їх мистецьких уподобань, талантів, наукових розвідок у галузі мистецтва, зв'язків з іншими митцями тощо; розглянуто роботу над суміжними видами мистецтва (зокрема, образотворчим мистецтвом та музикою) на різних етапах уроку літератури, а також на заняттях літературного гуртка. Прикметно, що в подачі фактологічного матеріалу автором дотримано суспільно-історичні, філософські, *етнокультурні*, літературні, читацькі, *мистецькі* види культурологічного контексту.

Так, наприклад, під час вивчення біографії та творів Лесі Українки М. Машенко радив використовувати поданий у посібнику фактичний матеріал про музику в житті й творчості письменниці; під час опрацювання поезій «Слово...» та «Стояла я і слухала весну», драми-феєрії «Лісова пісня» акцентує увагу учнів на музичності художніх творів; особливу увагу приділяє роботі над портретом поетеси (Б. Бабенцов «Леся Українка»), ілюстрацією В. Касіяна «Лукаш і Мавка» (до драми-феєрії «Лісова пісня»), сценою А. Штогаренка «Пам'яті Лесі Українки» [685, с. 80].

Водночас учений звертав увагу на мальовничість і мелодійність художніх творів українських письменників (М. Коцюбинський «Intermezzo», Леся Українка «Сім струн», П. Тичина збірка «Сонячні кларнети», М. Рильський «Ноктюрн», «Поле чорніє. Проходять хмари» тощо), під час аналізу літературних творів радив звертати увагу на їх живописність,

оскільки специфіка живопису «більше конкретизує своєрідність кожного з видів мистецтва і те загальне, що веде до синтезу» [685, с. 9].

Прикметно, що М. Машенко підкреслював важливість застосування на уроках літератури методичних прийомів, спрямованих на формування вмінь зіставляти суміжні види мистецтва, порівнювати засоби образотворчості, що, на нашу думку, сприяло якнайповнішому осягненню школярами ідейно-художнього змісту літературного твору, розширенню їх уявлень про художній твір як культурний універсум. Імпонує те, що в кінці кожного розділу навчально-методичного посібника автором доречно запропоновано перелік творів, покладених на музику за творами українських митців слова. Варто наголосити, що з появою цієї книги залучення творів живопису, графіки, музичних записів у процесі вивчення української літератури поживалося серед прогресивних учителів-словесників, що сприяло удосконаленню літературної освіти школярів, підвищенню рівня їх загальної культури, розумінню ними закономірностей розвитку мистецтва [287].

Конструктивно-критичне осмислення проблеми використання *звукових посібників* як засобів реалізації *культурологічного підходу* на уроках літератури подано в працях української дослідниці Л. Кулінської [603; 606; 605; 607]. Вчена на матеріалі експериментальних досліджень і вивчення досвіду роботи вчителів розглядала дидактичні можливості екранних і звукових посібників, аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури; окреслювала шляхи їх упровадження в практику роботи школи, визначала зміст і форми роботи із ними.

Серед дидактичних умов ефективного використання звукопису Л. Кулінська виділяла такі: визначення його ролі та місця серед інших наочних посібників, вивчення вчителем фондів звукових посібників, їх попереднє прослуховування, формулювання запитань під час проведення бесіди на основі прослуханого запису, окреслення дидактичної мети, якій підпорядковане застосування звукових посібників (як джерело нових знань та уявлень учнів; як ілюстрація під час вивчення нового матеріалу; як засіб повторення, узагальнення та систематизації знань; як матеріал для самостійних письмових робіт школярів тощо) [606, с. 30–31; 607].

Вважаємо, що зазначені дидактичні функції суміжних образотворчостей займають належне місце на різних етапах уроку літератур, а саме: на етапі актуалізації знань учнів, під час мотивації навчальної діяльності, під час чи після вступного слова вчителя, в процесі розповіді чи після неї тощо. Орієнтують на апелювання запропоновані вченою основні методи і прийоми роботи над екранними і звуковими посібниками, як-от: прослуховування магнітофільмів, зразкового виконання творів читцями-професіоналами у звукописі, музичних творів у виконанні окремих співаків чи колективів, озвучення кадрів діафільмів, перегляд екранізацій літературних творів тощо з метою осягнення та усвідомлення учнями спільних ідей та образів, представлених митцями в суміжних образотворчостях.

Варто відзначити, що в колі педагогічних інтересів ученої була проблема використання *звукопису* як допоміжного засобу під час вивчення художніх

творів різних родів і жанрів. Серед методичних прийомів, які доцільно використати на уроці під час роботи над різними літературними жанрами, Л. Кулінська виділяла такі: виразне читання поезії вчителем, бесіда з метою з'ясування ідейного змісту та художніх особливостей; прослуховування художнього твору у виконанні читця-актора, оцінювання його майстерності; перегляд театральних постановок (у позаурочний час) із подальшим обговоренням виконавської майстерності акторів на уроці літератури, читання п'єси на уроці за ролями, прослуховування творів у звукописі у виконанні акторів, проведення бесіди за змістом п'єси, з'ясування вражень учнів від прослуханого, оцінювання інтонаційної виразності мови акторів, зіставлення кількох варіантів читання одного твору із подальшим обговоренням та оцінкою мистецького виконання тощо [606, с.45–51]. Отже, пропоновані дослідницею методи і методичні прийоми роботи над текстом літературного твору в єдності із суміжними образотворчостями були орієнтовані на опанування учнями літературного твору як мистецтва слова, сприяли розширенню їх культурно-пізнавальних інтересів і творчих здібностей.

У 70-х – 80-х рр. ХХ ст. проблема залучення *навчального кіно, кінофільмів* на заняттях з української літератури також перебувала в полі зору вчених-методистів, а саме: Л. Кулінської «Екранні та звукові посібники на уроках літератури» (1979) [605]; В. Лутаєнка «Кіно в системі культури: деякі культурознавчі проблеми естетичного освоєння наукових знань засобами мистецтва» (1981) [650]; Л. Погрібної «Твори М. Коцюбинського на екрані» (1971) [830]; Л. Чашка «Екранні та звукові засоби навчання» (1976) [1140] та інших.

Учені розглядали організаційні, психолого-педагогічні передумови використання навчального кіно; розробляли нові шляхи інтенсифікації навчального процесу на основі міжмистецької взаємодії; визначали функції, роль та місце мистецтва кіно в умовах шкільної літературної освіти; окреслювали методичні вимоги щодо відбору кінематографічних стрічок у процесі роботи над текстом художніх творів; розробляли методику комплексного застосування екранних, звукових та аудіовізуальних посібників на уроках літератури та в позакласній діяльності тощо.

Варто зауважити на тому, що Міністерство освіти УРСР періодично надсилало листи із методичними настановами щодо теоретичного обґрунтування та практичної розробки і впровадження в освітній процес означеної проблеми. Так, у грудні 1975 р. спільним рішенням колегії Міністерства освіти УРСР та Держкомітету Ради Міністрів УРСР по телебаченню і радіомовленню було визначено такі завдання: «забезпечити в усіх школах республіки приймання навчальних телевізійних передач на урок та підвищувати ефективність їх використання в педагогічному процесі» [493; 575; 979].

Відтак питання *навчального телебачення* були відображені в планах роботи шкіл, педагогічних рад, шкільних предметних методичних об'єднань, у тематиці педагогічних читань, семінарів, конференцій тощо. Розклад уроків

передбачав урахування сітки телевізійних програм, що транслювались на центральному телебаченні. В кожній школі пропонувалось створити куточок навчального телебачення (в методичному кабінеті чи учительській кімнаті) [576]. Проведення перегляду навчальної програми фіксувалось у журналі, де вчителі записували свої відгуки про телепрограми. Залежно від змісту виучуваної теми і навчально-виховної мети уроку використання телевізійних програм проводилось цілісно або фрагментарно на різних етапах уроку літератури, дозволялось здійснювати монтаж телепрограми з метою демонстрування необхідного матеріалу. Фактичний відеоматеріал програми визначав доцільність її використання на різних уроках: вступних – з метою введення учнів в атмосферу творчих, життєвих і суспільних інтересів митців, заключних – як засіб узагальнення та систематизації знань учнів із монографічних тем тощо. Проте важливою умовою ефективного використання екранних, звукових і аудіовізуальних посібників в освітньому процесі було вміле їх поєднання з роботою над текстом художнього твору, визначення послідовності застосування, використання доцільних методів і прийомів роботи з творами суміжних видів мистецтв.

Використання на уроках літератури *екранізації* літературних творів В. Неділько розглядав як ефективний засіб поглиблення вивчення учнями художнього твору, здійснення культурного розвитку школярів, їх естетичного виховання [764, с. 218]. До перегляду фільмів-екранізацій або фільмів-спектаклів учений радив звертатись після прочитання та осмислення літературного твору, застосовуючи порівняльний аналіз суміжних видів мистецтв, який допоможе учням глибше і повніше збагнути коло питань, порушених у художньому творі. Водночас проведення бесіди на основі перегляду кінострічки та аналізу літературного твору, на його думку, розширить уявлення учнів про особливості трансформації літературних образів у кінематографічні, розвиватиме критичне мислення, формуватиме вміння оцінювати концепцію творчого колективу, який екранізував художній твір, бачити логічність чи алогічність авторських думок, сприятиме осягненню учнями народження кіномистецького образу.

Проблема методики використання екранних, звукових та аудіовізуальних засобів навчання на уроках української літератури в 70-х–80-х рр. ХХ ст. продовжувала висвітлюватися дослідниками на сторінках періодичних видань, зокрема журналів «Искусство кино», «Учебное и научное кино», «Литература в школе», «Литература в школі», «Українська мова і література в школі» («Дивослово»), «Радянська школа» тощо. На сторінках педагогічних видань дослідники (С. Комендант [573; 575; 576], Л. Кулінська [603; 607], Є. Пасічник [805] та ін.) розкривали питання методики застосування технічних засобів навчання на уроках української літератури, визначення ролі вчителя під час використання ТЗН, з'ясування особливостей сприймання учнями основної і старшої школи екранних, звукових та аудіовізуальних посібників, підвищення рівня методичної кваліфікації вчителя-словесника щодо використання технічних засобів навчання на уроці літератури тощо.

Так, наприклад, у низці статей А. Плахової-Модестової [828; 829] було розглянуто методику використання навчальних, навчально-популярних фільмів та художніх фільмів-екранізацій на уроках української літератури під час роботи над текстами художніх творів. Кіноверсію літературного твору дослідниця розглядала як самостійний витвір мистецтва, акцентувала на порівняльному аналізі суміжних видів мистецтв, завдання вчителя вбачала в тому, щоб «допомогти учням зрозуміти ідею кінокартини, завдання постановника, що вплинуло на вибір художніх засобів і на структуру екранізації» [829, с. 43].

Серед кінофільмів, що можуть бути використані на уроках української літератури, дослідниця виділяла навчальні фільми про життєвий і творчий шлях українських письменників (Лесі Українки, Панаса Мирного, М. Рильського, П. Тичину, М. Стельмаха тощо). Фільми або їх фрагменти М. Плахова радила використовувати на вступних заняттях під час вивчення біографії письменника, ознайомлення із епохою, в яку жив і творив мистець, або на заключних заняттях з метою створення в уяві учнів яскравого літературного портрету письменника. Проте доцільним, на думку дослідниці, є використання на різних етапах уроку літератури лише фрагментів навчальних і науково-популярних фільмів (фільми-фрагменти, фільми-частини уроку, присвячені окремому твору, образу, епізоду тощо), оскільки в центрі уваги має лишатись літературний твір. Вченою слушно зауважено, що фільми-фрагменти дають словесникові змогу «цитувати» літературний твір в його рухові, достовірності, багатоплановості, а «слово вчителя, слово, що звучить з екрана, і слово літературного твору – всі вони разом з динамікою зображення будуть виступати в нерозривній єдності» [829, с. 47].

Отже, наукові розвідки вчених 50-х – поч. 80-х рр. ХХ ст. продемонстрували як розмаїття окремих аспектів задекларованої теми, так і багатство підходів до її осмислення. В працях дослідників окресленого періоду художня література розглядалась як вид мистецтва, що відтворює дійсність у живих картинах, образах і сама є наочним зображенням дійсності. Їхні методичні шукання щодо проблеми реалізацій культурологічного підходу до навчання української літератури були спрямовані на: визначення ролі наочних засобів навчання в підвищенні літературної освіти школярів (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, В. Неділько, К. Сторчак та ін.); обґрунтування доцільності застосування довершених зразків образотворчого мистецтва та ілюстрацій як дієвого засобу реалізацій культурологічного підходу до вивчення української літератури (Т. Белік, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Ф. Гаврилко, О. Карачевський, В. Карпенчук, А. Коржупова, О. Мазуркевич, М. Машенко, О. Ткаченко та ін.); розробці та впровадженні методики застосування екранних, звукових та аудіовізуальних посібників на уроках української літератури (Б. Буяльський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, П. Гудим, Л. Кулінська, С. Мельничук, В. Неділько, А. Плахова-Модестова, С. Пультер, В. Слупський, Л. Чашко, Р. Черкашин, Л. Шаповал та ін.) тощо.

Отже, реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури здійснювалась в аспекті сприйняття та усвідомлення учнями літературного твору в єдності із суміжними видами мистецтва, що виступають на уроці літератури джерелом інформації, спонукала їх до вираження естетичних почуттів, сприяла відтворенню в уяві школярів образів, майстерно створених письменником.

3.2. Становлення культурологічного підходу до навчання української літератури за часів реформування шкільної освіти (1984–1991 рр.)

На початку 80-х років ХХ ст. нагального вирішення потребувало здійснення реформування змісту освіти, що передбачало підвищення рівня науково-технічного забезпечення радянської економіки та необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців. Актуальність проблеми зумовила прийняття урядового рішення про затвердження постанови «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984), що засвідчувала важливість глибокого обґрунтування та розробки шляхів упровадження конструктивних змін у систему радянської шкільної освіти [795]. Українська вчена Л. Березівська переконана, що окреслені напрями реалізації освітньої реформи мали переважно декларативний характер. Це стосувалося підвищення якості шкільної освіти, раціонального добору та структурування її змісту, вдосконалення навчальних програм і підручників, визначення ефективних методів навчання і виховання, зменшення навантаження на учнів, управління освітою та підготовки педагогічних кадрів тощо [76, с. 306–307]. У нормативному документі, як зазначала вчена, акцентувалось на оновленні структури шкільної освіти, чільна увага приділялась можливостям здобуття учнями середньої освіти в ПТУ та спеціалізованих навчальних закладах, а також удосконаленню методики вивчення російської мови і літератури. Проте нагальність розв'язання окреслених питань була «останньою спробою радянського уряду зберегти діючу уніфіковану систему освіти» [76, с. 308].

У цей період в Україні розпочалися демократичні зміни в пострадянському суспільстві, «відбувалося злиття реформаторських урядових заходів та громадсько-педагогічного ініціативного руху в одне русло – за створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти» [76, с. 327]. На думку О. Савченко, ідея вдосконалення шкільної освіти виявилася профанацією та трансформувалася в науковий популізм на сторінках педагогічної преси, що, безперечно, мало негативний вплив на рівень навчальних досягнень учнів [934, с. 213].

Водночас на початку 1980-х рр. відбувався поступовий перехід до культурологічної концепції змісту освіти. У зв'язку з утвердженням ідей гуманізації освіти в педагогіці все більше поширювався особистісно орієнтований підхід до виявлення змісту освіти (Б. Бім-Бад, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, М. Скаткін та інші). За особистісно орієнтованим

підходом, зауважували вчені, зміст освіти визначають не знання, а людина, яка має свободу вибору змісту освіти для задоволення своїх освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб особистості, яка розвивається, відбувається становлення її індивідуальності, можливості самореалізації в культурно-історичному просторі [99; 1026; 625; 962].

Відомими педагогами В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним було обґрунтовано ідею багатокомпонентної структури змісту як аналога соціального досвіду людства. Так, В. Краєвський, І. Лернер розглядали зміст освіти з позицій практико-орієнтованого підходу, в основі якого покладено попередній досвід. Зміст освіти, на думку вчених, складається з основних чотирьох компонентів, засвоєння яких може забезпечити всебічний розвиток особистості: 1) уже отримані людством знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності – когнітивний досвід особистості; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності – практичний досвід; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід людських взаємин, або емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [625; 1026, с. 146–147].

Значущість запропонованої В. Краєвським та І. Лернером концепції полягала в тому, що для подальшого відтворення і розвитку культури людства в зміст освіти необхідно включати не лише систему знань, а й усі вище названі елементи культури. Характерною особливістю вказаного етапу стало звернення вчених у другій половині 1980-х рр. до побудови змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності змісту шкільних навчальних курсів.

Відтак на Всесоюзному з'їзді працівників народної освіти було обговорено дві концепції загальної середньої освіти, які фактично були «своєрідним перехідним містком» між традиційною радянською школою, яка поступово відходила в минуле, і очікуваним реформуванням освіти в посткомуністичних країнах [936, с. 3]. Ці документи декларували завдання оптимально поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів, відобразити в змісті освіти знання про природу і суспільство, техніку, людину, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим почали перероблятися навчальні плани з урахуванням специфіки регіону і шкіл, що свідчило про спроби запровадити на практиці ідею варіативності змісту освіти, яка позначила собою зародження нової тенденції розвитку змісту освіти – його демократизації й гуманізації [639].

Відповідно до Постанови Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів УРСР посилена увага приділялась урокам літератури у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. В основу навчання літератури в середній школі було покладено вивчення видатних творів російської, української, радянської й зарубіжної класики. Міністерством освіти УРСР, разом Міністерством культури УРСР, Державним комітетом УРСР по кінематографії, Академією наук УРСР та Спілкою письменників було здійснено низку заходів щодо вдосконалення змісту курсу української

літератури в середній загальноосвітній школі. Водночас посилювався інтерес до здійснення *міжпредметних зв'язків* на уроках літератури і в позаурочний час, що позначилося на розробці і впровадженні в освітній процес програм і посібників для факультативних занять і позакласної роботи з *музики, художньої, літературної творчості та кіномистецтва*. Рекомендувалось ширше залучати діячів культури і мистецтва до безпосередньої участі в роботі з дітьми [839]. Відтак актуальність проблеми *міжпредметних зв'язків* у процесі навчання літератури (російської, української і зарубіжної) була зумовлена об'єктивними процесами, що відбувались у тогочасній культурі.

Позитивною динамікою в розвитку шкільної літературної освіти стало прийняття Закону про мови, реалізація якого зумовила обов'язкове вивчення предмету «Українська література», позначилась на процесі оновлення змісту навчальних програм із літератури, здійсненні фахової перепідготовки вчителів-словесників тощо. Одним із вагомих здобутків періоду шкільної реформи було поєднання виховної та навчально-пізнавальної функцій уроку літератури. Розвиток педагогічного процесу відбувався в діяльнісному напрямі, оскільки активна роль учителя полягала в організації та проведенні навчальної роботи, доборі та застосуванні необхідних методів і прийомів навчання, підвищувалася суб'єктна роль учнів, зокрема щодо набуття ними предметних знань, вироблення вмінь здобувати навчальну інформацію з різних джерел (зі слів учителя, матеріалу підручника, *наочних посібників* тощо).

В Україні в період шкільної реформи 1984–1991 рр. серед словесників поживався інтерес до використання на уроках літератури *суміжних видів мистецтва*, художній твір розглядався як витвір словесного мистецтва у взаємодії та діалозі з іншими мистецтвами (образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, мистецтво театру тощо). Варто наголосити, що культурологічний підхід у шкільній літературній освіті поступово набував системності у вивченні літератури, ставав визначальним у методиці її викладання [1163].

Конструктивно-критичне осмислення проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів середньої загальної освіти було представлено українською вченою О. Бандурою, якою напередодні освітньої реформи у 1980/81 н.р. у проєкт програм з української літератури було введено розділ «Міжпредметні зв'язки». Вчена наполягала на обов'язковому введенні на всіх уроках *міжпредметних зв'язків*, що зобов'язувало «вчителів-словесників підвищувати свою кваліфікацію шляхом поповнення знань відомостями з суміжних наук і мистецтв, оволодівати новими формами та методичними прийомами педагогічної діяльності» [47, с. 1]. Введення до програм відповідного розділу розкривало нові можливості для забезпечення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. Настанови цього розділу активізували творчо-пошукову діяльність учителів-словесників, стимулювали їхні прагнення до удосконалення власної педагогічної майстерності щодо реалізації *міжпредметної і міжмистецької* взаємодії як на уроках української літератури, так і в позаурочний час.

О. Бандура пояснювала необхідність установлення *міжпредметних зв'язків* наявністю різних видів зв'язку між знаннями та визначила їх як частковосистемні, внутрішньосистемні та міжсистемні [47, с. 5]. Реалізація в навчальному процесі з літератури міжпредметних зв'язків, на переконання вченої, передбачала врахування дидактичних принципів та правил навчання, оволодіння учнями окремими науковими поняттями з метою розширення їхнього світогляду.

Фаховий інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні вимоги, висунуті О. Бандурою з метою успішного здійснення *міжпредметних зв'язків*, а саме: дотримання принципу історизму в розкритті внутрішніх зв'язків у процесі суспільного розвитку та їх відтворення в суміжних видах мистецтва та різних галузях науки; урахування обсягу поданої інформації із суміжних дисциплін та видів мистецтва відповідно до вимог гуманітарної системи в цілому; дотримання змістовності і логічності в подачі необхідного матеріалу з контактуючих предметів; забезпечення зв'язку із сучасністю; здійснення зворотнього *міжпредметного й міжмистецького* зв'язку тощо.

Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури, за О. Бандурою, мало відбуватися з урахуванням змісту навчального предмета й передбачати комплексне вивчення явищ і процесів мистецтва відповідно до вимог навчальних програм контактуючих предметів. Ми переконані в тому, що застосування мистецьких аналогій на основі здійснення міжпредметних зв'язків допомагає учням повніше й глибше засвоїти виучувані літературні твори, осягнути особливості розвитку літературного та мистецького процесу різних періодів історії. Завдяки означеним зв'язкам школярі успішно засвоювали знання, одержання яких засобами однієї образотворчості було неможливе.

Актуальною для нашого дослідження є праця О. Бандури «Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури» (1984) [51], в якій ученою розкрито методичні та естетичні основи означених зв'язків, розглянуто проблему вивчення мистецтва слова у взаємозв'язках із російською літературою, українською мовою, історією, *образотворчим мистецтвом та музикою*. Варто відзначити, що аналізований посібник складається із чотирьох розділів, де у першому – викладено методологічні та психолого-педагогічні засади міжпредметних зв'язків; у другому – подано методичні основи здійснення цих зв'язків; у третьому – запропоновано фрагменти уроків із залученням знань і умінь, набутих учнями в курсах суміжних предметів; у четвертому – представлено орієнтовну схему здійснення *міжпредметних зв'язків* на уроках української літератури.

Засвоєння загальнономистецьких знань на уроках літератури, на думку вченої, має здійснюватись на основі *міжмистецьких* (між творами літератури, образотворчого й музичного мистецтва), *міжнаукових* (між літературознавством і мистецтвознавством) та методичних зв'язків (між уміннями і навичками, набутих учнями на уроках різних предметів естетичного циклу; між методичними прийомами і формами роботи, використаних учителем на уроці літератури). Відтак спільність явищ і

процесів мистецтва передбачає їхнє комплексне вивчення. Водночас методистка виступала проти ілюстративного підходу під час засвоєння учнями знань із суміжних предметів, акцентувала на важливості осягнення ними прийомів творення образу в суміжних видах мистецтва на основі засвоєння загально-мистецьких понять (художній образ, його різновиди, художня деталь; зміст і форми; типовість; традиції і новаторство; естетичний ідеал, героїчне, комічне, трагічне; композиція, рід, жанр тощо).

В аспекті нашого дослідження слушними є твердження О. Бандури про те, що засоби образотворчості, використані в суміжних видах мистецтва (суміжних предметах), допомагають увиразнити художню ідею виучуваного твору на уроках української літератури. Переконані, що нині потребують актуалізації розроблені вченою методичні прийоми, які доцільно використовувати в курсах гуманітарних дисциплін під час повторення, поглиблення, систематизації знань учнів, а саме: підготовка учнями до уроку літератури повідомлень на основі здобутих знань із суміжних предметів; використання вчителем під час бесіди запитань і завдань, відповіді на які учні можуть дати на основі отриманих знань з інших предметів; підготовка й опрацювання школярами вдома вказаних параграфів із суміжної дисципліни; створення проблемних ситуацій, постановка проблемних завдань, проведення інтегрованих уроків тощо [51].

Водночас О. Бандура акцентувала на важливості підвищення педагогічної майстерності педагогів-словесників, оновлення й збагачення їх методичного арсеналу шляхом модифікації окремих прийомів роботи, що використовуються на уроках інших предметів гуманітарного циклу. Так, наприклад, методи і прийоми роботи, що застосовує вчитель на уроках *образотворчого мистецтва* під час вивчення портрету як жанру живопису й ілюстрації, є доцільними на уроках української літератури в процесі роботи над портретом письменника, під час аналізу образів-персонажів або інших образів художнього твору (явищ, тварин, предметів тощо). Прикметно, що чільну увагу вчена-методист приділяла формуванню в учнів умінь виділяти важливі деталі, усвідомлювати засоби образотворчості й осягати ідейно-художнє значення мистецького твору.

Ефективними на уроках української літератури, на думку О. Бандури, є деякі прийоми, що застосовуються вчителями *музики*, а саме: охарактеризувати мелодію, якою можна виразити переживання героя художнього твору, настрої епізоду, пейзажу тощо; самостійно визначити, який відомий музичний твір чи фрагмент із нього за змістом, характером, настроєм буде співзвучний із переживаннями персонажа та інші [51, с. 54–55]. Подібна робота, на нашу думку, сприяла кращому запам'ятовуванню школярами виучуваних протягом навчального року творів, осягненню ними ідейно-тематичної та сюжетно-композиційної своєрідності творів словесного і музичного мистецтва.

Прослуховування *музичних творів* методист радила проводити перед опрацювання поезії або після її аналізу, утім, як сприйняття вокального виконання поезії, доцільно використовувати після аналізу художнього твору

на етапі узагальнення та систематизації знань учнів. Водночас, на переконання О. Бандури, важливим є поєднання суміжних видів мистецтва (музики, живопису) в процесі роботи над поетичними, прозовими та драматичними творами.

Заслужують на увагу методичні настанови О. Бандури щодо вивчення поезій Лесі Українки в єдності з музикою К. Стеценка та ілюстраціями В. Бабенкова; поеми А. Малишка «Це було на світанку» з довершеними зразками живопису та музики; новели О. Гончара «Соняшники» з роботою над репродукцією картини О. Максименка «Господарі землі» та уривком з опери М. Мусоргського «Хованщина» «Світанок на Москві-ріці» [51]. Ми переконані в тому, що цілісний погляд на мистецтво формується в учнів на основі сприймання самих художніх творів, їхніх різновидів, у процесі засвоєння загальномистецьких знань на уроках гуманітарного циклу, а також на основі взаємодії між знаннями та вміннями.

Водночас О. Бандура підкреслювала доцільність проведення різноманітних форм позакласної і позашкільної роботи, спрямованих на підвищення інтересу школярів до читання художніх творів, а саме: факультативних занять, тематичних і жанрових, літературних, музичних вечорів, читацьких конференцій та диспутів, тижнів мови і літератури, конкурсів на краще виразне і художнє читання, зустрічей із письменниками, екскурсій у літературно-меморіальні музеї тощо. Вважаємо, що в умовах постійних контактів між предметами естетичного циклу успішніше розвивається художньо-творче мислення, уява, естетичні смаки й уподобання, емоційна чутливість до прекрасного, зростає культура сприймання зразків мистецтва, збагачується художня сфера юної особистості.

О. Бандура та Н. Волошина, розкриваючи методологічні, психолого-педагогічні та методичні засади *міжпредметних зв'язків*, систематизували і синхронно подали матеріал із російської літератури, історії, образотворчого мистецтва та музики до шкільної програми з української літератури в орієнтовній схемі здійснення міжпредметних зв'язків. Методика вивчення української літератури на основі міжмистецької взаємодії була представлена вченими в орієнтовних календарно-тематичних планах для шкіл з українською та російською мовами навчання, де відповідно до поданого програмового навчального матеріалу окреслювалась навчально-виховна мета, форми, методи і прийоми роботи на уроці літератури, а також пропонувалися доцільні засоби наочності (плакати, таблиці, ілюстрації, репродукції картин художників тощо) [43; 42; 44].

Вважаємо, що вивчення літературного твору у взаємозв'язках із різними видами мистецтва сприяло ознайомленню учнів із визначними мистецькими явищами різних історичних епох, розвитку вмінь аналізувати та інтерпретувати твори образотворчого мистецтва, удосконаленню вмінь самостійної пізнавальної діяльності та розвитку творчих здібностей, розширенню художньої ерудиції, формуванню естетичного смаку, вихованню поваги до світової та національної культурної спадщини, підвищенню рівня загальної культури.

Проблемі взаємодії *мистецтв* на основі міжпредметної комунікації присвячене дисертаційне дослідження Г. Шевченко «Взаємодія мистецтва в естетичному вихованні і розвитку підлітків» (1986), в якому вченою доведено, що міжпредметні зв'язки не розкривають уповні можливостей взаємодії мистецтв у педагогічному процесі, а «обмежити взаємодію мистецтв міжпредметними зв'язками – означає звузити цю проблему і не розкрити її повністю» [1165, с. 65].

Г. Шевченко актуалізує твердження про те, що *міжпредметні зв'язки* в освітньому процесі визначаються не логікою науки чи мистецтва, а логікою навчального процесу, і є дидактичним еквівалентом міжнаукових зв'язків. Водночас система співвідношень між мистецтвом і навчальним предметом має свої особливості, оскільки «система знань, умінь і навичок на відміну від науки формується у процесі естетичного освоєння художнього образу через естетичне сприймання, почуття, оцінку. В освоєнні предмета науки домінують знання, а предмета мистецтва – сформованість естетичного почуття, естетичного переживання, художнього бачення, естетичного сприйняття, естетичної оцінки» [1165, с. 66].

У докторській дисертації «Взаємодія мистецтва в естетичному вихованні і розвитку підлітків» (1986) [1165] та в навчально-методичному посібнику «Естетичне виховання у школі» (1985) [1166] на основі узагальнення мистецтвознавчих теорій вчена визначає основи взаємодії суміжних мистецтв (музики і живопису (творення засобами живопису музичних образів і навпаки), літератури, музики і живопису (ілюстрації і музика до літературних творів, пісенна творчість, опери і балети за творами художньої літератури) тощо); окреслює широкий спектр впливу на естетичний розвиток підлітків позакласної роботи (відвідування бібліотек, музеїв, театрів, філармоній тощо).

Варто підкреслити, що наріжним питанням у дослідженнях Г. Шевченко було розкриття принципів взаємодії *мистецтв*, а саме: врахування загального і специфічного, почуттєвого і логічного; визначення асоціативної природи художнього впливу різних мистецтв на естетичний розвиток учнів, установлення основних типів та ознак міжмистецької взаємодії. На основі дослідження взаємодії суміжних мистецтв у процесі естетичного виховання підлітків Г. Шевченко визначає низку показників, а саме: рівні естетичного сприйняття мистецтва учнями 5–8 класів; вміння, які сприяють повноцінному осягненню учнями суміжних мистецтв; своєрідні параметри, естетичні нормативи естетичних суджень школярів; критерії порівняльно-зіставного аналізу художнього образу в літературі, музиці, образотворчому мистецтві. Проте під час визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти ми помітили, що в працях Г. Шевченко уроки літератури згадуються принагідно і не є основою для визначення естетичного розвитку особистості засобами взаємодії мистецтв.

На *міжпредметну та міжмистецьку* взаємодію на уроках української літератури орієнтував у своїх науково-методичних дослідженнях методист Є. Пасічник. Фаховий інтерес для нас становлять запропоновані вченим види роботи із суміжними образотворчостями, які він радив

використовувати під час проведення вступних занять з української літератури, а саме: вступне слово вчителя; бесіда з учнями; розгляд картин та ілюстрацій відомих художників; прослуховування музичних творів; самостійне читання окремих розділів підручника; перегляд фрагментів кінофільмів, діафільмів; аналіз творчих робіт учнів, малюнків на певну тему; проведення екскурсій у музеї, до пам'ятних місць, відображених у художній літературі тощо [806, с. 118–119].

Зважаючи на багатфункціональність методів навчання і визначаючи переваги та недоліки різних їхніх класифікацій, Є. Пасічник обстоював думку про взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури, орієнтував на широке поєднання словесних, наочних і практичних методів із обов'язковим урахуванням змісту, форми, характеру та умов пізнавальної діяльності учнів. Вважаємо, що методистом представлено конструктивно-критичне осмислення використання наочних посібників як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури, наголошено на значущості міжмистецьких зближень художньої літератури й *образотворчого мистецтва*. Цінними для предметної методики нині, на наш погляд, є методичні настанови Є. Пасічника щодо використання мистецтва живопису під час вивчення художніх творів та біографій письменників, у процесі засвоєння учнями теоретико-літературних понять, розвитку усного й писемного мовлення тощо. Вчений акцентував на важливості усвідомлення учнями ставлення художника до змальованих явищ, досягнення своєрідності його творчого почерку, розуміння художніх засобів типізації, отримання від творів суміжних видів мистецтва естетичної насолоди.

Звернення до суміжних галузей мистецтва на уроці літератури, на думку вченого, має бути чітко обумовлене метою, завданнями уроку та урахуванням психіко-фізіологічних особливостей сприйняття школярами відповідних мистецьких творів. Відтак Є. Пасічник застерігав учителів від ілюстративного підходу під час роботи на уроках української літератури над репродукціями живописних полотен, ілюстраціями до художніх творів, а ефективну роботу над суміжними мистецтвами вбачав в уважному та глибокому їх сприйманні, розумінні та оцінюванні авторського задуму, досягненні художніх засобів типізації тощо [806, с. 274].

Цінними в аспекті реалізації ідей культурологічного підходу до навчання української літератури є методичні настанови Є. Пасічника щодо проведення порівняльного аналізу суміжних образотворчостей на уроках української літератури. Так, доречним, на наш погляд, є запропонований ученим прийом зіставлення ілюстрацій, виконаних різними майстрами, порівняння засобів образності в суміжних видах мистецтва, визначення адекватності в передачі задуму письменника художником, усвідомлення своєрідності бачення майстром пензля літературного твору тощо. З цією метою методист радив використовувати орієнтовні запитання, які сприяли б формуванню в учнів естетичних почуттів, відчуття стилю, наприклад: «Який епізод твору ілюструє художник? На чому він особливо наголошує? Зверніть увагу на композицію малюнка, на його окремі деталі. Розкрийте його загальне звучання. Порівняйте ілюстрацію з ілюстраціями до цього ж твору

інших художників. Кому з них, на вашу думку, вдалося глибше проникнути в психологію героїв, в особливості художнього зображення письменника» [806, с. 274]. Візуалізації означених настанов сприяли пропоновані методистом приклади аналізу портретів Лесі Українки, виконані І. Трушем та У. Джапарідзе, портрети Т. Шевченка, створені І. Репіним, І. Крамським, М. Божієм, автопортрети Кобзаря. Вважаємо, що такі види робіт сприяли кращому опануванню художнього твору учнями, реалізації їх творчої активності, «глибокому усвідомленню літератури і її художньої специфіки» [806, с. 274].

Серед засадничих ідей, покладених в основу концепції *естетичного виховання особистості*, Н. Волошина вагоме місце відводила комплексному використанню на уроках літератури *суміжних образотворчостей*, підкреслювала, що «аналіз твору буде повнішим, глибшим, емоційнішим, якщо ми доречно використаємо на уроці близькі до нього за тематикою та ідейно-естетичним змістом картини» [234, с. 40]. Фаховий інтерес становлять запропоновані Н. Волошиною методичні настанови, що стосувалися роботи над репродукціями живописних полотен знаних художників під час вивчення літературних творів, проведення уроків розвитку зв'язного мовлення, створення учнівських текстів за поданим планом тощо. Учена наголошувала на систематичному і цілеспрямованому використанні на уроках української літератури *репродукцій картин*, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток у них умінь і навичок самостійного аналізу живописного твору, формування естетичних смаків, здійснення естетичного виховання школярів.

Отже, у науково-методичних працях, публікаціях у періодичних виданнях українські вчені (О. Бандура, Н. Волошина, Є. Пасічник, Г. Шевченко та ін.) розглядали урок літератури як творчий процес, в якому учень під керівництвом учителя виконує функції літературознавця, критика, письменника, мистецтвознавця, пізнає знакові імена і твори української й зарубіжної літератури, долучається до довершених зразків культури і мистецтва. Завдання літературної освіти вчені вбачали в розвитку в учнів художнього смаку, інтересу до книги, вихованні культури читання, виробленні емоційного сприймання й осмислення мистецтва слова в єдності із суміжними галузями мистецтва.

Важливо зазначити, що розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки в історичному аспекті засвідчує послідовне запровадження інформаційних технологій в загальноосвітніх навчальних закладах, яке співвідносилось з використанням технічних засобів навчання (діафільми, діапозитиви, навчальні кінофільми, звукові посібники, навчальні телепрограми), успішно застосованих вчителями у 60-ті – 70-ті роки ХХ ст., а також у 80-ті рр. першими зразками мультимедійного арсеналу – комп'ютерного обладнання та програмового забезпечення. На думку Т. Яценко, стрімкий розвиток медіаосвітніх ресурсів безперечно вказує на тенденційний характер застосування інформаційних технологій у шкільному навчанні, зокрема й літературному [1207, с. 265].

У 80-х – 90-х роках ХХ ст. розширюється практика використання на уроках літератури *наочних посібників* (екранних, звукових та аудіовізуальних), які ми розглядаємо як дієві засоби реалізації *культурологічного підходу* до навчання української літератури. Вчені-методисти активно продовжували працювати над розробленням методики застосування технічних засобів навчання. Так, наприклад, В. Волинський у наукових розвідках, присвячених дослідженню проблеми ефективності використання комплексу екранно-проекційних посібників у навчальному процесі середньої загальноосвітньої школи, актуалізував питання щодо дидактичних умов ефективного сприймання та засвоєння учнями навчальної інформації, поданої за допомогою екранних засобів навчання (далі – ЕЗН); раціонального використання комплексу ЕЗН в умовах освітнього процесу, оптимізації методики використання технічних засобів навчання, вплив наочних посібників на розумову здатність школярів тощо [214; 209; 210]. Учений доходить висновку, що наочні посібники мають свою специфіку, певні особливості застосування, а ефективність використання на уроках залежить від усвідомлення мети призначення та вмінь учителя комплексно їх застосувати.

Українські вчені-методисти (Н. Волошина, Є. Пасічник, В. Неділько, В. Цимбалюк та інші) радили використовувати повне чи часткове демонстрування діафільмів, навчальних слайдів на різних етапах уроку літератури, в позакласній роботі, на підсумкових і факультативних заняттях. Так, наприклад, Є. Пасічник наголошував, що екранні посібники можуть використовуватись на вступних заняттях, під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника, в процесі роботи над текстом художнього твору, на підсумкових заняттях тощо [806, с. 280].

У другій половині ХХ ст. в арсеналі вчителя серед технічних засобів навчання належне місце відводилось фонопосібникам. У школах широко використовувались грамзаписи народних пісень, уривків з творів чи окремих творів письменників, прочитаних майстрами художнього слова, арій з оперет на тексти і сюжети літературних творів, фрагменти театральних вистав, радіокомпозицій тощо. Відтак звукопис став надійним помічником у роботі словесників як система звукового унаочнення, ефективним засобом для *культурологічного* оснащення уроку.

Так, доцільність звернення до творів *музичного мистецтва* на уроках літератури вчені пояснювали насамперед тим, що, по-перше, учні вивчають художні твори, що органічно пов'язані з музикою, співом (думи, пісні тощо); по-друге, мотиви народних пісень майстерно вплетені в канву багатьох творів українських письменників; по-третє, в основні і старшій школі передбачено вивчення оглядових тем (наприклад, 9 клас «Розвиток української музичної культури в другій половині ХІХ століття»); українські письменники перебували в тісному творчому взаємозв'язку з композиторами, відтак багато творів українських митців слова знайшли своє втілення в різних музичних жанрах (пісні літературного походження, опери, оперети, вокально-інструментальні твори тощо) [806, с. 276–277].

Опановуючи літературне і музичне мистецтво, учні усвідомлювали залежність прийомів виконання, інтонацій, темпу читання художнього твору від його змісту.

Водночас важливого значення учені-методисти надавали *музичній інтерпретації* літературного твору для формування в учнів умінь тонально виділяти окремі картини, змальовані автором, усвідомлення авторської позиції до зображуваного, змісту твору на основі аналізу мелодії музичного твору. Проте одностайно заперечували ілюстративний підхід до музичного твору, внаслідок чого засоби музичної виразності залишаються для учнів недостатньо розкритими і педагогічна мета звернення до суміжного виду мистецтв втрачає навчальну доцільність. Головне завдання міжмистецької взаємодії дослідники вбачали в аналізі словесного і музичного мистецтва на основі усвідомлення учнями художньо-образної структури суміжних видів мистецтв, урахування їх жанрових і композиційних особливостей [764, с. 214–217; 806, с. 275–280].

Орієнтує на апелювання в межах предметного поля нашого дослідження запропонована Є. Пасічником структура уроку літератури з використанням *мистецьких паралелей*, що передбачала дотримання таких етапів: 1. Загальна характеристика вчителем збірки І. Франка «3 вершин і низин». 2. Читання вірша вчителем. 3. Аналіз поезії за строфами. 4. Розповідь вчителя про роботу над цим твором М. Лисенка. 5. Прослуховування твору М. Лисенка «Вічний революціонер». 6. Аналіз засобів музичної виразності. 7. Загальні висновки вчителя [806, с. 278]. Варто відмітити, що роботу над музичною інтерпретацією поезії методист радив проводити лише після роботи над текстом літературного твору на основі усвідомлення учнями його ідейно-художньої структури, акцентував увагу на досягнення школярами значущості засобів виразності, використаних митцями в суміжних видах мистецтв. Водночас у процесі прослуховування опер чи оперет (або їх фрагментами) Є. Пасічник радив ознайомлювати учнів із сюжетною лінією музичного твору, оскільки вона може суттєво відрізнитись від літературного першоджерела. Вважаємо, що такі види робіт сприяли накопиченню в учнів необхідних знань з теорії мистецтва, усвідомленню ними перцепції кожного виду мистецтв, формуванню навичок читацької, слухацької культури і навичок виконавства.

Враховуючи специфіку літератури як мистецтва слова учені-методисти стверджували, що *звукові технічні засоби навчання* впливають на свідомість учнів, викликають у них відповідні емоції, що сприяє проникненню в творчий задум письменника, досягнення ідейно-художнього змісту твору. Відтак серед найрізноманітніших засобів, що були представлені у фонохрестоматії, чільне місце відводилось виразному читанню вчителя та художньому читанню майстрів сцени. Серед звукових технічних засобів найбільшої популярності мав *грамзапис*, відтворений на радіо програвачеві чи на магнітофонній стрічці. Фонохрестоматій учені розглядали як ефективний засіб піднесення культури виразного читання в середній школі, стверджували, що прослуховування у звукозаписі взірцевого виконання

літературного твору читцем-артистом викликає в учнів почуття насолоди мистецтвом, виховує естетично, сприяє виробленню навичок виразного читання та розвитку мовлення. На думку Є. Пасічника, в радіоспектаклях інтонаційна виразність гри є однією з найголовніших умов створення життєво правдивих характерів, а тому цілеспрямоване прослуховування учнями фрагментів із радіоспектаклів корисне тим, що допомагає їм глибше і повніше усвідомити суть творчої концепції автора [806, с. 131].

Вважаємо, що кожен літературний твір має свої специфічні особливості, які зумовлюють і своєрідність художнього читання, а тому використаний у ті часи грамзапис міг замінювати перше читання твору з подальшим інтонаційним аналізом тексту, прочитаного актором, або бути застосованим під час вправлення учнів у майстерності виразного читання тощо. Отже, учні у процесі роботи над художнім твором не тільки наслідували манеру виконання артистів, а й прагнули розкрити власне сприймання, розуміння літературного твору, дати йому свою інтерпретацію.

Відтак доцільним, на думку методистів, на уроці літератури був прийом зіставлення кількох різних декламаційних інтерпретацій, що дозволяло глибше розкрити поліфонічність сприйняття твору, досягнути його ідейно-художній зміст від особистості читця, усвідомити поєднання звукових та зорових технічних засобів тощо. Так, цілком слушними і актуальними нині, на наш погляд, є методичні настанови учених щодо визначення місця й ролі технічних засобів навчання в структурі уроку, встановлення педагогічної мети та способу їх застосування під час роботи над текстом художнього твору [764, с. 215–217; 806, с. 132; 1128, с. 52–53].

У процесі визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти актуальності набувають науково-методичні праці українського дослідника Л. Чашка, який у 80-х роках ХХ ст. працював у галузі теорії і практики використання в освітньому процесі навчального кіно. У працях ученого знайшли висвітлення проблеми аудіовізуальних засобів навчання; організаційні, психолого-педагогічні умови використання навчального кіно; функції кіно та вимоги до відбору кіношедеврів на уроках. Варто наголосити, що на уроках гуманітарного циклу з метою цілісного викладу матеріалу дослідник акцентував на доцільності демонстрування повних фрагментів фільму, заперечував використання окремих фрагментів та проведення бесіди одразу після перегляду фільму, оскільки, на його думку, такі види роботи можуть негативно вплинути на емоційний стан учнів, зруйнувати цілісність сприймання ними художнього твору.

Ще у 70-х роках ХХ ст. Л. Чашко, розробляючи методику комплексного використання *екранних і звукових посібників*, наголошував на дидактичній доцільності та ефективності їх поєднання між собою, з іншими засобами навчання і словом учителя для забезпечення оптимальної ефективності уроку [283]. «Ефективність застосування аудіовізуальних посібників як ілюстрації, – зазначав учений, – зумовлюється не лише їх дидактичною виразністю, відповідністю до теми уроку, а й методичними прийомами, що забезпечують єдність ілюстративного матеріалу із змістом навчальної роботи» [1140, с. 64].

У методичних настановах Л. Чашко наголошував на доцільності проведення підготовчої роботи щодо визначення того, які саме аудіовізуальні засоби або окремі кадри чи фрагменти фільму мають бути використані під час пояснення теми, до якої частини посібників слід звернутися під час перевірки засвоєних знань, повторення та узагальнення навчального матеріалу, зі змістом яких посібників варто ознайомити учнів у позаурочний час. Так, наприклад, під час підготовки до уроку на тему «Життєвий і творчий шлях М. П. Стельмаха» у 7-му класі методист радив звернутися до навчального кінофільму «Михайло Стельмах» та однойменного діафільму, відібрати та використати на уроці в комплексі лише ті кадри діафільму, які ілюструють літературний твір «Правда і кривда», а також фрагменти кінофільму, що ознайомлюють учнів із творчим шляхом письменника [1141, с. 47].

Прикметно, що аудіовізуальні посібники Л. Чашко розглядав не лише як засіб ілюстрування, а й пошуку нової інформації та самостійне джерело знань учнів, оскільки «самостійна робота учнів за змістом фільму або інших аудіовізуальних засобів дає можливість активізувати їхнє сприймання та забезпечити місце засвоєнню знань, а також сприяє виробленню в учнів умінь і навичок самостійного оволодіння знаннями» [1141, с. 55].

Переконаливими, на наш погляд, є твердження Л. Чашка про те, що призначення аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури полягає у вирішенні проблемних ситуацій, що виникають під час розгляду сюжетно-композиційної побудови художнього твору, аналізу художніх образів, відповідей на запитання на основі всебічного осмислення тексту художнього твору (своєрідності творчого методу письменника, його зв'язків із певною історичною епохою і літературним і мистецьким процесом тощо). Учений підкреслював, що застосування аудіовізуальних посібників на уроках літератури забезпечує фактичну вірогідність явищ і подій, стимулює творчу уяву учнів, посилює їхній інтерес до початкової теми. Ми переконані в тому, що діалог мистецтв фактично існує в літературному творі, художній палітрі письменника, тому важливо навчити учнів сприймати художній твір і в якості читача, і в якості глядача чи слухача, не втрачаючи логічного зв'язку в сюжетно-композиційній побудові твору з авторським задумом та ідеєю.

Варто наголосити, що педагогічні та навчально-методичні настанови Л. Чашка щодо доцільності застосування аудіовізуальних і звукових посібників на уроках української літератури поступово знайшли своє втілення у реалізації культурологічного підходу в умовах шкільної літературної освіти у XXI ст., а саме: урахуванні динаміки розумової працездатності учнів і тривалості демонстрування аудіовізуальних посібників під час вивчення предметів гуманітарного циклу; визначенні дидактичної функції кожного із посібників, тривалості їх демонстрування (прослуховування), послідовності використання, взаємозв'язку і взаємодоповнення їх змісту відповідно до етапів роботи над текстом художнього твору; застосуванні аудіовізуальних посібників на уроках літератури з метою активізації пізнавальної діяльності дітей, здійсненні

аналізу образних складників художнього твору в порівнянні та зіставленні з аудіовізуальними посібниками (перегляд фільмів-екранізацій, навчального кіно, прослуховування на магнітофонній стрічці радіопрограм, музичних творів тощо); поєднанні біографічного підходу під час роботи над художнім твором із аудіовізуальними посібниками; формуванні в учнів умінь сприймати, аналізувати літературний твір у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва; застосуванні аудіовізуальних посібників під час активізації самостійної роботи учнів, проведенні позакласного читання, гурткової роботи, позакласних та позашкільних виховних заходів тощо; формуванні в школярів ключової компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури, інформаційно-цифрової компетентності, якою визначається уміння учнів працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, задовольняється пізнавальний інтерес в інформаційному середовищі [283]. Отже, науково-методичні ідеї вченого дали поштовх для розвитку медіаосвітніх ресурсів у нинішній час як одного з дієвих засобів реалізацій культурологічного підходу до навчання української літератури.

У 80-х роках ХХ ст. відбувався бурхливий розвиток інформаційного простору, науки, культури, мистецтва. У цей період з'являлись нові художні твори, здійснювались ґрунтовні літературознавчі відкриття, публікувались нові відомості про життєвий і творчий шлях письменників, екранізувались їхні твори тощо. Вчені, методисти, дослідники стверджували, що *кіномистецтво* допомагає словесникові значно розширити і поглибити літературні знання учнів, їхній загальний кругозір, активізувати інтелект, викликати відповідні емоції, вплинути на формування *естетичних смаків* у підростаючого покоління. Безперечно, кіно як синтетичний вид мистецтва розкривало перед учнями можливості бачити на екрані місця, в яких жили і творили великі художники слова, експозиції літературних музеїв, рукописи, перші видання найвизначніших творів класичної літератури, а також чути виучувані твори у виконанні кращих артистів. Дослідники переконливо доводили, що використання *екранних, звукових та аудіовізуальних* посібників є необхідним на різних етапах уроку: під час вивчення нового матеріалу, на етапі закріплення, повторення, узагальнення і систематизації знань учнів з літератури тощо [301].

Так, Є. Пасічник радив застосовувати екранні посібники на вступних заняттях з метою психологічно підготувати учнів до сприйняття нової теми, ознайомити з історичною епохою, з'ясувати історію написання художнього твору; під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника; в процесі роботи учнів з текстом художнього твору (показ творчої лабораторії письменника, сценічне втілення твору тощо); на підсумковому етапі уроку літератури для визначення ролі і місця письменника в літературному та культурному процесі, надання власної оцінки художньому твору тощо [806, с. 280].

Педагогічну мету навчальних фільмів учений убачав у тому, щоб викликати в учнів інтерес до письменників та їхньої творчості, наполягав на

демонструванні фільмів-портретів цілісно, застосовуванні їх перегляду на етапі вивчення творчого шляху митця під час проведення вступних занять, або перед чи після розповіді вчителя про письменника. Важливого значення методист надавав запитанням і завданням після перегляду навчального фільму на основі проведення бесіди за його змістом, а також написанню відгуків на переглянутий фільм тощо.

Є. Пасічник підкреслював необхідність під час проведення мистецьких аналогій на уроці літератури акцентувати увагу учнів на специфічних рисах кіномистецтва, аналізувати різні способи змалювання дійсності в кіно і літературі, своєрідність трактування художнього образу письменником і кінорежисером, проте «жодна екранізація, – на його думку, – не може замінити читання твору, бо вона ніколи не охопить усіх його сторін, а отже, не дає повного уявлення про літературне першоджерело» [806, с. 282].

Окрім кінострічок доцільним на уроках української літератури, в позакласній роботі, під час проведення факультативних чи індивідуальних занять, на переконання вченого, є перегляд кінофільмів на шкільні теми, про видатних письменників, телевізійних вистав, літературних вечорів, концертів, композицій, виступів відомих літераторів, а також навчальних телевізійних програм, що демонструвались по телебаченню. Вважаємо, що запропоновані методистом види робіт значно розширювали кругозір учнів, сприяли досягненню ними суміжних видів мистецтва, формуванню культурного розвитку.

Отже, шкільна літературна освіта означеного періоду характеризувалася чіткою спрямованістю на формування самостійності й творчої активності учнів-читачів, досягнення учнями художнього задуму письменника на основі *мистецьких паралелей*. Вивчення літературного твору вчені-методисти розглядали як своєрідне віддзеркалення об'єктивного світу і суб'єктивних поглядів письменника, що відкривало можливості для пізнання учнями національних духовних надбань та загальнолюдських культурних цінностей. Шкільна літературна освіта набувала культурологічної спрямованості [301].

Проблема реалізацій культурологічного підходу до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти в період освітньої реформи знайшла відображення в матеріалах фахової періодики. Ретроспективний аналіз публікацій науково-методичного журналу «Українська мова і література в школі» з 1984 по 1990 роки засвідчує, що культурологічної основи змісту шкільної літературної освіти розглядалися вченими-методистами та педагогами-практиками в контексті розроблення нового змісту шкільної літературної освіти (навчальні програми, орієнтовне календарно-тематичне планування), визначення ефективних підходів вивчення художніх творів у школі тощо [97; 172; 226; 230; 393; 560; 565; 677; 711; 747; 826].

Так, Н. Волошина акцентувала на важливості оновлення шкільної літературної освіти, пошуку нових шляхів вивчення мистецтва слова в школі, спрямованих на формування особистості учня, вказувала на необхідність «підпорядкувати зміст, методику і структуру сучасним вимогам, потребам

життя, яке твердо стало на рейки перебудови» [226, с. 13]. Науковець визначала спрямованість курсу предметної методики на *гуманітаризацію* літературної освіти, інтеграцію гуманітарних дисциплін, взаємозв'язок літератури з іншими предметами на основі *міжпредметної та міжмистецької взаємодії* [226, с. 14].

Мету оновлення шкільного літературного курсу вона розуміла як вирішення проблеми раціонального добору та структурування змісту шкільної літературної освіти на культурологічних засадах; ініціювала питання створення нових підручників, навчальних і методичних посібників, ефективного використання технічних засобів навчання як дієвих засобів забезпечення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти.

На докорінну перебудову літературної освіти, розроблення нової концепції, що зумовлювало концептуальні зміни в підходах до вивчення літератури в школі, зокрема, в оцінюванні літературно-художніх явищ, наголошували методисти П. Білоус і Н. Білоус [96, с. 58]. Так, важливими умовами вдосконалення шкільного вивчення літератури учені визначали необхідністю подолання надмірного пафосу в літературній освіті учнів, вироблення *естетичних* критеріїв оцінювання художніх творів та розвиток у школярів здатності до *естетичного* сприймання мистецьких явищ у широкому культурологічному контексті.

Водночас категорію методики літератури П. Білоус та Н. Білоус розглядали як синтез науки і мистецтва, обґрунтовували науковий підхід до вивчення літератури як мистецтва слова, що передбачає взаємодію емоційно-логічних факторів художнього сприймання та посилення дидактичного аспекту в навчанні, активно розвивали філософську тезу про пріоритет *емоційних чинників* у осягненні учнями художнього твору.

Дослідники, вчителі-словесники в презентаціях методичних здобутків неодноразово наголошували на необхідності вдосконалення учнівських умінь *виразного читання* художніх творів. Відтак робота над виразним читанням твору набирала системного характеру, визначалися етапи підготовки учнів до виразного читання твору та здійснення перевірки учнівських досягнень. Важливого значення набувала діалогічна взаємодія вчителя й учнів, учнів і твору, учнів та автора, що мала реалізацію у формі відгуків, рецензій, письмових відповідей на запитання тощо [560]. Одним із пріоритетних завдань шкільної літературної освіти було підвищення культури читання учнів. Ретроспективний аналіз публікацій засвідчує зростання інтересу вчених-методистів та вчителів-практиків до питання теоретичного обґрунтування та практичного впровадження в практику роботи середньої загальноосвітньої школи активних форм і методів навчання на уроках літератури, розвитку вмінь самостійної творчої діяльності учнів. Варто наголосити, що в зазначений історичний період активно використовувались у шкільній практиці нестандартні уроки літератури з використанням групової форми роботи, організація якої передбачала об'єднання учнів у мікрогрупи за різними видами діяльності («читці», «історики», «літературні критики», «художники», «психологи»,

«мистецтвознавці», «журналісти» тощо). Рекомендувалися форми і методи, орієнтовані на використання нестандартних ситуацій на уроці, залучення знань із суміжних видів мистецтва, надання експрес-інформації, проведення літературних п'ятихвилин тощо [711, с. 45].

Вирішення проблеми виховання творчих здібностей учнів на уроці літератури здійснювалось на основі *міжпредметної та міжмистецької* взаємодії під час вивчення літератури в контексті загальнолюдських цінностей. Водночас фахівці виявляли помітну зацікавленість методичними здобутками видатних попередників та обґрунтовували оптимальне використання методичних надбань у контексті осучаснених завдань тогочасного шкільного вивчення літератури. Так, актуалізувалися питання *естетичного виховання* учнів засобами літератури, організації роботи учнів із підручником, необхідності врахування міжпредметних зв'язків, підвищення педагогічної майстерності словесника [1000].

Отже, провідні вчені у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу важливу роль надавали: розробленню ефективних шляхів удосконалення якості шкільної літературної освіти (В. Гречинська, О. Мазуркевич, Н. Білоус, П. Білоус) реалізації міжпредметних зв'язків (О. Бандура, Н. Волошина, Г. Шевченко та інші); визначенню ефективних підходів вивчення художніх творів у школі на основі міжмистецької взаємодії (А. Білошенко, О. Вертій, Н. Волошина, М. Гринів, О. Ковальчук, Б. Козярьський, Н. Матейцева, І. Мізюк, Т. Назаренко, Н. Пістун та інші); розробленні методик вивчення літературного твору в мистецькому контексті (О. Бандура, Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник та інші); використанню наочних посібників як ефективних засобів реалізації культурологічного підходу на уроках літератури (В. Волинський, Н. Волошина, Є. Пасічник, В. Неділько, В. Цимбалюк, Л. Чашко та інші) тощо.

Теоретичні і практичні напрацювання з методики навчання української літератури періоду реалізації шкільної реформи 1984–1990 рр. стали науковим підґрунтям для формування методологічних засад щодо розроблення змісту шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу, визначення ефективних методів і форм навчання української літератури в умовах зародження національної школи суверенної України.

3.3. Засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури за часів перебудови загальної середньої освіти, оновлення української школи та реформування шкільної літературної освіти (1991–2016 рр.)

В останнє десятиліття ХХ і на початку ХХІ ст. інтеграційний потенціал української літератури значно активізувався на різних напрямках *міжпредметних і міжмистецьких* зв'язків і набув *культурологічного* значення. У методиці навчання літератури 1991–2016 рр. проблема реалізації культурологічного підходу до навчання літератури представлена

різними напрямками, а саме: міжпредметні зв'язки (О. Бандура) [754; 54]; міжмистецькі зв'язки (С. Жила) [450; 452; 460; 463]; естетичне виховання у процесі вивчення української літератури (Н. Волошина) [236]; міжлітературні зв'язки (українська і зарубіжна/світова література) (Л. Бондаренко, Н. Волошина, А. Градовський, А. Лісовський) [122; 179; 381; 382; 754]; компаративне вивчення художніх творів (А. Градовський) [383; 385; 386; 387]; культурологічний контекст вивчення художнього твору (В. Гладишев) [272; 273]; філософсько-історичні засади вивчення української літератури (Ю. Бондаренко) [127; 128]; взаємодія мистецтв на уроці української літератури як чинник формування естетичних почуттів учнів (Л. Овдійчук) [784]; діалогічне прочитання художніх творів із екзистенціальною філософією (Г. Токмань) [428; 1040]; формування культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури (С. Молочко, В. Пустохіна) [735; 900]; культурологічний принцип навчання української літератури в основній школі (В. Братко) [137]; загальнокультурний контекст вивчення української літератури на факультативних заняттях (З. Шевченко) [1169]; креативно-інноваційна стратегія методики навчання літератури (О. Куцевол) [614; 617]; методична модель вивчення літературних напрямів крізь призму синергетики (Л. Нежива) [768]; використання принципу ейдетичності (здатності візуалізувати власне сприйняття мистецького явища) у методиці інтерсуб'єктного навчання (В. Уліщенко) [1084]; культурологічні та літературознавчі складники технологічної моделі сучасного уроку української літератури (В. Шуляр) [1178; 1181; 1182; 1184]; культурологічний підхід у системі сучасної шкільної літературної освіти (Т. Яценко) [1198; 1207] тощо.

Окремі аспекти порушеної проблеми розглядаються в дисертаційних дослідженнях Н. Білоус [95], Н. Головченко [356]; Т. Дятленко [446], С. Мірошник [718], Н. Романишиної [919], А. Ситченка [960; 961] та інших учених. У своїй сукупності названі праці цілісно представляють шляхи реалізації означеної проблеми. Водночас компетентнісні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти вказують на необхідність обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному дискурсі 1991–2016 рр., що передбачає ретроспективний аналіз, актуалізацію та творчу реалізацію нагромадженого прогресивного науково-методичного досвіду в практиці навчання української літератури на засадах *культурологічного підходу*.

В цьому параграфі на основі історико-системного аналізу освітніх процесів, що відбувались у закладах середньої освіти, спробуємо визначити, обґрунтувати й критично осмислити концептуальні ідеї реалізації культурологічного підходу в навчанні української літератури, що були відображені у наукових та навчально-методичних працях українських учених 1991–2016 рр. Огляд науково-методичних праць учених 3-го періоду здійснимо на основі хронологічного підходу у два етапи: 1991–2004 рр., 2004–2016 рр.

3.3.1. Реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури за часів оновлення змісту шкільної літературної освіти міжреформеної доби (1991–2004 рр.)

На початку 90-х років ХХ ст. окреслилися основні засади розвитку національної школи щодо її демократизації, гуманізації, етнізації, врахування регіональних особливостей, орієнтації на індивідуальні якості учнів тощо, що на початку ХХІ ст. увиразнилися в ідеї особистісно орієнтованого навчання. Децентралізація управління шкільною освітою після проголошення Україною незалежності обумовила проблему визначення загального рівня якості освіти, а саме окреслення спільних вимог до освіченості учнів та їх перспектив щодо подальшого навчання. Актуалізації набула потреба стандартизації змісту і результатів навчальної діяльності школярів, необхідних для застосування в певній сфері їхньої життєдіяльності. Розроблення державних освітніх стандартів потребувало проектування суспільного ідеалу освіченості особистості, окреслення загальновизнаних вимог до освіти як основи *соціокультурного* становлення молодої людини.

Проголошення в 1991 р. незалежності України, зміцнення її суверенітету обумовили процес оновлення національної школи, активізували розроблення державних стандартів якості літературної освіти, докорінну перебудову змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад, а вивчення української літератури в школі стало невід'ємним складником національної культури, що визначало *культурологічну спрямованість* шкільної літературної освіти.

У методиці навчання української літератури в останньому десятилітті ХХ – перших роках ХХІ ст. культурологічного значення набувають усі структурні елементи змісту й процесу реалізації *міжлітературних, міжпредметних та міжмистецьких зв'язків*. Так, *міжлітературні взаємозв'язки* стосувалися, насамперед, української і зарубіжної літератури, оскільки така взаємодія забезпечувала бачення культури свого народу в контексті культури загальнолюдської, «розуміння того, що національна культура є частиною літератури світової» [175, с. 3].

На зв'язки літератури з «усім комплексом суспільних відносин» указувала Л. Бондаренко, підкреслюючи, що взаємодія української і зарубіжної літератур відбувається на основі наскрізних процесів, які «не обмежуються певною епохою, регіоном чи окремою художньою системою», а проходять через усі типи систем літературного розвитку і включають у себе наступність національного та «засвоєння і збагачення міжнародного художнього досвіду» [122, с. 90]. Відтак інтеграція міжлітературних зв'язків на уроках української літератури здійснювалася на основі застосування порівняльного методу та передбачала зіставлення сюжетів, образів, знаходження типологічних подібностей чи відмінностей; встановлення типологічних зв'язків, їх систематизацію; поглиблене сприйняття літературних образів через типологічні порівняння і зіставлення.

А. Градовський, розвиваючи ідею порівняльного методу вивчення художнього твору, розробив методику компаративного аналізу в системі шкільного курсу літератури, що базувалася на глибокому осягненні української і зарубіжної літератури, формуванні в учнів-читачів інтерпретаційної компетенції [383]. Методист наголошував на доцільності використання порівняльного методу на основі співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення художніх творів різних народів, переконував, що «використання порівняльного методу в процесі вивчення літератур <...> передбачає створення цілісної картини літературної освіти школярів, дозволяє їм глибше оцінити ідейно-естетичну значущість літературних явищ, зрозуміти національну своєрідність кожної літератури, побачити у виучуваних творах зображення епохи...» [754, с. 210]. Міркування А. Градовського вважаємо цілком переконливими, оскільки будь-яка спроба обґрунтування міжпредметних зв'язків, зокрема й міжлітературних, передбачає розв'язання проблеми в *міжкультурному* просторі й безперечно має *культурологічне* спрямування.

Проблема використання *міжпредметних зв'язків* на уроках української літератури була однією з ключових у предметній методиці 1991–2004 рр. Так, Б. Степанишин у посібнику для вчителів «Викладання української літератури в школі» (1995) обстоював думку про використання міжпредметних зв'язків з метою економії часу на уроці, оскільки учні заздалегідь повторюють тему, відому їм із вивченого на уроках історії, географії, співів і музики (мелодії пісень, відомості про композиторів) тощо [994, с. 38].

Українська вчена Н. Волошина в посібнику для вчителів «Вивчення української літератури в 5-му класі» (1997) [221, с. 44] під час вивчення поезії Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало» пропонувала використання прийому словесного малювання (або написання твору за картиною) І. Їжакевича «Тарас Шевченко – пастух». Учена наголошувала, що в процесі проведення з учнями бесіди за картиною учитель може використовувати відомості про кріпаччину, отримані на уроках історії, під час аналізу пейзажного полотна опиратися за знання, здобуті на уроках малювання тощо. Під час підготовки до уроку вчитель має добирати відповідний ілюстративний матеріал, продумувати послідовність його демонстрування та здійснювати влучний мистецтвознавчий коментар. Водночас, дібрані вчителем мистецькі твори повинні відзначатися високою художністю, великою силою впливу на глядача, допомагати глибше засвоювати літературні тексти, теоретико-літературні й біографічні матеріали.

Фаховий інтерес для нас мають методичні настанови Є. Пасічника, викладені у «Методиці викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) щодо доцільності паралельного вивчення літературних творів та їхньої інтерпретації в інших галузях *мистецтва* з метою педагогічного впливу на школярів. Учений переконливо доводив, що нові можливості для мотиваційного забезпечення освітнього процесу

надають інтегровані уроки, дидактична мета яких реалізується спільними зусиллями двох і більше учителів різних предметів: української літератури й музики, зарубіжної літератури та історії тощо [705, с. 166].

У посібнику для вчителів «Українська література. Методичні матеріали до вивчення шкільного курсу» (2000) О.Телехова, розглядаючи типологію і структуру уроків, указувала на необхідність здійснення на уроках української літератури безпосереднього спілкування з витворами мистецтва, що передбачає збудження глибоких емоційних переживань учнів, сприяє розвитку культури художнього сприйняття й виховання культури почуттів. *Культурологічне спрямування*, на наш погляд, мають запропоновані дослідницею форми, види, методи і прийоми роботи на уроках української літератури, а саме: розповідь учителя, що включає в себе уривки спогадів письменника та його сучасників, робота над ілюстраціями й документальними матеріалами; перегляд чи обговорення фрагментів вистав, радіоспектаклів, радіокомпозицій тощо; підготовка учнями коротких повідомлень, написання рецензій на прочитані книги, переглянуті спектаклі чи художні фільми. Джерелом спостережень для учнів під час роботи над художніми творами та явищами мистецтва стають репродукції картин, фотомонтаж тощо [1021, с. 31–33].

Новою віхою у розвитку методики української літератури стала колективна методична праця учених «Наукові основи методики літератури» (2002 р.) за редакцією Н.Волошиної. Монографія була побудована на літературознавчих імперативах і дидактичних принципах вивчення літератури в школі, наближена до вчителя української літератури за своїми видами літературних занять, методами і формами засвоєння учнями матеріалу, засобами підвищення культури мовлення, *міжпредметними, міжмистецькими та міжлітературними* зв'язками [896, с. 7].

Так, один із авторів монографії О.Мазуркевич, досліджуючи проблему навчання літератури відповідно до нових завдань української школи, наголошував на значущості розроблення ефективних форм, методів і прийомів роботи на уроках літератури на основі комплексного використання технічних засобів навчання, запровадження *міжпредметних зв'язків*, розвитку майстерності виразного читання в процесі навчання літератури тощо [754, с. 28–29].

О.Бандура, надаючи важливу роль *міжпредметним зв'язкам* на уроках дисциплін гуманітарного циклу, акцентувала на майстерному відтворенні митцями в різних *галузях мистецтва* життя суспільства певної історичної епохи, апелювала до усвідомлення учнями спільних тем та образів, конфліктів, типових подій тощо та засобах їх утілення в творах суміжних образотворчостей. Учена вважала, що одним із джерел збагачення методичного арсеналу вчителя-словесника є модифікація методичних прийомів, які використовуються в курсах суміжних предметів (історії, образотворчого мистецтва, музики тощо) і можуть бути вдало застосовані на уроках української літератури під час повторення, поглиблення, систематизації знань учнів. Отже, вивчення літературного твору в

мистецькому контексті передбачає ознайомлення учнів із розвитком культури у різні історичні періоди, усвідомлення внеску митців у культурний простір людської цивілізації, встановлення взаємозв'язку і визначення взаємовпливів між творами різних видів мистецтва [300].

Серед специфічних прийомів, що впливатимуть на здійснення *міжпредметних зв'язків* на уроках української літератури, О. Бандура виділяла такі: підготовка й виголошення на уроці учнями коротких повідомлень історичного, мистецтвознавчого характеру; постановка запитань і завдань, що передбачають самостійний вибір засвоєних учнями фактів на уроках інших предметів; читання школярами вдома визначених учителем-словесником параграфів із суміжної дисципліни або використання підручника із суміжного предмета на уроці літератури; створення проблемних ситуацій і постановка проблемних завдань, що вимагають застосування знань та умінь учнів із різних галузей наук; проведення інтегрованих уроків тощо [754, с. 199–200]. Вважаємо, що пропонувані ученою форми, методи і прийоми роботи на уроці літератури мають творчо-пошуковий характер, а отже, спонукають учнів працювати самостійно, творчо, компетентно знаходити необхідну інформацію, узагальнювати, систематизувати сприйняте.

Ми переконані в тому, що висунуті О. Бандурою вимоги до *міжпредметних зв'язків* корелюють із нинішніми вимогами до міжпредметної та міжкультурної комунікації, а саме: визначення обсягу наукової інформації та режиму навчального часу з урахуванням гуманітарної системи в цілому; доцільність та методична обґрунтованість використання суміжних видів мистецтв на уроці літератури; змістовність, системність і структурність, зв'язок із сучасністю у процесі подачі інформації з кожного контактуючого предмета; наявність міждисциплінарних зближень; систематичне здійснення зворотних міжпредметних зв'язків в курсах суміжних дисциплін; розвиток художньо-образного та логічно-абстрактного мислення учнів, озброєння їх ефективними прийомами мислительної діяльності тощо [754, с. 200–201].

У предметній методиці останнього десятиліття ХХ – у перших роках ХХІ ст. актуалізації в науково-методичних працях учених набула категорія *міжпредметних зв'язків – міжмистецьких*, встановлення яких передбачало використання на уроках української літератури *суміжних видів мистецтва* (живопису, скульптури, архітектури, музики, кіно, театру тощо). На переконання українських учених-методистів (О. Бандура, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Мазуркевич, Є. Пасічник, В. Цимбалюк та ін.) така взаємодія сприяла цілісному осмисленню учнями естетичної цінності художньої літератури, розумінню ними загальних закономірностей мистецтва і була важливим *культурологічним чинником* в досягненні художньої літератури в цілому [51; 705; 754; 1133].

Основний шлях до відродження духовності українська вчена З. Шевченко вбачала в гуманітаризації освіти, суть якої полягає в забезпеченні ґрунтового *загальнокультурного* розвитку юної особистості.

Серед засадничих ідей, покладених в основу вивчення літератури в профільних класах в умовах диференційованого навчання, дослідниця вагоме місце відводила комплексному використанню суміжних мистецтв, а уроки літератури вважала тією відправною точкою, яка формуватиме в подальшому ставлення учнів до інших видів мистецтва, оскільки «лише шляхом зіставлення з іншими видами мистецтв можна зрозуміти художній твір в усій його повноті і неповторності і водночас осмислити його в контексті творчості письменника, в контексті розвитку культури тієї епохи» [754, с. 173]. Вважаємо, що опанування художнього твору, як виду мистецтва, відбувається в процесі діалогу мистецтв, у ході якого відбувається встановлення низки взаємозв'язків, а саме: в літературному творі, всередині літературного процесу, художньої культури певної доби.

Орієнтують на апелювання науково-методичні настанови українських учених-методистів Н. Волошиної і С. Жили щодо доцільності використання вчителем на уроці творів *суміжних видів мистецтва*, оскільки вони є ефективним засобом розвитку образного мислення і творчої уяви школярів, «роблять більш доступними пояснення вчителя, допомагають школярам конкретніше уявити літературних героїв, обстановку, що зображується в творі, глибше уявити і зрозуміти умови життя письменників, їх світоглядні позиції і т. ін.» [754, с. 202]. Отже, мистецькі аналогії сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формуванню естетичних смаків і уподобань, підвищують рівень читацької й культурної компетентності.

Прикметно, що дослідниці розглядали використання на уроках літератури творів *суміжних видів мистецтва* як джерело нових знань, за допомогою яких здійснюється засвоєння учнями науково-теоретичних понять; як важливий засіб активізації мислення і мовлення дітей, що сприяє проведенню на уроці аналізу і синтезу, узагальнення і систематизації, абстрагування і конкретизації знань з літератури. Принципового значення в процесі залучення на уроках літератури *суміжних видів мистецтва* Н. Волошина і С. Жила надавали умовам їх правильного і раціонального використання, а саме: врахуванню ідейно-тематичного зв'язку між літературою та іншими мистецькими творами; зосередженню уваги учнів на розкритті внутрішніх зв'язків під час визначення специфіки видів мистецтва, ідейної близькості письменника і постаті митця, спорідненості їх образного мислення; відображенні в творах ідейних поглядів, особистісних вражень та переживань, віянь епохи, акцентуванню на аналізі споріднених явищ у різних видах мистецтва; врахуванні загальних закономірностей, що виникають у процесі національного і світового історичного розвитку, глибини їх емоційного, художнього, естетичного впливу на читача [754, с. 201–210].

Переконані, що така робота сприятиме кращому осягненню учнями ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі в процесі його аналізу та інтерпретації, формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника національного і світового мистецтва.

На основі проблемно-тематичного підходу (живопис, музика, театр і кіно) з урахуванням хронологічного прослідкуємо принципи втілення *міжмистецької взаємодії* в навчально-методичних працях учених (1991–2004 рр.).

Варто наголосити, що погляди українських учених-методистів були сконцентровані на важливості виховання в учнів культури сприймання творів *живопису*, ознайомлення їх зі специфічними для цього виду мистецтва поняттями (колір, колорит, світло і тінь, композиція). Ними було актуалізовано доцільність використання різноманітних методів і прийомів роботи із суміжними образотворчостями, а саме: розповідь учителя про життєвий і творчий шлях художника у вигляді орієнтовного матеріалу для вчителя, використання музичного супроводу під час розгляду картини учнями, розповідь учителя про мистецьке полотно, створення учнями твору за картиною, відповіді на запитання і завдання під час роботи над твором мистецтва, в ході підсумкової бесіди тощо [221, с. 56].

У контексті предметного поля дослідження інтерес для нас становить дисертаційна робота С. Жили «Вивчення української літератури у взаємозв'язку із образотворчим мистецтвом (9–11 класи)» (1994), в якій ученою представлено науково обґрунтовану систему роботи над засобами *образотворчого мистецтва* (живописні і графічні полотна, архітектурні й скульптурні зображення) у 9–11 класах, розкрито специфіку вивчення літератури у взаємозв'язку із образотворчим мистецтвом, спрямовану на удосконалення форм і методів навчання літератури на основі міжмистецької взаємодії [450]. Вважаємо, що представлена С. Жилою методична система використання зразків образотворчого мистецтва вирішувала навчальні, виховні та розвивальні завдання уроку літератури, відповідала віковим особливостям учнів, сприяла проведенню міжмистецького діалогу, розвитку в учнів навичок дослідницької роботи і творчих здібностей.

Означена проблема знайшла свої логічне продовження в навчально-методичному посібнику «Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом» (2000) С. Жили, в якому авторка переконливо доводила, що симбіоз творів живопису, графіки, фотографії, скульптури і літератури в процесі вивчення біографії письменника орієнтує учнів на глибоке сприймання життєпису митця й усвідомлення його творчого доробку [449]. Ми переконані в тому, що залучення живописних і графічних полотен у процесі аналізу літературного твору орієнтує учнів на різнопланове осягнення твору словесного мистецтва, а відтак актуалізує міжмистецьку взаємодію на різних етапах роботи над художнім твором: у процесі роботи над окремими епізодами і композицією в цілому, стилем і мовою літературного твору, під час вивчення образів-персонажів, на етапі узагальнення і систематизації знань тощо.

Прикметно, що візуалізації методичних настанов ученою сприяли розроблені дослідницею орієнтовані схеми ідейно-художнього аналізу поетичних, ліро-епічних, епічних і драматичних творів у зв'язку із образотворчим мистецтвом на прикладі вивчення окремих літературних

тем, як-от: «Поема Тараса Шевченка “Катерина” і “сюїта” живописних та графічних Катерин», «“Чорна рада” Пантелеймона Куліша й альбом Самокиша і Васильківського “З української старовини”», «Вивчення роману Івана Багряного “Тигролови” з використанням живописних і графічних полотен» тощо) [449, с. 135–170]. Культурологічне спрямування, на наш погляд, мають і запропоновані методисткою різноманітні види і форми занять з літератури із залученням образотворчого мистецтва (лекції, семінари, сюжетно-рольові ігри, літературно-мистецькі вітальні); методи і методичні прийоми роботи з текстом літературного твору із залученням суміжних образотворчостей (бесіда, лекція, розповідь, проблемна бесіда, реферат, рецензія, дослідницька і навчальна екскурсії, переказ, усне малювання, використання аналогій, зіставлення творів літературного, живописного, графічного, скульптурного, фотографічного мистецтва) тощо.

Слушним, на наш погляд, є твердження Б. Степанишина в методичному посібнику «Викладання української літератури в школі» (1995) щодо ознайомлення учнів із витвором малярства перед прочитанням літературного твору на уроці літератури. Вчений переконливо доводив, що одночасне сприймання двох видів мистецтв може призвести до роздвоєння мимовільної уваги учнів, оскільки зоровий подразник виявляється сильнішим за слуховий. Водночас Б. Степанишин виявляв занепокоєння тим, що в підручниках української літератури почасти використовуються замалі репродукції картин художників, що не завжди позитивно впливає на процес сприймання та аналізу живописного полотна. Також під час роботи над репродукцією картин учений радив учителям за допомогою запитань визначати у дітей, чи сприяє розгляд малярської роботи кращому розумінню змісту літературного твору, яку власну ілюстрацію до цього твору вони б намалювали тощо [994]. Отже, запитання як репродуктивного, так і творчого характеру спрямовані на розвиток культурного і читацького досвіду школярів, удосконалення їхніх умінь у здійсненні самостійної творчої діяльності на основі проведення міжмистецьких паралелей.

Є. Пасічником у навчальному посібнику «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) було подано методичні настанови щодо роботи над портретним живописом, у яких він акцентував на важливості уважного розгляду та аналізу репродукції портрета письменника, усвідомлення деталей його психологічного образу, з'ясування інтересів, прагнень, характеру митця, його зв'язку з епохою тощо [705, с. 358–359]. Учений актуалізував твердження про те, що життєвість вивчення художніх творів зумовлюється особливостями типізації в мистецтві, підкреслював нерозривний зв'язок літератури й образотворчого мистецтва, які за допомогою різних засобів утілення типізують одні і ті ж явища, указував на літературознавчі поняття і терміни, якими доводиться оперувати під час аналізу як літературного твору, так і мистецького полотна (тема, ідея, сюжет, характер, тип, естетичний ідеал, портретні деталі, мистецький напрям, індивідуальний стиль, алегорія, символ тощо).

Методист підкреслював важливість усвідомлення учнями мови живопису на уроках української літератури, доцільного використання твору суміжного виду мистецтва відповідно до мети і завдань уроку, обстоював необхідність аналізу мистецького полотна не лише з погляду його ідейно-тематичного змісту, а й розуміння учнями ставлення художника до змальованих явищ, усвідомлення ними своєрідності індивідуального стилю митця, художніх засобів типізації; під час проведення мистецьких аналогій радив акцентувати увагу учнів «не лише на тому спільному, що єднає ці види мистецтва, а й на специфічному, що дає право кожному з них на саме самостійне існування» [705, с. 253].

Узагальнення надбань педагогічної думки в галузі теорії шкільного підручника, а також висвітлення досвіду створення навчальних книг з української літератури на засадах культурологічного підходу представлено О. Бандурою у «Шкільному підручнику з української літератури» (2001) [54]. Серед важливих компонентів ілюстративного блоку навчальної книги з української літератури методистка виділяла репродукції художніх полотен та ілюстрації майстрів образотворчого мистецтва, «що використовуються в процесі роботи над біографічними нарисами, художніми творами, теоретико-літературними статтями» [54, с. 50] й не тільки надають навчальній книзі ілюстративного оздоблення чи кращого естетичного вигляду, а й «...становлять частину методичного апарату і мають певне освітньо-виховне значення» [54, с. 51].

Ученою з урахуванням отриманих учнями знань, умінь і навичок на уроках образотворчого мистецтва було розроблено орієнтовну систему запитань і завдань до літературних творів, що вивчалися текстуально, біографічних нарисів, теоретико-літературних понять тощо. Так, роботу над репродукцією портрета письменника чи репродукції картини, що відображає певний епізод із життя митця, вчена радила розпочинати з аналізу його портрету, а саме: пояснення майстерності зображення художником рис вдачі, зіставлення живописного чи графічного зображення з описом його зовнішності, визначення того, «який факт з життя письменника відображено на малюнку чи репродукції» і його значущості на формування світогляду, розвитку таланту митця тощо [54, с. 50].

Водночас робота над репродукціями мистецьких полотен та ілюстрацій, на переконання вченої, має бути спрямована на проведення мистецьких паралелей між суміжними образотворчостями. Відтак запитання і завдання повинні орієнтувати учнів на – визначення епізоду із літературного твору, який зобразив художник на картині; пояснення засобів зображення й оцінювання майстерності втілення живописцем чи графіком літературних образів; проведення мистецьких паралелей на основі зіставлення живописних і літературних зображень; усвідомлення спільних та відмінних образотворчих засобів у суміжних образотворчостях; придумування підпису до малюнку; врахування під час написання індивідуальної, колективної чи порівняльної характеристики на персонажа власних емоційних вражень від сприйнятої ілюстрації-портрета тощо.

Н. Волошина в «Наукових основах методики літератури» (2002) під час ознайомлення учнів із біографією письменника радила використовувати портрети, автопортрети, художні полотна, на яких відтворено моменти із життя митця тощо. Серед методів і прийомів роботи над зразками образотворчого мистецтва на уроках літератури учена вирізняла такі: розповідь про художника чи художників у вигляді лаконічних біографічних і мистецтвознавчих відомостей; бесіда за картиною; зіставлення живописних портретів письменника, виконаних кількома митцями тощо [754]. Вважаємо, що пропонувані вченою методи і прийоми роботи над суміжними галузями мистецтва сприяли розширенню літературознавчих і мистецтвознавчих знань учнів, формуванню проводити мистецькі паралелі на основі діалогу мистецтв.

На діалогічне прочитання художніх творів у єдності із суміжними видами мистецтва були спрямовані науково-методичні пошуки Г. Токмань. Так, у докторському дослідженні «Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах» (2002) ученою було розглянуто питання діалогізму та проблемності як принципів сучасного прочитання української літератури. На реалізацію культурологічного підходу на уроках української літератури спрямована запропонована Г. Токмань класифікація наочності, в якій учена акцентувала на її різноаспектному значенні, а саме: бути джерелом нової інформації, сприяти поглибленню й закріпленню набутих знань, створювати відповідний літературному матеріалу настрій, вводити учнів у сферу суміжних наук і мистецтв і тим самим сприяти інтеграції знань школярів тощо. До творів суміжних видів мистецтва, або їх фрагментів, методист слушно відносить твори живопису, музики, скульптури, архітектури, театру, фото- та кіномистецтва.

Актуальними для предметної методики є настанови вченої щодо доцільного застосування наочних посібників (репродукцій картин художників, світлин архітектурних пам'яток, аудіозаписів музичних творів, відеофрагментів театральних постановок і кінофільмів тощо) на уроках української літератури. Так, наприклад, розповідь про імпресіонізм, на переконання Г. Токмань, доцільно поєднати з аналізом новели М. Коцюбинського «Intermezzo», переглядом репродукції картини французького імпресіоніста К. Моне «Поле маків» та прослуховуванням однієї з музичних п'єс К. Дебюссі [1038, с.190–191].

Водночас Г. Токмань акцентувала на ретельному продумуванні вчителем застосування наочних посібників на певному етапі уроку, доборі ефективних методів і методичних прийомів роботи, як-от: розповідь учителя про твір мистецтва; організація інформативно-ілюстративних доповідей і повідомлень учнів літературознавчого чи мистецтвознавчого характеру тощо. Вона апелювала до паралельного вивчення мистецьких творів, наголошувала на важливості відшукування спільного та відмінного у мистецькій специфіці кожної суміжної образотворчості з метою осягнення авторської ідеї, усвідомлення засобів її втілення.

Отже, діалогічна взаємодія мистецтв на уроці української літератури потребує отримання учнями додаткових знань із художньої специфіки мистецьких творів, оволодіння літературознавчою і мистецтвознавчою термінологією; формування умінь осягати способи утілення авторського бачення в суміжних образотворчостях (головні та другорядні герої, їхні взаємостосунки, життєві позиції, композиція і колорит, ритмомелодика, риси мистецького напрямку тощо); уможливорює перепрочитання й інтерпретацію твору словесного мистецтва тощо.

Вважаємо, що означені вченими-методистами в наукових працях і навчально-методичних посібниках форми, види, методи і прийоми роботи із мистецтвом живопису на уроках української літератури сприяли виникненню в учнів інтересу до літературної теми, розширювали історико-культурний контекст сприйняття ними мистецьких творів; формували вміння визначати провідні теми, мотиви та образи, втілені в різних видах мистецтва; оцінювати суміжні образотворчості; створювати словесні образи на основі власної уяви та почуттів тощо.

Актуальності для нашого дослідження набувають розроблені українськими вченими методичні настанови щодо роботи на уроках української літератури над таким різновидом мистецтва живопису, як *ілюстрації*. Так, Б.Степанишин уважав метод ілюстрування одним із найпоширеніших із наочних методів навчання на уроці літератури. Учений підкреслював, що розповіді про життя письменників учитель може ілюструвати портретами (фото-, графічними і малярськими портретами тощо), фотокопіями документів, світлинами рукописів, першодруків, автографів, меморіальних речей з музеїв тощо. Під час роботи над ілюстративним матеріалом учений рекомендував використовувати запитання і завдання, спрямовані на його уважний перегляд учнями та висловлення ними власного ставлення до сприйнятого [994, с. 132]. Вважаємо, що така робота над засобами образотворчості сприятиме виразненню мистецької взаємодії в процесі вивчення художніх творів на уроці української літератури, формуванню в учнів умінь аналізу та інтерпретації літературного твору в мистецькому контексті.

Водночас Є.Пасічник застерігав учителів від помилкового ототожнення художнього образу, створеного письменником, з аналогічним образом художника, хибного розуміння ілюстрації як копії літературного твору, перекладеного на мову графіки, фарб; акцентував на важливості зіставлення ілюстрацій різних художників між собою і з літературним твором з метою розуміння оригінальності творення образу.

Методичні настанови Є.Пасічника підтримала й Н.Волошина, яка підкреслювала, що робота над ілюстраціями на уроці літератури має на меті допомогти учням зрозуміти прочитаний твір, уявити собі його героїв, активізувати творчу роботу школярів, їхнє емоційне сприймання [221].

У процесі аналізу художніх творів учена радила учителям використовувати на уроці літературні альбоми у вигляді незброшурованих картин, розроблених до окремих монографічних тем. Формат картини з

комплекту «Слово і образ», на її думку, дозволяє вчителю демонструвати наочність на уроці у процесі викладу нового матеріалу, перевірки домашнього завдання, закріплення вивченого під час роботи над твором. Відтак до кожної із запропонованих для розгляду на уроці картин із комплекту подаються методичні вказівки щодо їх використання на уроці, а також орієнтовні запитання і завдання [754, с. 320–321].

Отже, методичні настанови вчених-методистів щодо використання на уроках української літератури зразків *живопису* передбачали таке: ретельний відбір творів образотворчого мистецтва, які якнайповніше відповідають ідейно-тематичному задуму художнього твору, демонстрацію мистецьких робіт одного та кількох художників на основі їх зіставлення, оцінювання майстерності митців, заохочення учнів до висловлення власного ставлення щодо сприйнятого твору мистецтва, використання проблемних запитань і завдань під час роботи над суміжними образотворчостями тощо. Відтак систематичне і цілеспрямоване використання на уроках літератури довершених зразків живопису, художніх ілюстрацій, методично правильно організована робота з ними сприятимуть розвиткові в учнів високих естетичних смаків, розвиватимуть уміння і навички самостійно аналізувати живописний і літературний твори. Схожі методи і методичні прийоми вчені радили застосовувати і під час роботи над світлинами із зображенням мистецтва архітектури, скульптури, фото-замальовками тощо [335].

Глибоке осягнення поезики літературних явищ і фактів у контексті української і світової культури передбачає вивчення літературних творів у зв'язках із *музичним мистецтвом*. Варто наголосити, що українськими вченими упродовж 1991–2004 рр. було розроблено методику використання на уроках української літератури засобів *наочності, звукових та аудіовізуальних посібників*, визначено їх дидактичні можливості та окреслено шляхи упровадження в практику роботи школи.

Так, на вдалому поєднанні на уроках літератури *художнього і музичного творів* наголошував Б. Степанишин, який доводив, що літературний текст, вміло зіставлений з музикою, завжди сприймається тонше й залишає глибший слід. Методист акцентував на важливості читання поетичних творів, поезії в прозі, уривків оповідань тощо під музичний супровід, на доцільному поєднанні музики і живопису на уроках української літератури, оскільки вони «органічно входять до системи образів», а нехтування цими суміжними образотворчостями на уроці може призвести до зниження художньої виразності самого літературного твору і негативно позначиться на емоційно-ціннісному сприйманні його учнями [994, с. 103].

Є. Пасічник наполягав на продуманому використанні музики на уроках літератури, врахуванні підготовки школярів до сприймання цього виду мистецтва, визначенні місця і часу його застосування на певному етапі уроку, наголошував на необхідності демонстрування твору музичного мистецтва перед вивченням літературного тексту, налаштувати їх на емоційне сприймання твору словесного мистецтва, а вдало дібраний і прослуханий після вивчення літературного твору музичний твір допоможе виразити

його естетичну цінність. Водночас методист застерігав учителів від використання музичних творів на уроках літератури як своєрідного засобу ілюстрації до літературного твору, «внаслідок чого засоби музичної виразності залишаються для учнів не розкритими, ігнорується специфіка мистецтва, його образна структура – звернення до музики втрачає педагогічний смисл, воно не має навчального характеру» [804, с. 361]. Прикметно, що доцільність застосування музичних грамзаписів на уроках літератури учений вбачав на різних етапах уроку, зокрема: під час підготовки учнів до сприймання художнього твору, в процесі вивчення оглядових тем, ознайомлення школярів із фактами з біографії письменників, на етапі узагальнення та систематизації знань тощо.

Так, наприклад, під час вивчення жанрів поетичного фольклору Є. Пасічник пропонував застосовувати прослуховування народних пісень у грамзаписах чи безпосередньому виконанні. Подібної роботи, на переконання вченого, вимагає й опрацювання дум, оскільки виконання ліро-епічних жанрів народної творчості передбачає наявність особливого музичного таланту, своєрідного стилю імпровізації. Вчений радив прослуховувати народні пісні та думи у грамзаписах, порівнювати виконання народних співаків (наприклад, мистецьке виконання «Думи про козака Голоту» кобзарями Ф. Жарким та М. Полотаєм), під час аналізу жанрів усної народної творчості використовувати метод розповіді, бесіди у формі запитань з метою виявлення в учнів безпосередніх емоційних вражень, почуттів, а також розуміння ними основного змісту поетичних картин і образів [804, с. 331–333]. Не меншої уваги, на думку методиста, потребує робота над мотивами народних пісень, майстерно вплетених у канву багатьох художніх творів українських письменників (І. Котляревського, Т. Шевченка, Марка Вовчка, Лесі Українки та інших).

Під час вивчення літературних тем, наприклад, у дев'ятому класі теми «Розвиток української музичної культури у другій половині XIX століття», Є. Пасічник радив прослуховувати фрагменти із опер С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», М. Аркаса «Катерина», М. Лисенка «Тарас Бульба», «Енеїда», оперет «Чорноморці», «Різдвяна ніч», «Утоплена», пісень В. Заремби «Дивлюсь я на небо», П. Ніщинського «Закувала та сива зозуля» тощо [804, с. 360]. Вважаємо, що використання окремих фрагментів з оперних вистав посилюватиме емоційне сприймання учнями мистецтва слова і музики, сприятиме розширенню загального кругозору учнів, їх естетичному вихованню. Проте робота над суміжними видами мистецтва на уроці літератури потребує урахування жанрових і композиційних особливостей кожного з них.

С. Жила у методичних рекомендаціях «Музика на уроках української літератури» (2001), вказуючи на значущість взаємозв'язку *літератури і музики* на різних етапах уроку української літератури як дієвого засобу впливу на духовний розвиток особистості учня, пропонувала використовувати *симбіоз мистецтв* під час вивчення творів усної народної творчості, в процесі ознайомлення із життєписом митця, під час вивчення

літературних творів різних жанрів тощо [456]. Слушними, на наш погляд, в аспекті реалізації ідей культурологічного підходу до вивчення літературного твору є запропоновані вченою методи і методичні прийоми роботи із суміжними видами мистецтва на різних етапах уроку літератури, як-от: використання озвученого відеоряду, прослуховування фонозаписів, музичних творів; виконання учнями тестів (тематичний блок), пов'язаних із музикою; висловлення учнями вражень від ознайомлення із творчістю письменника-музиканта у формі щоденникових записів; підготовка школярами повідомлень, рефератів, музичних колажів; виконання завдань на виявлення асоціативності, вправ на корегування моделей сприйняття літературного і музичного мистецтва; ознайомлення із музичною критикою тощо.

О. Бандура, розглядаючи *музичне мистецтво* як дієвий засіб реалізації культурологічного підходу до навчання літератури, акцентувала на доцільності прослуховуванні музичних творів у грамзаписах, у процесі безпосереднього відтворення на певному музичному інструменті чи під час вокального виконання. Під час роботи над поетичними та прозовими творами радила застосовувати виразне читання вчителя або заздалегідь підготовлених учнів під музичний супровід. Практикування такого виду роботи на уроках літератури, на її думку, «допоможе учням повніше досягнути мотиви виучуваних поезій, краще зрозуміти настрої та переживання персонажа, стосунки з іншими дійовими особами, соціальну суть подій, сприйняти красу пейзажів тощо» [754, с. 197].

Отже, методичні настанови учених-методистів спрямовували роботу вчителів-словесників на ретельний відбір суміжних образотворчостей, усвідомлення ними значущості використання творів *музичного мистецтва* на різних етапах уроку української літератури (під час підготовки учнів до сприймання художнього твору, в процесі вивчення оглядових тем, ознайомлення школярів із фактами з біографії письменників, на етапі узагальнення та систематизації знань тощо), використання доцільних методів і методичних прийомів роботи з текстом літературного твору та музики.

Серед суміжних образотворчостей не меншого значення на уроці української літератури вчені-методисти надавали *мистецтву театру*. Цілком слушними та актуальними нині є міркування Н. Волошиної про єдність словесного і театрального мистецтва на основі їх тематичної спорідненості, спільності теоретичних понять, що пов'язані зі специфікою художньої творчості (художній образ, умовність в мистецтві, метафора; трагедійне і комічне; життєвий матеріал, тема, ідея, сюжет; види і жанри; світогляд і творчість тощо) [754, с. 207].

Учена відзначала, що з другої половини ХХ ст. можливість використання театрального мистецтва на уроках літератури значно розширились завдяки телебаченню і радіо (пізнавальні програми про драматургію і театр, творчість видатних майстрів сцени; спектаклі та радіопостановки для дітей і юнацтва тощо). Методистка підкреслювала важливість послідовного,

цілеспрямованого накопичення в дітей художніх вражень, конкретних знань і уявлень про театр як вид мистецтва, його зв'язок з іншими видами художньої творчості, вказувала на доцільність ознайомлення учнів зі специфікою драматичного мистецтва, озброєння їх елементарними вміннями аналізувати драматичні твори з метою підвищення їх культурного розвитку.

Б. Степанишин з цього приводу зауважував, що відвідування учнями театру під час вивчення драматичного твору є не завжди можливим, тому особливого значення на уроках варто надавати роботі над портретами і світлинами видатних акторів у ролях, драматургів та режисерів, мізансцен, театральних афіш, мап гастролей провідних театрів України тощо [994, с. 133].

Українські учені-методисти на уроках літератури радили використовувати прийоми «реконструкції» окремих вистав за фотографіями, ескізами, репродукціями, проводити перегляд і обговорення вистав діючого репертуару, фільмів, кіновистав, бесіди з використанням грамзапису, діафільмів, відеозапису тощо. Проте, розглядаючи специфіку вивчення драматичних творів, Є. Пасічник заперечував доцільність перегляду спектаклю перед вивченням літературного твору на уроці, оскільки «такий перегляд <...> негативно впливає на здатність учнів самостійно оцінювати твір, розв'язувати завдання, спрямовані на інтерпретацію його образів: зорові враження від спектаклю гальмуватимуть думку учня, витіснятимуть ті читацькі образи, які могли скластися в результаті безпосереднього ознайомлення з твором» [705, с. 313].

Учений переконливо доводив, що після перегляду спектаклю учні читають твори без ініціативи, переважно з примусу, а тому ознайомлення зі спектаклями або їхніми фрагментами є доцільним лише після опрацювання літературного першоджерела. Обов'язкових коментарів і роз'яснення, відповідей на запитання вимагає й унаочнення (художні ілюстрації до п'єс, світлини театральних постановок, фото артистів у ролях тощо), що уможлиблює зіставлення акторської гри різними виконавцями, театральними колективами, відмінними не лише своєю майстерністю, а й звучанням твору в цілому.

Н. Волошина і С. Жила акцентували на важливості проведення зіставлення літературних творів з їх сценічними та екранізованими версіями, ознайомлення з театральною критикою, написання учнями рецензій з наступним обговоренням їх на уроках, використання методів акторської та режисерської роботи над текстом твору тощо. Доречними, на їхню думку, було виконання учнями творчих завдань під час роботи над епізодом п'єси, а саме: стисле визначення основної події, що відбулася в обраному епізоді; знаходження епіцентру епізоду; відтворення того, що думає персонаж, але не промовляє вголос (підтекст) тощо [754, с. 207–209]. Учені акцентували на важливості перегляду виучуваної п'єси в театрі чи на телеекрані, проведенні бесіди з метою з'ясування вражень від побаченого, оцінювання переконливості й майстерності гри акторів (виконавців головних ролей),

повноти розкриття ними рис характеру героїв, оцінювання декорацій, визначення найбільш хвилюючих моментів тощо.

Вважаємо, що використання означених форм, методів і прийомів роботи на уроках української літератури із суміжними образотворчостями допомагає вчителю привернути увагу учнів до поведінки дійових осіб, розкрити логіку дій персонажів, інтерпретувати окремі сцени, запропонувати власні ремарки до авторських тощо. Застосування елементів режисерського пошуку сприятиме аргументованому вибору учнем актора на роль того чи іншого персонажа, збагаченню тексту драми, що вивчається, власними коментарями, ремарками.

Заслуговує на увагу посібник «Театр і література: мистецтвознавчі і педагогічні проблеми взаємин» (2001) С. Жили, в якому вчена апелює до використання міжмистецьких зв'язків під час проведення оглядових лекцій, присвячених розвитку української культури певного історичного періоду, поодиноких оглядових лекцій з історії українського театру і драматургії, в процесі вивчення життєвих і творчих шляхів українських драматургів, на різних етапах роботи над текстом літературного твору із використанням оптимальних методів і методичних прийомів міжмистецької взаємодії, в позакласній діяльності тощо [460].

Вважаємо, що методичні настанови вченої мають культурологічне спрямування й орієнтують роботу вчителя на використання на уроці розлогої мистецтвознавчої інформації про історію театру і визначних драматургів, використання доцільних методів і методичних прийомів роботи (зіставлення літературної й режисерської концепції драматичного твору), заохочення учнів до виконання самостійної творчої діяльності, застосування різних форм обговорення переглянутого спектаклю тощо.

Варто наголосити, що запропоновані ученими-методистами методи і методичні прийоми щодо вивчення драматургії і театру на уроках української літератури виступають цілком актуальним і дієвим засобом реалізації культурологічного підходу в нинішніх умовах реформування шкільної мовно-літературної освіти.

На початку третього тисячоліття завдяки стрімкому розвитку нових інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа медіаосвіта стала одним із головних чинників забезпечення відкритості освіти щодо сучасних швидко змінюваних знань. Провідні вчені, дослідники, вчителі-словесники переконливо доводили, що використання на уроках літератури *кіномистецтва* сприятиме розширенню загального кругозору учнів, поглибленню їхніх літературознавчих і мистецтвознавчих знань, розвитку естетичних оцінних суджень, формуванню культурної компетентності. «Кінофільми і діафільми, – зазначав Є. Пасічник, – допоможуть перенестись у музей, познайомитися з його експозицією, побачити документи, фотографії, скульптурні зображення письменника, його особисті речі, чого не можна зробити на звичайному уроці літератури» [804, с. 364].

Б. Степанишин акцентував на діалогічній взаємодії художньої літератури і мистецтва кіно на уроках української літератури, підкреслював

необхідність використання суміжних видів мистецтва у процесі роботи над текстом художнього твору з метою посилення емоційного впливу на особистість учня [994].

Н. Волошина і С. Жила ознайомлення учнів із мистецтвом кіно радили проводити у формі перегляду фільмів-екранізацій тих літературних творів, що вивчаються в школі, оскільки «в комплексі з уроками літератури кіномистецтво сприяє розвитку творчої уяви, становленню світогляду, формуванню моральних якостей школярів» [754, с. 209].

Вартим уваги в контексті предметного поля нашого дослідження є посібник «Кіномистецтво на уроках літератури: проблеми взаємозв'язків» (2001) С. Жили, в якому вчена радила звертати увагу учнів на розходження у змісті й трактовці образів п'єси та кінофільму на основі літературного першоджерела. Слушними є розроблені дослідницею на допомогу вчителю пам'ятки для учнів під час і після перегляду спектаклю (фільму), орієнтовані запитання і відповіді учнів за суміжними образотворчостями тощо [453].

Прилучення учнів до мистецтва кіно на уроках літератури учні-методисти радили здійснюватися на різних етапах уроку за допомогою використання екранних, звукових та аудіовізуальних посібників і використовувати їх на вступних заняттях з метою введення учнів у відповідну історичну епоху, створення необхідної психологічної атмосфери на уроці, з'ясування історії написання художнього твору; під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника; в процесі роботи над текстом художнього твору; на підсумкових заняттях, у процесі опитування учнів, проведення письмових робіт на основі переглянутого кіно, діафільму чи телепрограми [754, с. 209; 804, с. 364].

Водночас методисти слушно застерігали вчителів від переобтяження уроку літератури екранною наочністю, що може позначитися на погіршенні засвоєння учнями літературного твору; виокремлювали фактори, від яких залежить використання екранних посібників, а саме: якість екранного унаочнення, уміння вчителя демонструвати ці засоби у єднанні зі словом, знання педагогом техніки використання екранних засобів унаочнення тощо.

Так, А. Градовський і С. Жила наголошували на важливості ознайомлення учнів на уроках української літератури з фільмами, що мають навчальний характер, радили здійснювати перегляд таких фільмів повністю, оскільки їх матеріал відповідає вимогам шкільної програми. Використання на уроках фільмів науково-популярного характеру, ігрових фільмів, на думку вчених, вимагає дотримання методики їх застосування на уроці залежно від дидактичної мети, з якою вони демонструються – як ілюстрація й конкретизація вивченого матеріалу чи як джерело нових знань.

Учені підкреслювали необхідність використання на уроках літератури навчальних науково-популярних фільмів про українських письменників та фільмів-екранізацій п'єс українському письменників із подальшим обов'язковим обговоренням сприйнятого. Поділяємо думку Н. Волошиної про те, що порівняльний аналіз художнього твору і фільму допоможе дітям глибше збагнути й усвідомити коло питань, порушених у художньому творі

«тільки тоді, коли учні познайомляться з текстом і сюжетом літературного твору, можливий перегляд і робота по обговоренню його екранізації» [754, с. 209]. Отже, розумінню загальних і специфічних особливостей мистецтва слова і кіно формуватиме у школярів уявлення про композиційну побудову художнього твору і фільму-екранізації, про послідовність і причинність подій, супідрядність епізодів і сцен, про взаємодію героїв тощо.

Разом з тим, учені послідовно нагадували, що жодна екранізація не може замінити читання літературного твору, оскільки завдяки специфічним засобами вираження і можливостям зображення життя мистецтво кіно не може охопити всіх елементів художньої структури красного письменства. Так, Є. Пасічник акцентував на відмінностях у потрактуванні художніх творів засобами кіномистецтва, наводив приклади зміщення композиційних елементів, відтворення не адекватного авторському задуму підтексту, невідповідності окремих образів, подій, героїв (наприклад, кінофільми «Fata morgana», «Земля», «Лісова пісня» тощо) [804, с. 366]. Прикметно, що художні фільми за текстами літературних творів письменників методисти розглядали не як ілюстрації до художніх творів, а як довершені твори мистецтва, своєрідне відтворення й творче переосмислення словесного образу засобами кіномови (монтажу, ракурсу, музики, тиші тощо), завдяки яким учні вчаться розуміти спільність і відмінність у потрактуванні образів митцями різних галузей мистецтва.

Розглядаючи кіномистецтво як «принцип створення загальної моделі художнього аналізу фільму і твору літератури» (за Є. Пасічником), учні-методисти пропонували школярам виконувати завдання, спрямовані на оцінювання, творче осмислення та інтерпретацію суміжних видів мистецтва, як-от: поділитися враженнями після перегляду кінофільму, усвідомити втілену в кіномистецтві проблематику і авторську концепцію, зробити відповідні узагальнення; визначити художню закономірність побудови фільму на основі детального аналізу окремих його частин (кадрів, сцен, епізодів); оцінити майстерність втілення авторської ідеї, словесного образу засобами кіномови, довершеність екранізації, зіставити художній твір письменника з його кіноверсією; осягнути авторську концепцію (систему ідейно-естетичних поглядів художника) у внутрішньому русі сюжету, в смисловому значенні зображених фактів, у зіткненні умонастроїв героїв; обґрунтувати власне ставлення до авторського світосприймання.

Пропоновані завдання, на наш погляд, призвичаюють учнів аналізувати концепцію творчого колективу, бачити логічність чи алогічність розвитку авторських думок, усвідомлювати трансформацію літературного тексту кінематографічними засобами. Тільки в такому випадку робота над кіношедевром виступатиме ефективним засобом активізації уваги учнів до літературних першоджерел, сприятиме усвідомленню ними своєрідності інтерпретації художніх творів у суміжному мистецтві кіно.

Отже, комплексне використання засобів навчання (наочних посібників, роздавального матеріалу, технічних засобів навчання) підсилює літературно-художні враження учнів, підвищує емоційний вплив уроку

літератури, поглиблює естетичне сприймання художніх образів, посилює емоційне переживання, збагачує пам'ять конкретними художніми образами, естетично виховує.

Підсумовуючи здійснений нами аналіз наукових і навчально-методичних праць учених, варто наголосити, що у предметній методиці у період з 1991 по 2004 рр. актуальності набула проблема реалізації *культурологічного підходу* до навчання української літератури, що здійснювалася на основі *міжпредметної, міжлітературної та міжмистецької взаємодії*. Українськими вченими було наочно проілюстровано практику зіставлень суміжних образотворчостей (література, музика, театр, кіно тощо) на основі означених взаємодій, запропоновано доцільні види, форми, методи і прийоми роботи з текстом художнього твору і суміжними галузями мистецтва в процесі вивчення монографічних тем, ознайомлення з творчістю письменника, на різних етапах роботи з текстом літературного твору, під час засвоєння теоретико-літературних понять тощо.

Водночас, проведений нами аналіз фахових і періодичних видань, що видавалися протягом 1991–2004 рр., дозволив визначити основні питання дискусійних обговорень, що проводилися й були дотичними до проблеми нашого дослідження, а саме:

- мета і завдання літературної освіти в школі, реформування шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу [1096; 96; 577];
- пошук найдоцільніших форм, методів і прийомів роботи на уроках української літератури із використанням суміжних видів мистецтва [131; 235; 454];
- культурологічний підхід до навчання української літератури [219; 457; 464; 730; 1036];
- втілення мистецького контексту на уроках літератури засобами інтерактивних технологій [208; 211; 224; 355; 736; 1186] та інші.

Вважаємо, що запропоновані дослідниками методичні настанови щодо роботи із суміжними образотворчостями на уроках української літератури сприяли формуванню в учнів умінь орієнтуватись у контексті художньої культури, оперувати необхідними знаннями про багатовимірний простір літературного твору та взаємозв'язки красного письменства з іншими видами мистецтва, розвитку культурної компетентності школярів, вихованню в них відкритості до міжкультурної комунікації.

Отже, в останнє десятиліття ХХ – у перших роках ХХІ ст. українськими вченими, методистами, дослідниками, вчителями-словесниками було актуалізовано проблему реалізації культурологічного підходу до навчання літератури засобами *міжлітературної, міжпредметної і міжмистецької взаємодії*, а саме: визначено концептуальні засади розвитку й упровадження культурологічного підходу до навчання української літератури як одного з провідних у національній системі шкільної літературної освіти (О. Бандура, Н. Волошина, Б. Степанишин, О. Мазуркевич, Є. Пасічник, А. Фасоля, та ін.);

доведено необхідність розгляду літературного явища у художньому контексті із різними видами мистецтва (Р. Бортніков, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Кондрашевський, З. Шевченко та ін.); узагальнено й систематизовано традиційний досвід, розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу (П. Волинський, А. Градовський, О. Телехова, Г. Токмань, Л. Щербина та ін.).

3.3.2. Реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури у науково-методичному дискурсі вчених в умовах реформування шкільної літературної освіти й розбудови Нової української школи (2004–2016 рр.)

Затверджений 14 січня 2004 р. Державний стандарт базової і повної середньої освіти спрямовував роботу вчителів-словесників на розв'язання ключових питань шкільної освіти в предметному просторі. В освітній галузі «Мови і літератури» означеного документу зазначалося, що формування в учнів читацьких умінь та навичок передбачає реалізацію аксіологічної, літературознавчої та *культурологічної* змістових ліній літературного компонента, де остання передбачає усвідомлення літератури як складника духовної культури українського та інших народів, а також зв'язок літератури з іншими видами мистецтва [420]. Тогочасні стандартизовані вимоги орієнтували на опанування учнями художньої літератури як виду мистецтва, формування вмінь аналізу та інтерпретації художніх творів із урахуванням його художніх ознак у широкому *культурному контексті*, що відповідало досягненням предметної методики щодо концепцій літературного аналізу та набуття предметних знань і формування читацьких умінь учнів.

У редакції Державного стандарту освіти 2011 р. та його змінах 2013 р., порівняно із попереднім, прослідковувалася тенденція щодо збільшення варіативної частини та задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, розширення змістових ліній освіти в комунікативному та діяльнісному аспектах, що уможливлювало формування ключових і предметних компетентностей учнів. Відтак реалізація *культурологічної лінії* Державного стандарту в освітній галузі «Мови і літератури» забезпечувала усвідомлення школярами художньої літератури як важливого складника світового мистецтва, ознайомлення із фундаментальними цінностями художньої культури, розширення художньо-естетичної ерудиції учнів, формування в них гуманістичного світогляду, виховання поваги до національних серед світових *культурних надбань*.

Визначаючи необхідність стандартизації змісту освіти в Україні провідні вчені-методисти Н. Волошина, Ю. Бондаренко, С. Жила, В. Шуляр, Т. Яценко та інші актуалізували питання реалізації змістових ліній у шкільному курсі української літератури, довели, що *культурологічне* обґрунтування мають стандартизовані в нормативних державних документах щодо шкільної

літературної освіти критерії якості знань і вмінь учнів, «що є важливою тенденцією розвитку методики літератури як науки та гуманітарної галузі в цілому» [1207, с. 217].

Комплексний аналіз та розв'язання важливих проблем літературної освіти на засадах *культурологічного підходу* в означений період було представлено в монографіях (Н. Білоус, Ю. Бондаренко, А. Градовський, С. Жила, Л. Нежива, Л. Овдійчук, Н. Романишина, А. Ситченко, В. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко та інші) та навчально-методичних посібниках (В. Братко, О. Куцевол, О. Лілік, А. Лісовський, Н. Логвіненко, С. Паламар, С. Пультер, Г. Токмань, А. Фасоля, З. Шевченко та інші) українських учених.

На основі використання персоніфікованого підходу з урахуванням хронологічного проаналізуємо наукові та навчально-методичні праці українських дослідників на предмет реалізації у них *культурологічного підходу* до навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти.

Так, проблемі комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів *мистецтва* у процесі вивчення української літератури присвячені науково-методичні розвідки С. Жили. Вченою запропоновано теоретичне обґрунтування концепції вивчення української літератури у взаємозв'язках із суміжними мистецтвами, представлено експериментальну перевірку функціонування моделей цього процесу в умовах середньої школи [455; 458; 461; 462; 463].

Теоретичний аналіз проблеми полікультурного розвитку школярів дозволив С. Жилі обґрунтувати в докторській дисертації «Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи» (2004) необхідність розгляду літературних творів на засадах *міжмистецької інтеграції* [462, с. 3]. Вчена розробила методичну систему, спрямовану на формування в учнів основ художньої діяльності через розвиток сприймання й чуттєвого пізнання, визначила основні напрями вивчення словесно-художніх творів у поєднанні з музикою, театром, кіно; розкрила види й форми взаємодії різних видів мистецтва під час вивчення біографії письменника.

Концепція наукового дослідження С. Жили полягає в тому, що ефективність процесу вивчення української літератури в старших класах залежить від особливої методичної системи, в якій мистецтво слова на основі виокремлення загальноестетичних і специфічних рис розглядається в органічних взаємозв'язках із іншими видами мистецтва. Ключовою ідеєю означеної методичної системи дослідниці є здійснення переходу від предметноцентричної літературної освіти до культуровідповідної [461].

Прикметно, що в проєкті програми з української літератури для 5–12 класів (керівник – Н. Волошина) загальноосвітньої школи дослідницею було започатковано рубрику «Мистецькі аналогії», спрямовану на формування в учнів духовної культури у єдності із культурою народу, розвитку в них особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва.

Фаховий інтерес для нас становить запропонована С. Жилою методика роботи на уроках української літератури із *суміжними образотворчостями*, що побудована на ідеї паралельного вивчення української літератури з різними галузями мистецтва. Необхідно наголосити, що ученою було запропоновано ефективні методи й методичні прийоми вивчення української літератури у взаємозв'язках із *музичним мистецтвом*, схарактеризовано основні види роботи із ним, окреслено шляхи залучення музики на заняття літератури, а саме: під час вивчення усної народної творчості, ознайомлення учнів із життям і творчістю письменника; в процесі аналізу літературних творів; під час самостійної роботи учнів тощо.

Доцільними, на наш погляд, є запропоновані вченою форми проведення занять, що орієнтовані на формування в учнів культурної компетентності, а саме: лекції із дослідницькими мистецтвознавчими завданнями, семінарські заняття із музичним оформленням, уроки з інсценізаціями і фонозаписами, уроки з «живим» звучанням музичних фрагментів, літературно-музичні вітальні, диспути із музичними ілюстраціями, конференції [462, с. 297].

Серед основних методів і методичних прийомів, що сприяють формуванню означеної компетентності учнів, ученою обрані такі: дискусії (вербальна й музична), проблемна бесіда, режисерський і композиторський коментарі, усні описи музичних мізансцен, спогади про постановки різними театральними колективами і значення ролі музики в них тощо. Така робота, на наш погляд, сприятиме формуванню в учнів не тільки літературних, а й музичних здібностей, розвиткові читацької й культурної компетентностей.

Ознайомлення учнів із мистецтвом *театру*, на переконання вченої, є доцільним не тільки на уроках літератури (в ході проведення бесіди про драматичний текст і його сценічного втілення; під час підведення підсумку уроку), а в позаурочний час [462, с. 310]. Варто наголосити, що така робота сприятиме поліпшенню психологічної атмосфери в колективі, позитивно позначатиметься на характері міжособистісного спілкування, пробуджуватиме в учнів інтелектуальні й емоційні асоціації, сприятиме активізації пізнавального інтересу до мистецтва.

Імпонує те, що серед форм обговорення спектаклю С. Жила виділяє семінарське заняття, проблемну бесіду, читацько-глядацьку конференцію, диспут, сюжетно-рольову гру. Вчена слушно акцентує на важливості обговорення не тільки театральної форми, але й драматичного змісту, смислового осереддя спектаклю, його жанрової специфіки. На наш погляд, методичні пошуки дослідниці зосереджені на створенні моделі компаративного аналізу творів суміжних видів мистецтва, що передбачає набуття учнями мистецтвознавчої інформації, оволодіння елементами театральної культури під час читання та аналізу драматичних текстів.

Фаховий інтерес для нас становить розроблена С. Жилою методика роботи на уроках літератури в старших класах із залученням мистецтва *кіно*, яке виступає дієвим засосом реалізації ідей культурологічного підходу до навчання художньої літератури. Вчена обстоює необхідність формування в старшокласників умінь бачити художню логіку розвитку авторських думок,

розуміти загальну модель художнього аналізу фільму й твору літератури, усвідомлювати процес народження кіномистецьких образів, досягти мистецьку концепцію творчого колективу тощо.

Водночас учена підкреслює, що для художнього аналізу кінострічки учням необхідні знання основних художніх прийомів, структурних елементів цього виду мистецтва, акцентує на важливості проведення поетапного аналізу суміжних мистецтв на основі набутих учнями теоретико-літературних і мистецтвознавчих знань з метою формування умінь сприймати й аналізувати літературний і кінематографічний тексти як самостійні й довершені мистецькі явища. Досить оригінальними, на наш погляд, є запропоновані С. Жилою моделі міжмистецької взаємодії, зокрема: аналізу літературного тексту й екранного еквівалента із заглибленням у специфіку українського поетичного кіно; порівняльного розгляду за двома блоками – літературним і кінематографічним.

Варто наголосити, що запропонована ученою методична система вивчення української літератури у взаємозв'язках із суміжними образотворчостями значно розширює сферу мистецької діяльності учнів, а використання ефективних видів, форм, методів і прийомів роботи уможлиблює поглиблення уявлень про специфіку літератури як мистецтва слова, досягнення суміжних образотворчостей, сприймання і запам'ятовування теоретико-літературних і мистецтвознавчих понять, формування інтерпретаційної та культурної компетентностей школярів.

Отже, розроблена і впроваджена ученою в освітній процес педагогічна технологія реалізації інноваційної авторської методики з урахуванням специфіки різних мистецтв стала дієвим теоретичним і практичним підґрунтям для подальшого вдосконалення шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в умовах розбудови Нової української школи.

На доцільність застосування компаративного аналізу в процесі вивчення національної художньої малої прози наголошує Н. Романишина, стверджуючи, що «однією із форм вияву синтезу мистецтв у літературних творах є «перекодування» (О. Рисак) відомих малярських творів засобами словесної образності. Як і художники, письменники змальовують зовнішній вигляд літературних героїв, створюючи портрет. <...> Тенденція письменників відтворювати літературними засобами живописні картини зумовила появу нових жанрових різновидів у новелістиці... У результаті міжмистецької взаємодії народжується нова якісь слова – поетична, музична, живописна образність» [919, 120]. Відтак методичні настанови вченої орієнтовані на міждисциплінарний напрямок шкільної програми з української літератури для основної і старшої школи, що відображений у програмовій рубриці «Мистецький контекст і міжпредметні зв'язки». Проте ми наголошуємо, що міжнаукові асоціації на уроках української літератури не обмежуються лише міжлітературним компонентом і поширюються на інші навчальні дисципліни.

Проблемі вивчення української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи присвячує свої науково-методичні дослідження Ю. Бондаренко [123; 127]. Окреслюючи особливості картини світу в її зв'язках із культурно-історичними процесами, Ю. Бондаренко визначає антропоцентричні «мікроісторії», пов'язані з реалізмом, натуралізмом, модернізмом, досліджує вектор їх ідейного спрямування. Нам імponує те, що вчений обґрунтовує доцільність застосування на уроках ідеаційних схем, що «відображають основні історично сформовані підходи до осмислення дійсності, виражені в ідеях Бога, людини, соціуму й нації, які визначали і продовжують визначати духовно-філософські пріоритети людства» [127, с. 184].

Ідеаційність людиноцентризму, на думку дослідника, узгоджується з філософією людиноцентризму в освіті й відповідно реалізується в шкільному курсі української літератури. Отже, в процесі вивчення літератури в школярів вибудовується відповідна модель світосприйняття, яка ґрунтується на всебічному осягненні художнього втілення національного ідеалу людини й соціуму, духовних цінностей народу в творах, напрямках і течіях літературного процесу. Відтак, у процесі вивчення української літератури актуалізуються предметні знання із зарубіжної літератури, історії, філософії, релігії, фольклору, міфології та інших предметів, що мають суміжне відношення як до художньої літератури, так і до методики її навчання в школі.

Культурологічну модель, основними складниками якої є знання, необхідні для засвоєння учнями, та правила їх здобуття – регулятиви навчальної діяльності, збагачені ціннісними орієнтаціями, ставленням до навчання, презентовано А. Ситченком у «Навчально-технологічній концепції шкільного літературного аналізу» (2004) [960]. Розглядаючи літературний твір як явище мистецтва, А. Ситченко визначає основною метою шкільного аналізу особистісний розвиток учня-читача, обґрунтовує принцип тривимірності навчальної моделі аналізу художнього твору, спрямованої на формування таких читацьких умінь, як «самостійно інтерпретувати зміст і значення художнього твору в цілому; встановлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та інших видів мистецтва...» [961, с. 177].

Серед умінь, що поглиблюються в учнів від класу до класу й спрямовані на розвиток інтерпретаційної компетентності учнів, учений-методист виділяє такі: давати усний відгук на твори різних видів мистецтва (з висловленням свого ставлення до змальованих там героїв і подій); писати рецензію (або відгук) на самостійно прочитану книжку, а також переглянутий кінофільм, телепередачу, театральну виставу, твори живопису та музики; розкривати естетичний ідеал митця, пояснювати прекрасне в житті й мистецтві; складати тези й конспекти критичних статей, рецензій на самостійно прочитані твори, в тому числі – й інших видів мистецтва, пов'язаних з літературою [961, с. 177–183].

На основі структування навчальних засобів літературного аналізу А. Ситченком представлено типологію завдань, що спрямовані на розвиток у школярів окреслених читацьких умінь та культурної компетентності. Так, ученим розглянуто навчальні моделі основних типів аналізу літературного твору й ефективність їх реалізації в 5–11 класах, спрямованих на формування в учнів умінь висвітлювати типологічні зв'язки між образами й творами різних письменників та видів мистецтва. Наприклад, під час вивчення шестикласниками уривків із повісті С. Васильченка «Широкий шлях» «Дитинство Шевченка» він наголошує, що на уроці важливо розглянути ілюстрації до прочитаних уривків з повісті, зіставити малюнки з відповідними частинами твору, пояснити, наскільки вдало художник передає настрої героя. Домашнім завданням, що сприятиме розвитку творчих здібностей учнів, є намалювати портрет малого Тараса фарбами чи олівцем або дібрати готові ілюстрації з дитинства Шевченка, які б відповідали змістові твору. Подібні завдання, на думку вченого, є доцільними під час проведення інших видів аналізу літературного твору. Проте вважаємо, що такі види завдань на уроках літератури мають лише ілюстративний характер і не орієнтують учнів на проведення ґрунтовного мистецького діалогу.

Проблемі формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення української літератури присвячує своє дисертаційне дослідження «Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури» Л. Овдійчук, у якому вченою вдосконалено систему вивчення оглядових тем у 9–11 класах на основі встановлення *мистецьких аналогій* (за стильовою спорідненістю, спільністю тем, ідей, засобів зображення та особи письменника тощо), а також представлено низку авторських уроків української літератури (комплексних, театральних, кіноуроків, уроків за «методом Чурльоніса») [785].

Цінною, на наш погляд, для предметної методики є запропонована дослідницею авторська система уроків вивчення української літератури у єдності із суміжними образотворчостями, що побудована відповідно до основних типів, видів та ознак міжмистецької взаємодії. Так, проведення комплексних видів уроків української літератури, на думку вченої, передбачає залучення різних видів мистецтва на основі спільних стильових тенденцій, образних та емоційних аналогій та емоційно-змістового доповнення; проведення театральних і кіноуроків є доцільним під час обговорення переглянутих фільмів і спектаклів за екранізаціями і театральними постановками програмових літературних творів. Своєю новизною і креативністю вражають запропоновані Л. Овдійчук авторські уроки за «методом Чурльоніса», що побудовані на поєднанні словесного, образотворчого і музичного мистецтва й орієнтовані на творчо-перетворювальний тип взаємодії мистецтв на основі емоційно-змістового доповнення у сприйнятті суміжних образотворчостей.

Вважаємо, що серед ефективних засобів впливу на формування естетичних почуттів старшокласників, збагачення їх культурного досвіду

Л. Овдійчук були виокремлені такі: демонстрування мистецьких творів, прослуховування музичних творів та їх естетичний аналіз, перегляд театральних вистав і телеспектаклів, кіно- й телефільмів; художнє читання уривків; створення проблемних ситуацій; проведення дискусій, евристичної бесіди, зіставлення творів різних мистецтв; застосування дослідницько-пошукового та вивідного методів; здійснення добірки мистецьких творів до літературних за різними видами й ознаками взаємодії.

Переконані, що дієвим механізмом впливу на розвиток в учнів культурної компетентності є надання пріоритетності естетико-культурологічного компонента у навчанні літератури; усвідомлення необхідності цілеспрямованого виховання в учнів зацікавленого ставлення до суміжних видів мистецтва як одного із шляхів духовного збагачення юного покоління; розуміння значущості комплексного впливу всіх галузей мистецтва на формування емоційно-чуттєвої сфери старшокласників; ретельний добір методів, прийомів і форм роботи, за допомогою яких формуються естетичні почуття учнів-читачів.

Українські вчені С. Пультер і А. Лісовський у «Методиці викладання української літератури в середній школі» (2009) серед суміжних образотворчостей чільну увагу приділяли мистецтву *живопису*, вказуючи на те, що вдало використані вчителем на уроці літератури довершені зразки *образотворчого мистецтва* сприяють загальнокультурному розвитку учнів, формуванню у них образного мислення, розширенню уявлень і понять про навколишню дійсність [898]. Дослідники підкреслювали важливість використання зразків образотворчого мистецтва на різних етапах уроку, а саме: під час актуалізації опорних знань, на етапі ознайомлення із життєписом письменника, в процесі аналізу художнього твору, в підсумковій бесіді тощо.

Вчені з-поміж технічних засобів навчання особливу увагу надають екранним і звуковим посібникам, акцентуючи на доцільності їх застосування у комплексі, наприклад: «навчальний фільм, звукопис і фотоальбом під час вивчення біографії письменника, таблиці і діафільм у з'ясування нової теми уроку, музикозапис та художні картини під час вивчення зразків фольклору тощо» [898, с. 98]. Отже, об'єднання і доцільне застосування на уроці різних галузей мистецтва сприятиме отриманню учнями комплексної інформації про життя і творчість письменника, розкриттю багатогранної особистості митця, розширюватиме загальний кругозір учнів, виховуватиме їх естетично.

Серед ефективних умов вдалого використання на уроці літератури екранних посібників С. Пультер та А. Лісовський виділяли такі: визначення обсягу екранної інформації та її доступності для сприймання учнями певної вікової категорії; застосування доцільних методичних прийомів, які сприятимуть ефективному засвоєнню учнями екранного матеріалу; виокремлення фрагментів фільму із подальшим їх обговоренням (робота зі стоп-кадром), виконання письмових робіт тощо. Методисти апелювали до обговорення художніх кінофільмів до уроку літератури, урахування необхідності розглядати кінофільм не як ілюстрацію до художнього твору, а

як самостійний твір мистецтва. Ми переконані, що за таких умов робота над кіношедевром виступатиме ефективним засобом активізації уваги учнів до літературних першоджерел, сприятиме усвідомленню ними своєрідності інтерпретації художніх творів у суміжному виді мистецтва – кіно.

Отже, запропоновані українськими вченими-методистами форми, методи і прийоми роботи на уроці української літератури на основі діалогічної взаємодії суміжних мистецтв сприятимуть опануванню учнями літературного твору як унікального першоджерела, усвідомленню спільного та відмінного в процесі творення словесного й екранного образів, розумінню специфіки засобів кіномови в літературному тексті.

У предметному полі нашого дослідження заслуговує на увагу підручник Г.Токмань «Методика навчання української літератури в середній школі» (2013 р.), у якому представлено загальні засади, методи, методики, інноваційні прийоми навчання літератури, висвітлено методологічні підходи і типологію шкільного аналізу художнього твору, спрямованого на формування вмінь учнів осягати художні образи і словесну тканину твору письменника на основі *міжмистецької взаємодії*. [1039, с. 39]. Концептуальною основою представленої вченою методики є те, що спільна взаємодія вчителя та учнів обумовлюється ключовими завданнями шкільного курсу української літератури, які полягають в ознайомленні школярів із високохудожніми творами національної літератури; розумінні ними мистецьких уподобань письменників; осягненні творів мистецтва відповідно власного сприйняття, осмислення історичного періоду їх творення та урахування поглядів сучасних літературознавців, мистецтвознавців тощо; виробленні у школярів власних естетичних смаків на основі широкої мистецтвознавчої ерудиції та культури; прищепленні їм загальнокультурних умінь та навичок тощо [1038].

Піднімаючи питання програмно-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури, Г.Токмань влучно акцентує на нових аспектах шкільного розгляду творів, а саме: компаративному (зіставлення витворів українського словесного мистецтва із творами зарубіжної літератури) та загальномистецькому (залучення творів інших видів мистецтва (театру, кіно, живопису, музики, скульптури, архітектури, народно-ужиткового мистецтва) з метою сприяння поглибленому розумінню учнями художнього тексту. Аналізуючи програми з української літератури для основної та профільної школи, учена належну увагу приділяє мистецькому контексту і міжпредметним зв'язкам.

Нам імпонують розроблені вченою вимоги до підручника з літератури, в яких вона апелює до мистецької сутності предмета вивчення та особистісного сприймання й інтерпретування художнього тексту, акцентує на діалогічному вивченні життєпису письменника і його творів із залученням інформації з історії, культурології, філософії, психології, мистецтвознавства тощо. Водночас Г.Токмань доречно наголошує на важливості якісного ілюстрування підручників української літератури портретами письменників, репродукціями творів образотворчого мистецтва,

написаних на літературній основі, фотографіями сцен із театральних вистав, кадрами з кінофільмів – екранізацій класики, світлинами пам'ятників митцям слова тощо, що слугуватимуть вдалим унаочненням уроку літератури мистецького гатунку.

Культурологічний підхід, на наш погляд, прослідковується й у запропонованих ученою інноваційних технологіях навчання української літератури у школі. Так, у сугестопедичному навчанні літератури учена виділяє принцип радості і ненапруженості, що передбачає внутрішню налаштованість учнів на навчання і реалізується під час прослуховування ними художнього читання літературного твору, перегляду спектаклю чи кінофільму. Доцільними прийомами сугестопедичної технології, на думку вченої, є щире виконання літературних творів учнями (читання й інсценізування), використання співу та інструментальної музики, перегляд творів суміжних видів мистецтва, есеїстична та художня творчість школярів тощо. Доречним, на наш погляд, є прийом «занурення» в концентрованому навчанні передбачає своєрідне «занурення в культуру» певного типу (наприклад, у культуру бароко) з метою дослідження спільної проблеми у філософському, естетичному, історичному, мистецтвознавчому і літературознавчому аспектах [1039].

Отже, науково-методичні настанови Г. Токмань орієнтують учителя-словесника викладати українську літературу як мистецтво слова в зіставленні з іншими видами мистецтва, унаочнювати викладання життєпису письменника, розповідь про період літературного процесу, характеристику зображеної в творі історичної епохи, художні інтерпретації твору словесного мистецтва діячами культури.

На глибоке осягнення учнями бароко як літературного напрямку, його зв'язку з філософією, культурою, мистецтвом (архітектура, живопис, музика) орієнтує навчально-методичний посібник «Українське літературне бароко. Культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення» (2011) української вченої Л. Неживої [769]. У методичних матеріалах посібника методистка в широкому культурологічному контексті розкриває перед учнями літературні напрями. Методичні настанови вченої орієнтують на представлення на уроці творчості представників українського бароко в широкому культурологічному контексті на основі *синергетичної властивості мистецтв*, а виконання учнями орієнтованих запитань і творчих завдань сприятиме формуванню в них культурної компетентності.

У колективній монографії «Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі» (2012) українськими ученими (Т. Яценко, З. Шевченко, Г. Бійчук, А. Фасоля, С. Паламар, Н. Логвіненко, В. Братко) обґрунтовано концептуальні засади вивчення української літератури в умовах профільного навчання, окреслено організацію навчальної діяльності учнів на заняттях літературних курсів за вибором і факультативів [1025].

Наріжним питанням у науково-методичних пошуках учених є розроблення методичних систем (курси української і зарубіжної літератури,

світової культури, риторики), об'єднаних між собою взаємопов'язаними і взаємозумовленими методами, формами і засобами навчання. Слушними, наш погляд, є твердження дослідників щодо зіставлення мистецтва слова з іншими видами мистецтва, осмислення літературного твору в контексті всієї творчості письменника, розвитку літератури та культури в цілому.

Імпонує те, що запропонована авторами монографії низка літературних курсів за вибором («Художня література в контексті світової культури», «Українська постмодерна література», «Сонет в історії української і світової літератури», «Українська фантастична проза» тощо) і факультатив «Українська фантастична проза» орієнтує на глибоке осмислення учнями художньо-естетичної цінності творів української і зарубіжної літератури означених історичних періодів та літературних жанрів у контексті світової культурно-мистецької спадщини.

Так, наприклад, автори Т. Яценко, З. Шевченко курсу за вибором «Художня література в контексті світової культури» виклад матеріалу пропонують подавати у вигляді лекцій, у яких структурований і розлогий інформативний матеріал орієнтуватиме учнів на досягнення літератури модернізму в контексті художньої культури. Культурологічне спрямування мають запропоновані авторами курсу теми лекцій («Література як складова художньої культури», «Модернізм як мистецьке явище другої половини ХІХ – початку ХХ століття», «Символізм у світовій художній літературі», «Символізм у живописі», «Символізм у музиці»), з яких старшокласники дізнаватимуться про унікальність кожного із мистецтв, усвідомлюватимуть, що вивчення літератури в контексті художньої культури передбачає послідовно історичний підхід до аналізу взаємозв'язків мистецтва слова з іншими образотворчостями. Методичний коментар до змістовного лекційного матеріалу уможливорює залучення широкого контексту художньої культури як передумови для розуміння та глибокого осягнення твору учнями, орієнтує учителя на використання доцільних методів і прийомів роботи на основі міжмистецької взаємодії, як-от: культурологічний, візуально-асоціативний, емоційно-слуховий, вербально-змістовий аспекти аналізу суміжних галузей мистецтва; літературний опис музичного твору; порівняльний аналіз художніх творів на основі зіставлення із суміжними видами мистецтва; творчі завдання із висловленням власних вражень від суміжних образотворчостей; сприяння творчо-пошуковій діяльності учнів тощо) [1025, с. 30–74].

Методика вивчення українського сонета в літературному курсі за вибором «Сонет в історії української і світової літератури» (автори – В. Братко, С. Паламар) орієнтує старшокласників на формування навичок роботи з культурологічними джерелами та умінь аналізувати художню структуру ліричного тексту й створювати адекватні авторському задумові літературознавчі інтерпретації під час проведення різних форм уроку (урок-практикум, урок-семінар, урок-дискусія тощо). До програми літературного курсу за вибором авторами доречно введено культурологічний контекст – короткі систематичні відомості з історії художньої культури (образотворче

мистецтво, музика, архітектура тощо). Відзначаємо, що серед етапів вивчення сонета в культурологічному контексті авторами курсу влучно запропоновано такі: занурення в культурну епоху та глибоке розуміння її специфіки (емоційне слово вчителя, мультимедійна презентація певної епохи, обговорення репродукцій картин чи ілюстрацій тощо); культурологічний коментар; аналіз сонетної форми; опрацювання культурологічних понять, порівняння поетичних творів із творами живопису, музики тощо [1025, с. 93].

Спецкурс «Новітня українська література кінця ХХ – початку ХХІ століття» (автори – Г. Бійчук, А. Фасоля), на наш погляд, допомагає досягнути старшокласниками постмодернізм як культурний мистецький феномен означеного історичного періоду, а також орієнтує учнів на самостійний пошук взаємозв'язків тексту з історико-культурним контекстом [1025, с. 99–138]. Так, наприклад, під час вивчення поезії Ю. Андруховича «Козак Мамай» (цикл «Ярмаркові патрети») доцільним, на думку авторів спецкурсу, є аналіз різноманітних варіантів живописних полотен із зображенням героя (від монументальних полотен до схематично-обрисних зображень), перегляд кінострічки «Мамай» (2003 р., кіностудія ім. О. Довженка), прослуховування пісні «Мамай» у виконанні українського гурту «Кому вниз».

Імпонує запропонований дослідниками історико-культурний контекст під час роботи над поезіями «Ієронім Босх ХХ» та «Нарбутове «А». 1917» Ю. Андруховича, а також представлені орієнтовні теми індивідуальних і групових проєктів, що уможливають здійснення діалогу мистецтв, як-от: «Роздатковий матеріал «Мистецькі ілюстрації до творів Ю. Андруховича», «Поетична творчість Ю. Андруховича в музиці» тощо.

Актуальним для обґрунтування й визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти є посібник для вчителя «Вивчення історичних творів у школі» (автори – С. Жила, О. Лілік, 2014), у якому його авторами подано літературознавчі, мистецтвознавчі та методичні матеріали до історичних творів; запропоновано різні форми ознайомлення учнів із художніми текстами, серед яких виокремлено читацькі конференції, семінарські заняття, мистецькі, історичні та психологічні діалоги тощо [465].

Вартими уваги у контексті предметного поля нашого дослідження є запропоновані авторами посібника мистецькі діалоги, що спрямовують роботу вчителя на організацію і проведення міжмистецької взаємодії у процесі вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи. Так, у літературознавчих і методичних матеріалах до вивчення драматичної поеми Лесі України «Бояриня» серед низки орієнтованих запитань і завдань автори посібника пропонують такі: «Уявіть, що Вас призначено головним художником вистави за п'єсою Лесі Українки «Бояриня». Які декорації Ви підготували б для I, II, III, IV і V дії спектаклю? Усно опишіть їх або запропонуйте графічні зразки. Чи сподобалися Вам декорації вистави «Бояриня», яку бачили по телебаченню?» (образотворче мистецтво); «Яку б музику Ви запропонували для озвучення I, II, III, IV і V дії вистави?»

Умотивуйте свій вибір» (музичне мистецтво); «Уявіть собі, що Вас затверджено на роль Оксани. Яким ви уявляєте характер своєї героїні? Які у неї пози, жести? <...> Що може запропонувати режисер вистави «Бояриня» для поживавлення сценічного руху? (мистецтво театру); «Підготуйте гру-фантазію «Оксана і Степан із драматичної поеми «Бояриня» «у кадрі мого ігрового кіно»» (мистецтво кіно) [465, с. 39–40].

На вивчення художньої літератури в широкому культурно-історичному контексті спрямовані запропоновані орієнтовні плани вивчення художніх творів. Так, наприклад, у процесі вивчення повісті Б. Лепкого «Мотря» серед видів роботи старшокласникам запропоновано переглянути фрагменти наукового фільму про гетьмана Івана Мазепу «Анафема» із серії «Невідома Україна» (кіномистецтво), підготувати дослідження на запропоновані теми (наприклад, «Образ Івана Степановича у живописі, графіці, музиці, театрі, кіно» [465, с. 54–55]. Культурологічне спрямування мають і запропоновані ученими-методистами методичні рекомендації щодо роботи над складанням кіносценарію за повістю-поемою О. Турянського «Поза межами болю». Така форма роботи, на думку дослідників, «сприятиме розвитку в учнів відтворювальної уяви і творчого мислення» [465, с. 124].

Фаховий інтерес для нас становлять розроблені вченими методичні рекомендації щодо роботи над повістю І. Багряного «Огненне коло» у взаємодії з іншими видами мистецтва (музика, живопис, графіка). Авторами виважено продумано і представлено для розгляду довершені мистецькі полотна (Л. Медведь «Евакуація», І. Марчук «Земля материнська», портрет Г. Китастого у виконанні І. Багряного), музичні твори (Г. Китастиий «Марш поляглих», марш «Україна», юнацька пісня «Нема тої сили») [465, с. 136–145]. Вважаємо, що залучення суміжних галузей мистецтва до роботи над текстами літературних творів сприятиме розширенню літературознавчих і мистецтвознавчих знань учнів, орієнтуватиме їх на вивчення творчості митців слова в широкому культурному контексті.

Розробці методики інтерсуб'єктного навчання української літератури в основній загальноосвітній школі присвячує своє наукове дослідження В. Уліщенко [1084; 1085]. Вважаємо, що інтерес до інтерсуб'єктності продиктований необхідністю формувати в учнів розуміння художнього твору як поліфонічної багатовимірної реальності, пізнати яку можливо тільки під час емоційно-ціннісної естетичної взаємодії.

Імпонує те, що у представленій методиці інтерсуб'єктного навчання української літератури В. Уліщенко вказує на необхідність оновлення традиційних методів навчання і введення нових – тренінгового, *ейдетики*, *медіанавчання*. Дієвим засобом реалізації культурологічного підходу під час комунікації підлітків із художнім текстом, на переконання дослідниці, є посилення емоційного, візуального, аудіального, комунікативного і творчого компонентів.

Культурологічне спрямування мають запропоновані В. Уліщенко види навчальної діяльності на уроці літератури, а саме: створення малюнків, мультимедійних презентацій, перегляд і прослуховування медіатекстів,

підготовка візуального ряду. Аудіовізуальне сприйняття інформації на уроці, на переконання вченої, орієнтує учнів на прослуховування (читання) тексту під музичний супровід, добір і комбінування аудіофайлів; комунікативні і творчі компоненти передбачають створення візуальних смислових, мультимедійних презентацій, малюнків, віртуальних екскурсів, інсценізацій тощо.

Серед низки виділених В. Уліщенко рівнів, видів та векторної спрямованості інтерсуб'єктної взаємодії відповідно до предмету нашого дослідження акцентуємо на *художньо-естетичному*, що передбачає літературний, міжмистецький та контекстуальний види взаємодії. Так, векторна спрямованість діалогу на основі міжмистецької взаємодії орієнтує на діалог між літературним твором та творами інших галузей мистецтва; контекстуальна взаємодія передбачає проведення діалогу між текстом і контекстом, серед яких чільне місце належить культурологічному.

Серед зазначених видів діалогу на особливу увагу, на наш погляд, заслуговує *міжмистецький*, що дозволяє читачеві досягнути оригінальні підходи у висвітленні схожих проблем і образів, розкрити унікальність мистецького світорозуміння кожним із митців. Вважаємо, що така форма діалогу сприятиме поглибленню розуміння учнями суб'єктної організації творів суміжних мистецтв, усвідомленню принципу внутрішньої поліфонічності культур, досягненню художнього осмислення реальності за допомогою виражальних засобів у суміжних образотворчостях.

Водночас забезпечення змістовного й ефективного емоційно-ціннісного діалогу на уроці літератури передбачає формування в учнів низки специфічних компетентностей, серед яких у межах означеної проблеми у нашому дослідженні ми акцентуємо на *етнокультурній та медіакомпетентності*. Так, формування в учнів етнокультурної компетентності передбачає проведення на уроці літератури міжкультурного діалогу на основі рецепції творів мистецтва різних етносів з урахуванням їхньої національної специфіки. Медіакомпетентність спрямована на забезпечення учнів знаннями про типи літературних засобів масової інформації, а також «формування у них умінь використовувати медіаджерела, інтерпретувати і застосовувати її для власного розвитку» [1085, с. 86].

Отже, конструктивне реагування системи української шкільної літературної освіти на виклики сучасного культурно-цивілізаційного простору, характерною ознакою якого є непинне зростання темпів глобалізації та інформатизації, передбачає модернізацію класичних та залучення нових освітніх технологій, що спрямовані на підготовку конкурентоспроможних випускників школи, здатних успішно доводити свою компетентність у різних сферах життя, виявляти національну самосвідомість і повагу до світових культурних надбань людства.

Вмотивованими видаються розроблені В. Шуляром у докторській дисертації «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» (2015) технологічні моделі уроку

української літератури, їх різновиди, архітектоніка та змістове наповнення, що мають виражене *культурологічне спрямування* [1184]. Заслугове на увагу запропонована вченим модель сучасного уроку української літератури, яка складається з двох узгоджених між собою частин: інформаційної картки уроку та технологічної моделі уроку/заняття з літератури. Прикметно, що інформаційна картка уроку української літератури орієнтує учителя на здійснення *літературно-мистецьких, культурних зв'язків*, використання на уроці доцільних *наочних засобів* навчання.

Варто наголосити, що окреслені вченим етапи і компоненти різних типів уроків наскрізно передбачають урахування *культурологічного контексту*. Досить оригінальними і новаційним, на наш погляд, є запропоновані В. Шуляром види робіт на етапі проведення основної частини уроку, що орієнтують на забезпечення реалізації культурологічного підходу до навчання літератури й передбачають проведення виставкових композицій; прослуховування та перегляд мистецьких творів; використання фонові музики під час вступного слова вчителя про художній твір тощо. Духовно-естетичний компонент літературної освіти на заключному етапі уроку передбачає проведення коментування на основі переглянутих світлин, ілюстративного виставкового вернісажу, відеосюжетів про життя письменника або його вшанування сучасниками тощо [1184, с. 212–213, 224–225].

Актуальними для методики навчання української літератури на початку ХХІ ст. є науково-методичні погляди В. Шуляра щодо розроблення технологічної моделі уроків на засадах інтеграції, в процесі яких архітектоніка, композиційні елементи, змістові лінії співробітництва вчителя й учня передбачають реалізацію *ідей культурологічного підходу*, а саме: відбір міжпредметного матеріалу за визначеною темою; художньо-мистецького та інших коментарів для розуміння тексту, його автора; встановлення типологічних зв'язків між творами, спільності єдностей, аналогій у літературі й мистецтві; інтерпретування твору, виявлення його місця, ролі автора в літературному процесі (літературознавчо-мистецький, духовно-мистецький та інші контексти); представлення спільного результату співпраці за літературно-мистецькими та іншими текстами тощо.

В умовах інформатизації сучасного освітнього простору, формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності В. Шуляр вдало, на нашу думку, апелює до використання на уроках української літератури інформаційно-комунікаційних технологій, що на основі яких здійснюється ознайомлення учнів із *культурологічною* подією в житті митця з демонстрацією аудіо- чи відеоролика; використання аудіовізуальних фрагментів інтерпретації літературного тексту іншими видами мистецтва; прослуховування текстів; перегляд відеофрагментів удома, підготовка творчої роботи за однією з тем, напрямів, форм; створення власного медійного продукту [1184, с. 318–325]. Отже, запропоновані В. Шуляром види робіт сприяють різнобічному осягненню учнями літературного твору в єдності із суміжними образотворчостями, спонукають заглиблюватися у власні враження, давати оцінку сприйнятому, розширюють культурний простір учнів-читачів.

Наріжним питанням у докторському дослідженні Л. Неживої «Теоретичні і методичні засади вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи» (2016) є розроблення методики навчання української літератури на *естетичних засадах*, що передбачає створення моделі демонстрації естетичної концепції мистецького напрямку на основі прикладів з літератури, архітектури, скульптури, музики, живопису, кіно й театру [768]. На основі зіставлення національного та світового мистецтв ученою запропоновано вивчення літератури у взаємодії із суміжними галузями мистецтва.

На переконання вченої, здійснення міжмистецької взаємодії у процесі вивчення літературних напрямів передбачає актуалізацію *загальнокультурного й мистецького контексту*, реалізацію мистецьких принципів у плануванні й проведенні уроків дослідження художнього твору як явища мистецького й літературного напрямів. Імпонує те, що Л. Неживою в основу методичної концепції навчання української літератури на естетичних засадах покладено застосування сучасних інтермедіальних досліджень, у яких аналіз художнього тексту здійснюється відповідно до семіотичних кодів різних видів мистецтва із наданням пріоритету літературі як мистецтву слова. Відтак інтерес для нашого дослідження становить представлений дослідницею урок дослідження художнього твору як явища літературного напрямку, кожен із типів якого передбачає вивчення певного мистецького напрямку, наприклад: урок-підручник життя репрезентує реалізм, урок натуралістичного факту – натуралізм, урок-враження – імпресіонізм, урок-експресія – експресіонізм, урок-інтуїція – символізм, урок-епатажна виставка – футуризм, урок – екзистенційний пошук – екзистенціалізм, урок-дивовижа – сюрреалізм, урок іронічного осмислення – постмодернізм [768, с. 197].

Серед запропонованих видів діяльності, що спрямовані на формування у старшокласників *загальнокультурної компетентності*, звертаємо увагу на такі: вивчення імпресіоністичної манери творчості художника за картиною; художнє відтворення літературних імпресій та їх аналіз; пошук відповідників літературним імпресіям в образотворчому мистецтві, їх зіставлення [768, с. 255]; порівняння експресії в літературному творі та живописі, кінофільмі, театральній виставі [768, с. 256]; демонстрація й тлумачення символів у малярстві [768, с. 256–257]; демонстрація картин художників-футуристів [768, с. 257]; дослідження й порівняння рис літературного та малярського сюрреалізму; порівняння сюрреалістичних образів з подібними, але відтвореними художніми засобами інших стилів [768, с. 259]; презентація символів сучасної культури; прослуховування пісень рок-гуртів; демонстрація рис постмодернізму в архітектурі, живописі, графіці, художній фотографії [768, с. 260].

Отже, за умови вмілого застосування вчителем міжмистецьких порівнянь у процесі вивчення на уроках літератури різних стилів і напрямів учень зможе не тільки побачити нові грані художнього твору, а й ознайомитися з найвагомим культурним надбанням певної доби та

виявити спільні засади художнього мислення, засвоїти художній образ світу, що важливо для розвитку естетичного досвіду школяра, виховання його як духовно багаті особистості.

У контексті предметного поля нашого дослідження фаховий інтерес становлять й визначені дослідницею *етнокультурна та медіа-екологічна компетентності* [768, с. 141]. Як позитивне явище, варто підкреслити визначені вченою індикатори сформованості в учнів старших класів медіакомпетентності, які уможливають набуття учнями знань із комп'ютерних програм, необхідних для створення власних медіапродуктів, україномовних літературно-мистецьких та літературно-критичних періодичних видань, сайтів літературної критики; здійснення усвідомленого вибору медіаджерел та медіатекстів для саморозвитку, який забезпечує освоєння різностильового мистецтва; перегляду низки мистецтвознавчих телевізійних програм; сприйняття різностильових художніх образів, створених засобами різних мистецтв; здійснення інтерпретації різностильових творів архітектури, скульптури, музики, живопису, театру, кіно у зв'язку з вивченням літературних напрямів; проведення аналогій та взаємодії різних мистецтв на рівні метамови [768, с. 141].

У свою чергу окреслена Л. Неживою великостильова літературна компетентність розширює межі й етнокультурної компетентності, формування якої передбачає занурення в культуру певної історичної доби під час сприймання художнього твору; засвоєння властивих конкретному історичному періоду й народу життєвих ідеалів і принципів, виражених у творчості митців різних галузей мистецтва; визначення міжнаціональних засад та національної своєрідності художнього мислення у творах різних мистецтв певного напрямку [768, с. 142].

Відтак у процесі вивчення великих стилів неабияку роль відіграють суміжні образотворчості (архітектурні пам'ятки, скульптура, твори живопису, музики, театру, кіно), що репрезентують один мистецький напрям. Тож застосування міжмистецьких аналогій обумовлює установлення зв'язків із різними науковими та мистецькими галузями, що забезпечує цілісність освітньої стратегії. Отже, ідеї синергетики сприятимуть цілісності особистісного сприйняття світу, забезпечуватимуть формування особистісних уявлень про розвиток мистецтва як єдиної художньої системи.

У наукових працях української вченої Т. Яценко «Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття» (2016) розглянуто філософсько-культурологічні, літературознавчі та психолого-педагогічні передумови, що впливають на розвиток шкільної літературної освіти у різні історичні періоди [1207]. Вченою схарактеризовано тенденції розвитку методики навчання української літератури другої половини ХХ – початку ХХІ ст. відповідно до якісних змін у змісті та виборі форм, методів і прийомів шкільного літературного навчання з урахуванням його культурологічного спрямування.

Т. Яценко підкреслено, що важливою тенденцією розвитку методики літератури, як науки та гуманітарної галузі загалом, є стандартизовані в нормативних державних документах щодо шкільної літературної освіти критерії якості знань і вмінь учнів, що мають *культурологічне* обґрунтування [1207, с. 217]. Відтак ученою здійснено ретроспективний конструктивно-критичний аналіз державних освітніх документів (стандартів, концепцій, програм, підручників літератури тощо) на предмет увиразнення *мистецького контексту та міжпредметних зв'язків* відповідно до окреслених хронологічних меж дослідження.

Прикметно, що серед основних тенденцій розвитку методики навчання української літератури новітнього періоду учена акцентує інтеграції змісту шкільної літературної освіти в *міжпредметному й міжмистецькому* просторі, інтерсуб'єктному літературному навчанні, технологізації як засобу ефективного навчання літератури. Відповідно до предмету нашого дослідження вченою актуалізовано предметну інтеграцію в процесі вивчення української літератури, визначено *культурологічні чинники* осягнення учнями художньої літератури на основі міжпредметних (міжнаукових, міжмистецьких та методичних) зв'язків; підкреслено значущість системного характеру у процесі здобуття учнями шкільної літературної освіти, що спрямований на осягнення школярами явищ мистецтва слова в науковому, культурному та особистісному аспектах.

Водночас Т. Яценко наголошує й на важливості розвитку аналітико-синтетичних умінь учнів, що формуються у процесі вивчення художнього твору в широких зв'язках із іншими знаннями і вміннями, серед яких належне місце вчена відводить *загальномистецьким*.

Актуально, на наш погляд, Т. Яценко піднімає питання добору ефективних методів і прийомів роботи з текстом літературного твору, серед яких акцентує на творчому читанні. Реалізація означеного методу, на переконання вченої, передбачає використання прийомів, що активізують читацьке сприймання, а саме: різних видів читання, роботу з авторським словом, творчу рецепцію, візуалізацію, встановлення асоціацій на основі міжпредметних зв'язків із українською мовою (робота зі словниками), *образотворчим мистецтвом* (створення малюнків, графічних зображень) тощо [1207, с. 197].

Імпонує те, що вчена відзначає доцільність застосування на уроках української літератури *методу ейдетики* як нетрадиційного методу творчої інтерпретації художнього твору, що здійснюється шляхом установаження широких предметних і міжпредметних, передусім, міжмистецьких читацьких асоціацій. Серед ефективних видів навчальної діяльності на уроках літератури вчена відзначає порівняння літературного твору з його інтерпретацією в інших видах мистецтва. Розглядаючи літературну освіту в профільних класах в умовах компетентнісного підходу, Т. Яценко підкреслює значущість удосконалення вмінь учнів аналізувати й інтерпретувати художні твори в аксіологічному, історичному, екзистенційному аспектах та в широкому *культурологічному контексті*.

Розглядаючи можливості широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), Т. Яценко вказує на дискусійний характер міркування окремих із них щодо доцільності застосування деяких методів і прийомів навчання, спрямованих на формування *загальнокультурної компетентності* учнів. Дієвими є методичні настанови вченої щодо застосування на уроках української літератури сучасних мультимедійних програмно-педагогічних засобів як важливих чинників у реалізації ідей культурологічного підходу.

Слушними в контексті нашого дослідження є запропоновані вченою види ІКТ, що активно практикуються в шкільному літературному навчанні, а саме: мультимедійна лекція, мультимедійна презентація, слайд-шоу, віртуальна екскурсія, Інтернет-конференція (вебінар), Інтернет-дискурс, кейс-метод, відео- та аудіоматеріали, електронні підручники, енциклопедії тощо. На переконання дослідниці, створення мультимедійних проєктів, електронних портфоліо, рекламних роликів, мікрофільмів, мультфільмів, відеороликів за мотивами художніх творів (буктрейлерів) уможливорює «розвиток творчих здібностей учнів на основі реалізації ідей культурологічного підходу» [1207, с. 280]. Так, серед різноманітних засобів ІКТ, що забезпечують культурологічне оснащення уроку літератури, чільне місце Т. Яценко відводить одному із видів мультимедійних проєктів – *літературному портрету*, що, на її думку, дозволяє повно та яскраво презентувати учням життєвий і творчий шлях митця, використовуючи в послідовності фотографії, ілюстративний матеріал, аудіо- та відеофрагменти.

Підвищенню інтересу учнів до уроків української літератури сприятиме перегляд *відеоматеріалів* – фрагментів екранізацій художніх творів, що є не лише ілюстрацією до книги, а його художньою інтерпретацією. Проте доцільність використання відеоматеріалів учена виправдовує лише в процесі зіставлення авторської та режисерської інтерпретацій, під час проведення компаративного аналізу творів різних видів мистецтва. Методичні настанови Т. Яценко орієнтують і на виправдане використання випереджальних завдань щодо змісту та проблематики переглянутого відеосюжету, відповіді на які обов'язково обговорюються в ході бесіди після перегляду фрагментів екранізації.

З метою досягнення емоційної атмосфери на уроці доречними є методичні рекомендації Т. Яценко щодо використання на уроках української літератури *музичних відеокліпів*, що сприяють глибшому осягненню учнями змісту художніх творів, свідомому засвоєнню навчального матеріалу.

Альтернативні види друкованої навчальної книги учена доповнює *електронним підручником*, що в умовах розвитку сучасних інформаційних технологій виступає дієвим засобом реалізації культурологічного підходу під час вивчення художніх творів. Так, в означеному виді підручника в культурологічному контексті презентується різноманітна пізнавальна мистецтвознавча інформація. Відтак використання ІКТ на уроках української літератури сприяє комплексній реалізації низки предметних компетентностей учнів-читачів, зокрема загальнокультурної, що сприяє розумінню школярами національної художньої літератури як важливої

частини світової культури. У контексті нашого дослідження основні тенденції розвитку предметної методики та шкільної практики, виокремлені вченою, в умовах профільного навчання виявляються в реалізації диференційованого, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, урахуванні культурологічної спрямованості шкільної літературної освіти.

Отже, осмислення вченими на початку XXI ст. педагогічних проблем у культурологічному контексті переконує їх у необхідності організації освіти, орієнтованої на формування свідомої, гармонійно розвиненої особистості, здатної здобувати нові знання та удосконалювати сформовані вміння, розвивати здібності, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу фахових і періодичних видань, електронних джерел тощо нами виокремлено основні проблеми дискусійних обговорень дослідників, дотичних до проблеми нашого дослідження, що знайшли відображення на сторінках педагогічної та науково-методичної періодики (2004–2016 рр.), а саме:

- мета і завдання літературної освіти в школі, реформування шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу [384; 551; 552; 553; 554; 1094];
- зміст і структура літературного курсу, його наукова основа і місце в гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти школярів [953; 1202; 1203; 1211];
- актуальні проблеми сучасної мовно-літературної освіти: формування ключових і предметних компетентностей учнів основної та профільної школи [140; 445; 1095; 1177; 1199; 1204; 1208];
- культурологічний підхід до шкільного підручникотворення освітньої галузі «Мова і література» [225; 232; 1093; 1097];
- пошук найдоцільніших форм, методів і прийомів роботи на уроках української літератури із використанням суміжних видів мистецтва [94; 375; 459; 458; 738; 766; 975; 985; 1109];
- культурологічний підхід до вивчення української літератури [139; 220; 222; 444; 451; 767; 1082; 1109; 1167; 1168; 1201];
- втілення мистецького контексту на уроках літератури засобами інтерактивних технологій [33; 152; 1186];
- становлення професійної майстерності вчителя-словесника в інноваційних вимірах [615] та інші.

Отже, обґрунтовуючи науковий підхід до навчання літератури в школі, вчені-методисти, дослідники, вчителі-словесники визначають спрямованість курсу методичної науки на гуманітаризацію літературної освіти, інтеграцію гуманітарних дисциплін, залучення під час вивчення літературного твору знань із суміжних наук і галузей мистецтва; намагаються об'єднати, синтезувати ціннісно-духовні смисли різних видів мистецтва задля глибокого осягнення учнями літературних творів; прагнуть використовувати різні форми, методи і прийоми роботи з художнім текстом, спрямовані на його перекодування на метамову інших мистецтв і навпаки.

В аспекті дослідження українськими вченими розглядаються такі проблеми: культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі (В. Братко), естетичне виховання учнів засобами взаємодії мистецтв (Н. Волошина, Л. Овдійчук), культурологічний контекст аналізу художнього твору (В. Гладишев), міжмистецькі зв'язки у процесі навчання української літератури (С. Жила), формування культурологічної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури (В. Пустохіна), технологічний підхід у розробленні уроку літератури (А. Ситченко), ціннісні складники культурологічного підходу в процесі вивчення літератури (Л. Сімакова), загальнокультурний контекст вивчення української літератури (З. Шевченко), діалогічно-екзистенціальне прочитання художніх творів, діалогічність порівняльного вивчення суміжних видів мистецтва (Г. Токмань), культурологічні складники уроку української літератури (В. Шуляр), вивчення української літератури в мистецькому контексті (Т. Яценко) та ін.

Висновки до розділу 3

На основі здійсненого аналізу сучасної науково-методичної літератури доведено, що проблема визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти підходу в історико-педагогічному вимірі 50-х років ХХ – початку ХХІ ст. не була об'єктом системного дослідження та рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти. Підкреслено, що в роботах сучасних дослідників недостатньо висвітлено динаміку педагогічних явищ, характерних для певних суспільно-політичних і соціально-культурних умов зазначеного історичного періоду, не представлено ґрунтовного огляду науково-методичного доробку фундаторів методики навчання літератури як арсеналу цінних педагогічних ідей щодо теоретичних основ та практичної реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті.

Акцентовано, що у 50-х – 80-х рр. ХХ ст. у працях українських учених, методистів, вчителів-словесників оновлення змісту й структури шкільної літературної освіти було пов'язано з удосконаленням методів, прийомів і форм навчання української літератури в школі, а відтак позначилося на створенні програм, укладанні підручників і хрестоматій з української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу, розробленні методичних посібників із проблем використання наочності на уроках української літератури.

Серед актуальних проблем, присвячених реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури, у науково-методичних працях дослідників 50-х – початку 80-х рр. ХХ ст. виділено такі: визначення ролі наочних засобів навчання у підвищенні літературної освіти школярів; доведення доцільності застосування зразків образотворчого мистецтва та ілюстрацій як дієвого засобу реалізації культурологічного підходу

до вивчення української літератури; розроблення та впровадження різноманітних методик застосування екранних, звукових та аудіовізуальних посібників тощо.

Підкреслено значущість наукових і навчально-методичних напрацювань учених, методистів, вчителів-практиків у період проведення шкільної реформи (1984–1991 рр.), що були спрямовані на пошук ефективних шляхів удосконалення якості шкільної літературної освіти, розроблення методик вивчення літературного твору у мистецькому контексті, практичне впровадження форм, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору на основі міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Підкреслено, що теоретичні й практичні напрацювання з методики навчання української літератури стали науковим підґрунтям для формування методологічних засад щодо розроблення змісту шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу в умовах зародження національної школи суверенної України.

Українськими дослідниками упродовж 1991–2016 рр. було доведено необхідність розгляду літературного явища в художньому контексті з різними видами мистецтва; актуалізовано доцільність утілення мистецького контексту засобами інтерактивних технологій, медіаосвітніх ресурсів у практику роботи школи як дієвого засобу культурологічного оснащення уроку; узагальнено й систематизовано традиційний досвід, розроблено новаторські погляди щодо навчання української літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу.

Основні положення розділу висвітлено в таких публікаціях автора [281; 284; 287; 291; 292; 300; 301; 302; 303; 305; 306; 329; 332; 333; 334; 335; 342; 344].

Розділ 4

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ РОСІЙСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ

4.1. Генезис науково-методичних ідей реалізації культурологічного підходу в навчанні російської літератури в середині ХХ ст.

У 1959–1960 н. р. відбувалася перебудова школи у зв'язку з уведенням в дію закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», відповідно до якого вводилося обов'язкове восьмирічне навчання. Завдання перебудови навчання літератури були викладені в методичному листі Міністерства освіти РСФСР «Про заходи щодо поліпшення викладання літератури в загальноосвітній школі», в якому наголошувалося на значущості уроків літератури для формування особистісних рис «нової людини» та необхідності внесення змін до деяких «педагогічних штампів» [782].

У зв'язку з перебудовою школи в кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. важливого значення набула проблема активізації методів навчання літератури, про що свідчить низка наукових досліджень учених означеного періоду [15; 246; 512; 570; 688; 698; 791; 840].

Водночас у цей період виходять дослідження методистів, у яких було акцентовано на необхідності вивчення дисциплін художнього циклу в їх взаємодії: «Про вивчення мови літературних творів у V–VII класах» (1951) М. Кудряшова, «Питання методики викладання літератури в школі. Збірник статей» (1961) за редакцією М. Кудряшова, «Вивчення літературного твору в школі» (1966) Г. Гуковського, «Нариси з методики аналізу художніх творів» (1963) М. Корста, «Питання аналізу літературного твору в школі» (1962) за редакцією Л. Тимофєєва, «Викладання літератури в середній школі» (1963) В. Нікольського, «Питання викладання літератури. Історико-методичні нариси» (1959) тощо.

Варто наголосити, що в той час активного розвитку в шкільній літературній освіті набув *культурологічний напрям*. У цьому параграфі на основі застосування хронологічного підходу розглянемо науково-методичні праці вчених, методистів, дослідників з позиції реалізації в них ідеї культурологічного підходу до навчання російської літератури.

Педагог Т. Юркевич, висвітлюючи на сторінках навчально-методичного посібника «Наочність у викладанні літератури» (1955) досвід багаторічної праці, наголошувала на важливості використання засобів *наочності* на уроках літератури на етапі ознайомлення учнів із новим матеріалом або його

повторенням, під час аналізу художніх творів, у процесі роботи над характеристикою образів-персонажів; підкреслювала, що «наочний матеріал, підвищуючи інтерес до уроку, допомагає досягнути міцних знань і самостійності суджень, оскільки учні спираються на конкретні й чіткі уявлення» [1194, с. 10]. Вчена акцентувала на тому, що вдало використана вчителем репродукція картини на уроці завжди викликає живий інтерес в учнів, активізує їхні думки, збуджує уяву та емоції, розвиває словниковий запас школярів. Використання ілюстративного матеріалу на уроках літератури Т. Юркевич радила здійснювати за допомогою епідіаскопа, діапозитивів та проєкційного ліхтаря. Вагоме місце на уроках літератури відводила шкільній виставці, мета якої полягала в наданні учням наочного уявлення про події, факти, документи, які вчитель згадує у своїй розповіді, під час проведення бесіди, аналізу художнього твору тощо. Серед ілюстративного матеріалу методистка радила використовувати репродукції мистецьких полотен художників (портретів письменників, репродукцій картин, суголосних із ідейно-тематичним задумом літературного твору, на біографічні теми, ілюстрацій художників, альбомів, фото театральних вистав, листівок тощо) [1194, с. 83–94].

Академік В. Голубков серед основних завдань навчального предмета «Російська література» (1955) виокремлював формування культури художнього сприйняття, відпрацювання правильних естетичних критеріїв і культури художнього смаку, навичок художнього мислення [357, с. 66–68]. Особливу увагу в посібниках з методики викладання літератури [357; 358; 359] вчений приділяв теорії й практиці поглибленого вивчення літературного твору з використанням *суміжних видів мистецтва* (живопису, музики, театру, кіно), пропонуючи використовувати такі методичні прийоми, види і форми роботи, як зіставлення творів, добір цитат до картин, що ілюструють текст, порівняльний аналіз творів, лекція (шкільний вечір) з показом картин і прослуховуванням музики, переглядом вистав, кінофільмів; екскурсії до музею, картинної галереї або на виставку тощо.

В. Голубков у своїх методичних працях акцентував на важливості застосування *наочності* на різних етапах уроку літератури, вважав, що репродукції картин та ілюстрації художників, вдало використані вчителем на уроці, допоможуть учням зрозуміти майстерність письменника у розкритті ним характерів образів-персонажів, сприятимуть кращому усвідомленню ідейно-тематичної та сюжетно-композиційної побудови художнього твору. Переконливим, на наш погляд, є твердження В. Голубкова про те, що основним наочним посібником для словесника є художня картина, яка допомагає на уроці ознайомити учнів з «новим для нього предметом або таким, що є відсутнім у його життєвому досвіді, надати те, чого не вистачає читачеві для сприйняття словесного літературного образу» [357, с. 185].

Одне з головних завдань учителя-словесника під час підготовки до уроку, на думу методиста, має полягати в ретельному відборі відповідного *ілюстративного матеріалу*, а саме: вдалого портрета чи кількох портретів письменника, влучних ілюстрацій, що характеризують літературного героя

чи зображають епізоди з художнього твору, співзвучного ліричній поезії музичного супроводу тощо. Так, під час ознайомлення школярів з біографічними відомостями про письменника, В. Голубков радив застосовувати різні методи та форми роботи, такі як розповідь або лекція вчителя, лекція з використанням діапозитивів, кіноурок, бесіда, екскурсія тощо [358, с. 87]. Важливою умовою під час виголошення вступного слова вчителя, на думку вченого, є використання ним наочності: художньої (демонстрація портретів, фото із репродукцій художніх картин тощо) та словесно-образної (виразне читання вчителем чи учнями віршів, уривків з художньої прози, мемуарів, використання мелодекламації, художньої розповіді тощо) [358, с. 88]. Отже, під час біографічної розповіді на уроці літератури має бути вдало поєднано виразне читання фрагментів художніх творів письменника, розгляд художніх ілюстрацій та відповідний коментар до ілюстративного матеріалу [357, с. 187–188].

Ключовим у методичних пошуках В. Голубкова в аспекті означеної проблеми було виокремлення *чотирьох груп образотворчості*, доцільних для використання під час роботи над текстом художнього твору. До першої групи наочності методист зараховував репродукції картин із зображеннями героїв художніх творів, роботу над якими радив проводити на основі зіставлення відповідних образів у суміжних видах мистецтва, оцінювання учнями засобів образотворчості. До другої – репродукції картин та ілюстрації художників, що відтворюють епізоди із художніх творів письменників. Робота над цим видом наочності має поєднуватися з читанням художнього твору чи окремих його епізодів, суголосних із мистецькими полотнами, усним переказом, словесним малюванням тощо. Третю групу наочності становлять пейзажні полотна – репродукції картин художників, що за ідейно-тематичною спрямованістю співзвучні з поетичними творами. Слушними, на наш погляд, є думки вченого щодо розгляду та аналізу пейзажних полотен учнями на етапі актуалізації опорних знань, під час аналізу поетичного твору з метою зіставлення суміжних видів мистецтв на основі спільної теми чи образу, на уроках розвитку мовлення для написання власних творів та в позакласній роботі (підготовка виставки, шкільного свята, сценарію тощо). До четвертої групи наочності методист відносив репродукції картин, на основі яких учні здійснюють спостереження над поетичною формою, творчим методом як засобом розуміння ними літературного твору. Аналізуючи засоби образотворчості в суміжних видах мистецтв, учні краще усвідомлюють їх ідейний задум та жанрово-стильові особливості [293, с. 11].

Цінними для нашого дослідження є методичні рекомендації В. Голубкова, викладені в підручнику «Методика викладання літератури» (1955) щодо використання на уроках російської літератури цікавих матеріалів про співтворчість письменників і художників (наприклад, вплив Л. Толстого на творчий процес роботи І. Рєпіна над картиною «Запорожці»), прийом порівняльно-історичного аналізу творчості драматурга О. Островського й художника П. Федотова, поета О. Пушкіна й

композитора П. Чайковського. Прикметно, що порівняльний аналіз роману «Євгеній Онегін» та однойменної опери В. Голубков розпочинав із запитання: «Якими епізодами з роману Пушкіна скористався Чайковський і чим пояснюється відмінність у змісті цих творів?». Важливість запропонованого прийому методист пояснював можливістю розкриття властивих словесно-художньому тексту особливостей у зіставленні з іншою художньою формою (драматичною), актуалізацією проблеми оброблення класичних образів і сюжетів у мистецтві, розширенням літературознавчих та мистецтвознавчих знань школярів [357, с. 425–428].

Окрім репродукцій живописних полотен, належне місце на уроках літератури В. Голубков відводив *прослуховуванню музичних творів* у виконанні народних, вокальних колективів та сольних виконавців. Особливого значення надавав музичному мистецтву під час вивчення ліричних творів російських поетів (О. Пушкіна, М. Лермонтова, Ф. Тютчева та ін.). Належне місце на уроках літератури вчений відводив технічним засобам навчання (епідіаскоп, діапроектор та ін.). *Кіноурок* В. Голубков розглядав як складну організаційну форму, що складається з монтажу кінокадрів, діапозитивів, лекції вчителя, виступів учнів, музичних ілюстрацій тощо. Проте в цій складній структурі перегляд кінострічки є лише складником уроку літератури, який «не зможе замінити живого слова вчителя про життя і творчість письменника: частіше за все він доповнює та ілюструє розповідь» [357, с. 90].

Отже, науково-методичні напрацювання В. Голубкова щодо використання суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури стали плідними передумовами для розвитку літературної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст. на засадах культурологічного підходу.

А. Сотников у методичному посібнику «Література та образотворче мистецтво в Х класі середньої школи» (1959) [987] розглядав питання використання репродукцій картин художників, які представляли у своїх полотнах соціалістичний реалізм, розробив методичні рекомендації щодо особливостей роботи з ілюстраціями художників на уроці літератури (з'ясування сюжетних елементів у суміжних видах мистецтв, робота над образами та засобами їх утілення, композицією мистецьких творів тощо).

Ці ж ідеї знайшли своє продовження в посібнику методиста «Художня ілюстрація на уроках літератури» (1970), де автор порушував питання єдності художніх ілюстрацій та літературних творів, їх вдалого відбору вчителем та доцільного використання на уроках російської літератури [989]. Роботу над художніми ілюстраціями вчений радив проводити поетапно: від елементарних спостережень учнів за творчим підходом художника-ілюстратора до усвідомлення ілюстративного циклу та розкриття своєрідності робіт кожного з художників відповідно до сюжетно-композиційної побудови та ідейного задуму літературного твору [989, с. 38]. Під час аналізу художнього твору пропонував порівнювати суміжні види мистецтва, усвідомлювати авторське ставлення до зображуваного, давати йому власну оцінку, знаходити засоби творення образів, що, на наш погляд,

суттєво розширювало літературознавчі та мистецтвознавчі уявлення учнів. Переконаливими в означеному аспекті є міркування вченого про те, що «зіставлення зорових образів, створених ілюстратором, з їх літературною основою повинно стати одним із найважливіших стимулів оживлення мислительної роботи учнів, допомогти їм краще розібратись у різних питаннях змісту та форми літературного твору (образи-персонажі, композиція, стиль)» [989, с. 39–40]. Подібні види робіт, на думку вченого, є корисними на уроках розвитку зв'язного мовлення під час написання учнями письмових творів. Використання ілюстрацій на уроці вчений радив поєднувати із застосуванням діафільмів та епідіаскопа.

Фаховий інтерес для нас становлять також наукові публікації Г. Розенבלата, у яких учений розглядав питання теорії й методики використання творів *суміжних видів мистецтва* на уроках літератури. Учений зазначав, що «серед різноманітних навчальних посібників з літератури найбільш поширеними є ілюстрації до художніх творів» [746, с. 53]. Методист уважав за необхідне використовувати твори образотворчого мистецтва на різних етапах роботи над текстом художнього твору, радив застосовувати такі методи, як лекція, розповідь та бесіда; указував на підвищення інтересу з боку учнів до художнього твору на основі систематичного використання вчителем на уроці літератури репродукцій картин та ілюстрацій художників [916].

Г. Розенблат обстоював думку про те, що на вступних уроках під час ознайомлення учнів з історичними, історико-культурними та історико-літературними поняттями вчитель має приділити належну увагу добору та використанню репродукцій картин знаних художників. Роботу над мистецькими полотнами вчений радив розпочинати із коротких відомостей про життя і творчість художника, історії створення картини, метод бесіди використовувати під час осягнення учнями її ідейного змісту та художніх засобів зображення (світло, тінь, колір тощо). Під час аналізу художнього твору «варто використовувати картини таких художників, тема і сюжет яких є близькими до літературного твору» [915, с. 44].

Учений обґрунтовував доцільність використання методу бесіди під час проведення аналізу літературного твору та живописного полотна з метою їх зіставлення, визначення спільних мотивів і образів тощо. «За допомогою вдало продуманих запитань, – підкреслював учений, – учитель буде розвивати їх (учнів – Н. Г.) думки, творчу уяву й тим самим сприяти більш глибокому проникненню і усвідомленому сприйняттю ідейно-художнього змісту літературного твору, що вивчається» [915, с. 45–46].

Подібну роботу Г. Розенблат радив проводити з використанням на уроках російської літератури ілюстрацій, виконаних художниками до літературних творів. Спираючись на шкільний досвід, учений виокремлював два прийоми демонстрації: перший – з метою доповнення слухового сприйняття зоровим; другий – з метою перевірки якості засвоєного учнями навчального матеріалу [915, с. 65–66]. Серед розмаїття мистецьких доробків радив використовувати ілюстрації знаних художників, а саме:

А. Сапожникова, В. Тімма, К. Трутовського, Вал. Серова, О. Агіна, П. Боклевського, Д. Кардовського, О. Пахомова, А. Пластова, Д. Шмаринова та інших. Подібну роботу, на думку вченого, варто проводити і під час проведення уроків позакласного читання. У науково-методичних дослідженнях Г. Розенблат пропонував під час роботи над портретами письменників звертати увагу на зовнішність митця (вираз обличчя, поза, одяг тощо), значення фону та окремих деталей, колорит портрета, задум художника (що особливого хотів відобразити художник у портреті письменника) тощо [916, с. 321].

Помітний внесок у розвиток проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках російської літератури в середині ХХ ст. зробила М. Рибникова [931], яка продовжувала доводити, що уроки літератури повинні спрямовуватися на досягнення загальної мети – осмислення учнями змісту художнього твору, авторського задуму, сприйняття образів творів різних жанрів, розуміння їх мови.

У методичних рекомендаціях ученої мистецтво розглядалось у взаємодії з літературою під час організації освітнього процесу, де переглянутий спектакль, фільм, літературний концерт ставали продовженням і завершенням уроків літератури. Завдання літературної освіти вона вбачала в тому, щоб навчити учнів сприймати літературний твір як мистецтво слова, усвідомлювати роль та місце інших видів мистецтва, надаючи перевагу словесному. М. Рибникова наголошувала на необхідності використання репродукцій живописних полотен, ілюстрацій художників з метою поглибленого вивчення учнями літературного твору. Показово, що суміжні образотворчості вона розглядала як допоміжні засоби наочності, оскільки основне місце на уроці літератури відводила художньому слову.

З-поміж методичної літератури, що висвітлює досвід використання *наочності* на уроках російської літератури, чільне місце належить навчально-методичному посібнику А. Щукіна «Наочні посібники на уроках літератури в ІХ класі» (1961), у якому автор акцентує на можливостях застосування різних видів образотворчого мистецтва під час вивчення творчості російських письменників з метою покращення засвоєння учнями літературного матеріалу [1191].

Є. Адамов та А. Гончаров основне завдання словесника вбачали в тому, щоб навчити учнів старших класів за допомогою ілюстрації формувати зорові уявлення про життя та побут персонажів літературних творів, підкреслювали, що «серія ілюстрацій вирішує часові завдання, оскільки різноманітність зображення героїв літературного твору від ілюстрації до ілюстрації створює ілюзію руху, зростання та еволюції й водночас сприяє вирішенню композиційних завдань...» [11, с. 10].

«Анотований темник наочних посібників з літератури» (1966), розроблений Л. Чуніхіною та М. Колокольцевим, рекомендувався для створення комплектів демонстраційного матеріалу до вивчення біографії письменника, художніх творів, що вивчалися текстуально, історико-літературних оглядів [746]. Пропоновані наочні посібники становили

комплект тематично пов'язаних між собою ілюстративних матеріалів (репродукції портретів, художніх картин, ілюстрації тощо) відповідно до змісту навчальної програми з російської літератури. На думку вчених, використання на уроках літератури наочних посібників посилювало вплив на школярів художніх образів літератури, сприяло конкретизації ідеї літературних творів, полегшувало розуміння учнями питань теорії літератури тощо [746, с. 97].

Так, під час текстуального вивчення художніх творів завдання комплектів демонстраційного художнього матеріалу полягало в конкретизації уявлень учнів про художні образи, історичні періоди тощо. Застосування демонстраційного матеріалу під час вивчення історико-літературних тем, на переконання вчених, допомагало учням відтворювати загальнокультурні події певної історичної епохи, усвідомлювати вплив мистецького середовища на формування індивідуального стилю письменника тощо [746, с. 99].

М. Щиряков у методичному посібнику «Образотворче мистецтво на уроках літератури (8–10 класи)» окреслив шляхи ознайомлення учнів 8–9-х класів з *мистецтвом живопису* на уроках літератури. Головне завдання в процесі використання образотворчого мистецтва він убачав «не стільки в розробленні методичних рецептів, скільки в тому, щоб розкрити перед учителем важливість і складність проблеми використання суміжних мистецтв під час вивчення літератури та показати ті можливості, які має курс літератури для широкого й різнобічного виховання школярів» [1187, с. 4]. Методист слушно зауважував, що твори живопису і скульптури не можна розглядати лише як ілюстративний матеріал до літературного твору або як засіб для більш глибокого засвоєння учнями ідейно-тематичного змісту художнього твору, оскільки твори образотворчого мистецтва і літератури є засобом відображення та пізнання дійсності, дзеркалом життя, людинознавством.

Думки М. Щирякова знайшли продовження в працях В. Нікольського, який підкреслював, що «твори живопису, музики, скульптури мають самостійне значення», відстоював думку про використання паралелей між суміжними видами мистецтва та необхідність усвідомлення сутності кожного з них на уроках російської літератури [777, с. 93]. Учений застерігав учителів від надто детального аналізу суміжних видів мистецтв на уроці літератури, акцентував на важливості доречного їх використання під час осягнення учнями мистецтва слова.

Повертаючись до праць М. Щирякова, варто зауважити, що дослідник визначав виняткову роль літератури та пов'язаних з нею інших видів мистецтва в розвитку естетичних почуттів юної особистості. На його думку, курс літератури в старших класах дає найсприятливіші можливості для ознайомлення учнів з творами образотворчого мистецтва та скульптури, що вчить розуміти й цінувати красу, спонукає людину прагнути до прекрасного у повсякденному житті, формує її переконання, сприяє духовному піднесенню, розвиває естетичні почуття. Також учений-методист акцентував

увагу на тому, що старшокласники здатні усвідомлювати художню довершеність мистецького полотна, розкривати авторський задум за допомогою картин, скульптур, пам'ятників, засвоювати та використовувати у власних висловлюваннях мистецтвознавчі поняття, наприклад: жанр, композиція, кольорова гама, тон, насиченість кольорів, кольоровий контраст та світлові відтінки тощо [1188].

Цінність робіт М. Щирякова полягає в тому, що дослідник представив методiku роботи над творами *образотворчого мистецтва та скульптури* на різних етапах вивчення художнього твору, а саме: під час ознайомлення учнів з історичною епохою; літературними напрямками (класицизм, романтизм, критичний реалізм, соціалістичний реалізм); у взаємозв'язку із характеристикою життєвого і творчого шляху письменника; у процесі роботи над текстом художнього твору, характеристики образів, визначення проблематики, художніх особливостей мистецького твору; на етапі повторення вивченого матеріалу, проведення узагальнювальних уроків; на уроках розвитку зв'язного мовлення для написання твору за картиною [1187].

Зокрема, в навчально-методичному посібнику «Система роботи над творами образотворчого мистецтва на уроках літератури» (1964) вчений-методист запропонував під час вивчення у 9-му класі теми «Література першого періоду російського визвольного руху» ознайомити учнів із видатними художниками першої половини XIX століття В. Тропініним, О. Венеціановим, П. Федотовим, а також роботами відомих скульпторів М. Пименова та О. Логановського, оскільки їх творчість розвивалась одночасно з мистецькими талантами О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя. Автором ґрунтовно проаналізовано подані для роботи на уроці репродукції картин художників та скульпторів – основоположників критичного реалізму в російському живописі та скульптурі, запропоновано орієнтовні запитання і завдання, які доцільно використати під час роботи над мистецькими творами [1188].

Отже, аналіз науково-методичних праць ученого засвідчує його пильну увагу до проблеми використання на уроках російської літератури різних галузей мистецтва в аспекті розроблення ефективних методів і прийомів роботи із суміжними образотворчостями, що спрямовано на глибше опанування учнями художніх довершеностей мистецьких полотен.

У науково-методичних пошуках Г. Гуковського домінував естетичний підхід до вивчення літератури. Автор праці «Вивчення літературного твору в школі» переконував у тому, що знати твір – це означає розуміти його, розуміти глибоко, історично, розуміти ідейно та естетично одночасно [403]. У процесі осягнення програмових творів на уроках літератури учні, як слушно зазначав методист, повинні опанувати мову різних мистецтв. Для цього кожному дитину треба підготувати, озброїти її знаннями, без яких вона залишиться на рівні елементарного відтворення прочитаного, переказу характеристик і сюжетів.

Учений у процесі роботи над текстом художнього твору на уроках російської літератури акцентував на важливості використання історичного,

біографічного та генетичного коментарів, творчого методу як способу ідейно-художнього пізнання та образного відтворення світу письменником у художньому творі, в літературі певного стилю, епохи тощо [403, с. 264].

Г. Гуковський обстоював необхідність взаємодії *літератури і суміжних видів мистецтва* в освітньому процесі, викладання літератури як предмета розглядав як своєрідну підготовку учнів до глибокого і повноцінного сприйняття мистецтва. У методичних пошуках Г. Гуковського домінував літературознавчий підхід до сприйняття змісту твору, його розуміння і усвідомлення, характеристики персонажів тощо. Учений виступав проти засилля характеристик на уроці, оскільки це призводить до руйнування у свідомості учнів цілісності ідейно-художнього смислу художнього твору, підкреслював, що вчитель повинен «допомагати учням досягнути смисл не якогось окремого образу, хай навіть головного, а всю систему образів у їх взаємозв'язках, художню структуру твору в цілому» [403, с. 207]. Г. Гуковський акцентував на важливості формування в учнів умінь усвідомлювати авторське ставлення до зображуваного в художньому творі, давати оцінку сприйнятому (явищам, подіям, героям тощо), інтерпретувати художній твір відповідно до власного емоційно-ціннісного ставлення та життєвих позицій, сприймати художній твір як витвір мистецтва в єдності із його суміжними видами.

У 50-х–60-х рр. ХХ ст. дисертаційні роботи вчених були присвячені проблемі вивчення літератури в єдності із суміжними видами мистецтва, а саме: *суміжних образотворчостей* [726]; *театру* [495], *кіно* [904; 905; 536], *образотворчого мистецтва* [379; 988; 1151], *музики* [1138] тощо. З метою обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти здійснимо огляд деяких наукових праць учених, що стосуються проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти.

Так, Н. Станчек у дисертації «Питання естетичної освіти при аналізі літературних творів у старших класах» (1966) акцентує на важливості використання суміжних видів мистецтва в системі естетичного виховання старшокласників, проте наголошує на доцільності їх застосування лише з метою кращого сприйняття та усвідомлення учнями літературного твору [990, с. 7].

А. Карасик у дисертаційному дослідженні «Художньо-педагогічний аналіз кінофільмів з учнями V–VI класів» (1966) розглядає питання естетичного виховання учнів засобами кіномистецтва на уроках російської літератури. Дослідниця на основі аналізу передового педагогічного досвіду щодо взаємодії суміжних видів мистецтв (образотворчого мистецтва, музики, театру) на уроках російської літератури окреслила основні принципи, завдання та методи, на основі яких здійснюється художньо-педагогічний аналіз мистецтва кіно. Наріжним питанням у педагогічних пошуках А. Карасик було поєднання мистецтвознавчого та педагогічного аспектів під час проведення художньо-педагогічного аналізу художніх фільмів на уроках російської літератури, урахування педагогічного

досвіду щодо аналізу художнього твору в єдності із суміжними видами мистецтва, специфіки впливу мистецтва кіно та його засобів на формування особистості підлітка, усвідомлення психофізіологічних особливостей зазначеної вікової категорії тощо [536].

Н. Ципіна в дисертації «Формування естетичного сприйняття літератури та музики в їх взаємозв'язку в процесі викладання (на уроках літератури в V–VII класах)» (1966) розглядала питання використання музичного мистецтва в процесі викладання російської літератури з метою розширення кругозору учнів, формування в них естетичного сприйняття суміжних видів мистецтва, розвитку художнього смаку, визначення місця музичного мистецтва на уроках літератури з метою естетичного сприймання учнями мистецьких творів. Проте використання музики на уроках літератури науковець розглядала як допоміжний засіб естетичного розвитку учнів на уроках літератури, обґрунтовувала необхідність її використання на основі мистецьких паралелей лише за умови підсилення емоційного сприйняття учнями літературного твору, усвідомлення ними ідейно-тематичної та сюжетно-композиційної основи словесного мистецтва [1138].

Так, фаховий інтерес для нас становить кандидатська дисертація З. Митяєвої «Активізація вивчення літератури в старших класах середньої школи за допомогою образотворчого мистецтва і музики» (1967) [726], у якій авторка шляхом зіставлення, визначення «переваг» однієї образотворчості над іншою розкрила можливості суміжних видів мистецтв, довела доцільність використання засобів живопису, графіки, музики під час вивчення мистецтва слова з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, наголосила на взаємодії, взаємовпливові й взаємопроникненні суміжних видів мистецтв. Проте вчена не розглядає питання комплексного використання видів мистецтва в навчальній та позакласній роботі з літератури.

У 60-х рр. XX ст. провідні вчені-методисти почали активно усвідомлювати необхідність вивчення дисциплін гуманітарного циклу в їх тісній взаємодії. Проблема *міжпредметних зв'язків* на уроках літератури поступово трансформується в проблему *співдружності мистецтв*, що позначилося на активному розробленні та практичній реалізації провідними вченими, методистами, передовими вчителями-словесниками проблеми взаємозв'язку суміжних образотворчостей у процесі шкільної літературної освіти. Так, у фаховому періодичному виданні «Література в школі» за 1965 р. було вміщено низку статей дослідників з проблеми співдружності мистецтв на уроках російської літератури [27; 630; 741; 759; 917; 1175]. Дослідники одноставно стверджували, що проведення уроків із залученням суміжних видів мистецтва потребує від учителя-практика не тільки ґрунтовних мистецтвознавчих знань, а й неабияких практичних умінь застосувати необхідні знання на практиці. Науковці акцентували на важливості ознайомлення учнів на уроках літератури з окремими мистецтвознавчими поняттями з метою глибокого осягнення суміжних образотворчостей й поглиблення літературознавчих знань школярів; переконливо доводили

необхідність застосування суміжних видів мистецтва на різних етапах уроку (під час ознайомлення із біографією письменника, вивчення літературного твору, проведення підсумкової бесіди, на уроках розвитку мовлення тощо) та у позакласній діяльності (перегляд та обговорення кінофільмів, проведення театральних вистав тощо). Позитивним моментом є той факт, що методична думка розвивалася в руслі вивчення художнього твору в широкому культурному контексті.

Зміни, що відбулися в гуманітарній сфері у 70-х–80-х рр. ХХ ст. були пов'язані із системністю та цілісністю гуманітарного знання (роботи М. Бахтіна, О. Лосева, Ю. Лотмана, Є. Мелетинського, В. Топорова та інших), а також із розвитком у шкільній педагогіці теорії *міжпредметних зв'язків та міжмистецької взаємодії* [60; 62; 696; 845]. У переважній більшості наукових розвідок актуалізовано питання пошуку методів навчання, що відповідають специфіці літератури як мистецтва слова в єдності з іншими його видами. Таким чином, у зазначений період відбувається новий етап розвитку методики навчання літератури, пов'язаний із появою низки наукових досліджень та розробленням навчально-методичного забезпечення для уроків літератури на основі взаємодії суміжних мистецтв.

Використання *суміжних видів мистецтва* на уроках літератури будувалось на принципах діалогічної взаємодії з метою створення та вирішення проблемних ситуацій, художня література розглядалась як вид мистецтва, що відтворює дійсність у живих картинах та образах. Література сприймалась як наочне зображення дійсності, тому наріжним питанням у методичних пошуках дослідників було створення методики роботи з наочними засобами навчання на літературних уроках, до яких відносили суміжні види мистецтва (образотворче мистецтво, музику, кіномистецтво, скульптуру, архітектуру тощо), а також різноманітні графічні матеріали (схеми, таблиці, плакати тощо) [293].

Відтак, тенденційно суміжні види мистецтва та методику їх використання на уроках літератури вчені розглядали як *наочність, зорове опертя* на рівні *міжпредметних зв'язків, взаємодії мистецтв* [67; 134; 696; 992; 699].

Становлення системи реалізації міжпредметних зв'язків на уроках російської літератури в методиці навчання літератури в 1970-х рр. розпочалося з розгляду вченими-методистами та вчителями-словесниками питання щодо реалізації *міжпредметних зв'язків* на рівні всіх предметів (Т. Ладиженська «Розвиток мовлення учнів як теоретична і практична проблема міжпредметного характеру» (1978), Г. Беленький «Деякі теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків» (1979) тощо), предметів гуманітарного та естетичного циклів (В. Маранцман «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1971), М. Кудряшов «Про міжпредметні зв'язки літератури з іншими гуманітарними предметами» (1978) тощо).

Варто наголосити, що у 1970-х–1980-х рр. система *міжпредметної взаємодії* здійснювалася за двома напрямками: на рівні всіх предметів, що представлено в дослідженнях Т. Ладиженської «Розвиток мовлення учнів як

теоретична і практична проблема міжпредметного характеру» (1978), Г. Бєленького «Деякі теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків» (1979) та інших; на рівні предметів гуманітарного та естетичного циклів, про що свідчать наукові розвідки М. Кудряшова «Про міжпредметні зв'язки літератури з іншими гуманітарними предметами» (1978), В. Маранцмана «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1971) Н. Мирецької «Методика використання суміжних мистецтв у процесі викладання літератури в старших класах (на прикладі вивчення прози Чехова та лірики Маяковського)» (1974), Н. Молдавської «Літературний розвиток старших школярів у процесі навчання (теоретичні питання)» (1974) та інших учених.

Так, В. Нікольський першочерговим завданням шкільного курсу літератури вважав залучення учнів до *світової культури і мистецтва*, створення умов для їх самореалізації в різних видах творчої діяльності. Учений застерігав від ілюстративного підходу до використання *суміжних мистецтв*, указував на залежність результатів цієї роботи від того, чи є «малюнок і живописне полотно, вистава та фільм, романс і арія ... прямим відгуком на створене письменником», наскільки вдалою є «спроба засобами іншого мистецтва досягнути художній літературний образ» [777, с. 179–180]. У навчальному посібнику «Методика викладання літератури в середній школі» В. Нікольський виокремив метод ілюстрування, до якого вчений відносить створення дитячих малюнків, добирання музичних п'єс для мелодекламації, створення драматизації, фотографування тощо.

Методист обстоював думку про важливість використання на різних етапах уроку літератури вишуканих зразків образотворчого мистецтва (портретів письменників, репродукцій картин художників, ілюстрацій до художніх творів), а також прослуховування музичних творів, перегляд театральних постановок, екранізацій художніх творів, ознайомлення з фотомистецтвом, книжковою графікою, наочними матеріалами, що передають дух епохи (архівні історичні документи, статті, книги, мемуари, щоденники і т. п.) тощо [777]. Такі види робіт на уроці літератури, на думку вченого, не тільки активізують процес сприймання та усвідомлення художнього твору, а й спонукатимуть учнів до власної творчості (написання творів за поданими ілюстраціями, створення ілюстрацій до художніх творів, добір музичних творів для виконання мелодекламації тощо). Засадничі ідеї процесу реалізації культурологічного підходу до навчання літератури вчений убачав у використанні *міжмистецьких та міжпредметних зв'язків*, що актуалізувало його твердження про необхідність комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва в процесі вивчення літератури, засвоєння учнями різноманітних знань з теорії й історії мистецтва, формування в них цілісної художньої картини світу [777].

Так, методист М. Кудряшов акцентував на доцільності реалізації міжпредметних та міжмистецьких зв'язків на уроках російської літератури в єдності з живописом, графікою та музикою [597, с. 190]. Проведення мистецьких паралелей на уроках літератури, на переконання вченого, сприяло збагаченню творчої уяви школярів під час сприймання суміжних

образотворчостей, формувало вміння «встановлювати тематичні та ідейні зв'язки творів живопису і літератури з метою розширення загальнокультурного та естетичного кругозору школярів, збагачення їхнього духовного світу» [599, с. 25]. Учений підкреслював важливість усвідомлення учнями специфіки суміжних образотворчостей: осягнення засобів творення образів, усвідомлення мови зображально-виражальних засобів тощо. Імпонує те, що методист заперечував осягнення суміжних видів мистецтва на основі ілюстративного підходу, указуючи на те, що такий підхід «не розвиває, а притупляє естетичний розвиток учнів» [595, с. 40].

Учений стверджував, що розвиток в учнів умінь давати оцінку художньому твору має відбуватися на основі здійснення компетентного порівняння його з іншими *мистецькими явищами*. Водночас сприйняття твору зумовлюється життєвим досвідом читача, ступенем духовної зрілості, інтересами, смаками і, значною мірою, рівнем читацької культури тощо. Проте збагаченню читацького досвіду, на думку вченого, сприяє осягнення специфіки художньої літератури, усвідомлення закономірностей процесу її розвитку, підвищення якості читання, уміння застосовувати літературознавчі й мистецтвознавчі знання під час аналізу, зіставлення та оцінювання літературних та мистецьких творів.

М. Кудряшов підкреслював, що для успішного проведення *мистецьких паралелей* на уроках російської літератури вчителі-словесники мають знати, яку мистецтвознавчу інформацію засвоюють учні під час вивчення предметів гуманітарного циклу. Так, наприклад, учні 4-х–6-х класів на уроках образотворчого мистецтва осягають засоби виразності творення малюнка і живопису, композицію, контрасти кольору, тіні та світла, указують на відмінні ознаки в певних жанрах та видах образотворчого мистецтва, визначають закономірності перспективи, розміщення предметів у просторі тощо. Набуті на уроках образотворчого мистецтва в основній школі мистецтвознавчі знання стануть у пригоді учням на уроках літератури і у старших класах під час вивчення стильових особливостей класицизму, романтизму, реалізму в різних видах мистецтва (живописі, скульптурі, архітектурі, музиці). Теоретичні та мистецтвознавчі знання, набуті учнями на уроках музики, а також сформовані вміння і навички щодо прослуховування музичних творів «безперечно підвищать загальну художню культуру учнів» [599, с. 26].

Вагомий внесок у розроблення методики роботи з наочними засобами навчання на уроках російської літератури зробила З. Рез. У підручнику «Методика викладання літератури» (1977) вчена розкрила функції, які виконують *засоби наочності* на уроках російської літератури, а саме: сприяти вираженню емоцій та почуттів учнів, доповнювати знання про побут та культурні надбання минулого, допомагати проявляти та поглиблювати уявлення про письменника, художній твір, його героїв, сприяти систематизації історико-літературних та теоретико-літературних знань школярів [708]. Серед видів наочності вчена виділяла зорову, слухову та синтетичну. До зорової наочності вона відносила репродукції портретів

письменників, ілюстрації до творів, картини жанрового характеру, фотографії місць, пов'язаних із життям письменника, скульптурні зображення героїв книг, макети.

Особливе значення на уроці російської літератури З. Рез приділяла роздатковому матеріалу у вигляді листівок, альбомам, у яких представлений не лише живописний, а й документальний матеріал – відгуки або висловлювання письменника, його сучасників, послідовників, фрагменти листування тощо. Близькими за своїм педагогічним призначенням, на думку вченої, є екранні посібники – діафільми та діапозитиви, що мають оглядово-біографічний характер (портрети, документальні матеріали тощо) або присвячені художнім творам (ілюстрації до епізодів у художніх творах); схеми, плакати, таблиці, синхронні таблиці тощо [282].

Серед засобів слухової наочності вчена виділяла платівки, записи на магнітофонній стрічці музичних творів та художнє читання акторів чи самого автора, акцентувала на важливості виразного читання художнього твору вчителем на уроці, під час якого варто встановити зримий контакт з аудиторією, пояснити, прокоментувати, поставити запитання тощо. До синтетичних засобів наочності було віднесено кіно та телебачення – це навчальні фільми, кіноекскурсії, фрагменти художніх фільмів-екранізацій, телевізійні навчальні програми [708, с. 333–334].

Погляди вченої були сконцентровані на створенні методики роботи над засобами наочності на уроках російської літератури, ключові ідеї якої полягали у визначенні її дидактичної функції, ретельному відборі відповідних наочних засобів навчання, фахово продуманій системі запитань і завдань під час роботи з ілюстративним матеріалом на уроці літератури. Дослідниця переконливо стверджувала, що використання засобів наочності є актуальним на різних етапах уроку – на етапі актуалізації знань учнів, під час вступної бесіди, у процесі роботи з текстом художнього твору чи під час підбиття підсумку уроку – на основі мистецьких діалогів, усвідомленого ставлення учнів до засобів творення образів у різних видах мистецтва. Учена акцентувала на вираженій, доцільній взаємодії мистецтв на уроці, ідейно-тематичній значущості мистецьких творів, що сприятиме забезпеченню навчальної, розвивальної та виховної мету уроку. Аналіз суміжних видів мистецтв на уроці, на думку вченої, має відбуватись у взаємозв'язку з літературними творами і врахуванням художньої специфіки кожного із них: порівняння мистецьких творів на основі спорідненої тематики або композиційно-жанрових особливостей (ілюстрацій та репродукцій картин художників, музичного твору, театральної постановки або кіноверсії із літературним твором), спостереження за мистецькими творами, тематично спорідненими із літературними, їх авторською концепцією, зіставлення засобів творення образів у різних видах мистецтва тощо. Закономірним, на думку вченої, є поступове ускладнення роботи над творами суміжних видів мистецтва, використання на уроці завдань оцінювального, творчого характеру (сфотографувати предмет чи явище, що сподобалось, намалювати власну ілюстрацію, створити діафільм, підготувати радіопрограму тощо) [708, с. 335–340].

Важливого значення на уроці літератури З.Рез надавала засобам *теледідактики* – діафільмам та кінофільмам, акцентуючи на майстерності вчителя під час використання засобів ТЗН, досконалих технічних характеристиках екранних посібників, розумінні учнями режисерського задуму, усвідомленні ними засобів творення образів у кіномистецтві. Наочність, на думку вченої, суттєво впливає на вдосконалення методів розвивального навчання і є перспективною галуззю методики, оскільки у зв'язку з інтенсивним розвитком технічних засобів та суміжних видів мистецтва (особливо кіно та телебачення) активізувалася методика роботи із ілюстраціями, музикою, кіно, що потребує підвищення майстерності вчителя в процесі застосування засобів наочності та технічних засобів навчання [708, с. 340]. Варто зазначити, що переважна більшість науково-методичних розвідок учених середини ХХ ст. стосувалася літератури й живопису.

Водночас проблема взаємодії *словесного і музичного мистецтва* поступово набувала цілеспрямованого розвитку й обґрунтування в історико-педагогічному дискурсі у 70-х–80-х рр. ХХ ст. [519; 671; 525; 526; 543; 661; 684]. Так, у 1973 році у видавництві «Музика» виходить для широкого читацького загалу збірник статей «Поезія і музика», змістом якого є дослідження взаємодії суміжних видів мистецтва. Автори наукових розвідок звернулися до питань синтезу і взаємопроникнення поезії і музики, подали фактичний матеріал для організації процесу вивчення літератури на основі міжмистецької взаємодії [831]. Серед навчально-методичної літератури, адресованої безпосередньо вчителю, варто виділити посібник К. Португалова «Серйозна музика в школі» (1980), у якому в доступній формі подано ґрунтовний фактичний матеріал про музичні твори, створені композиторами за літературними першоджерелами російських письменників і поетів [838].

У книзі «Мистецтво і школа» (1981) на основі поданого теоретичного і практичного матеріалу актуалізується проблема інтегрування естетичного виховання в комплексі всього освітнього процесу, віднайдення доцільних форм, методів і прийомів роботи на основі використання міжмистецької взаємодії на уроках з метою формування в учнів активної життєвої позиції й духовної культури [519]. Отже, дослідниками було обґрунтовано доцільність синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва, акцентовано на важливості розкриття особливостей художніх творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті.

Варто наголосити, що із середини ХХ ст. розпочинається період науково-технічного прогресу, що охопив усі сфери тогочасного суспільства, у тому числі й освіту. Досягнення науки в галузі техніки давали учням можливість осягати *синтетичні види мистецтва*, насамперед *телебачення*. Учені, педагоги і методисти в 60-х рр. [79; 631; 841] і в 70-х–80-х рр. ХХ ст. [808; 1185, с. 256–257] активно пропагували використання досягнень науково-технічного прогресу, прагнули відшукати ефективні види, форми і методи взаємодії літератури і телебачення на уроках.

Проблема використання *мистецтва кіно* в процесі літературного розвитку викликала інтерес учених і позначилась на низці серйозних науково-методичних досліджень. Фаховий інтерес для нас становлять науково-методичні розвідки В. Маранцмана з проблеми взаємодії мистецтв на уроках російської літератури. Ще на початку 1960-х рр. В. Маранцман фахово підійшов до розроблення концептуального підходу до літературної освіти, визначив напрями і перспективи використання *суміжних видів мистецтва* на уроках літератури. Так, у статті «Робота над портретами Л. М. Толстого як засіб естетичного виховання учнів» (1962) [670] та посібниках для вчителів, виданих у 60-х та 70-х рр. ХХ ст. – «Біографія письменника в системі естетичного виховання школярів» (1965) [666], «Аналіз літературного твору та читацьке сприйняття школярів» (1974) [665] – учений демонстрував принципово новий підхід до використання фотографій та репродукцій картин у процесі шкільної літературної освіти. У статті «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1971) учений намагався подолати стереотипи, що склалися протягом багатьох десятиліть щодо використання суміжних образотворчостей на уроках літератури, зазначаючи, що «в дискусіях останніх років переконливо звучить думка про зв'язок, взаємовплив різних видів мистецтва, їх взаємодію, яка не знищує, а підкреслює своєрідність і специфіку кожного виду» [671, с. 166]. Отже, вчений справедливо підкреслює довершеність кожної суміжної образотворчості на основі виокремлення ідейно-художньої своєрідності, підкреслює, що «літературі не варто боятися змагання мистецтв», оскільки вона як довершений витвір словесного мистецтва є «конкретніша за музику і динамічніша за живопис» [671, с. 167].

В. Маранцман переконливо доводив, що суміжні галузі мистецтва, до яких звертається вчитель-словесник, здатні пробуджувати в учнів відповідні почуття та емоції, загострювати естетичне сприймання, розвивати асоціативне та образне мислення, поглиблювати й розширювати уявлення школярів про мистецтво в цілому [671]. Варто підкреслити, що суміжні види мистецтва В. Маранцман застосовував не як ілюстративний матеріал, а як самодостатній вид мистецтва на основі діалогу мистецтв, у площині співдружності мистецтв.

Ідеї, висловлені вченим у наукових і навчально-методичних розвідках, мали логічне продовження протягом наступних років і в роботах його аспірантів, що активно займалися проблемами розвитку, стимулювання та об'єктивізації читацької інтерпретації. Варто наголосити, що науково-методичні шукання В. Маранцмана та його послідовників знайшли своє втілення у методиці діалогічного навчання в кінці 1980 – на початку 1990-х рр., а ідеї співдружності мистецтв були практично реалізовані в програмах та підручниках з російської літератури для середньої школи.

У низці фундаментальних праць («Аналіз літературного твору і читацьке сприйняття школярів» (1974), «Проблемне вивчення літературного твору в школі» (1977), «Проблеми методики викладання літератури» (1976) тощо) учений актуалізував питання проблемного навчання на уроках літератури, визначення ефективних прийомів, видів і

форм активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів із використанням суміжних мистецтв. Так, дослідник підкреслював, що сприйняття ліричного твору покращиться, якщо на уроці створювати проблемні ситуації на основі зіставлення «різноманітних музичних утілень віршів або виконань його читцями» [674, с. 69]. Культурологічне спрямування мала й запропонована методистом реконструкція «сценічної історії п'єси, презентована на уроці портретами акторів у ролях, ескізами декорацій, грамзаписом, фрагментами фільмів, телепередач» [674, с. 80], що сприяло розгляду драми в площині міжвидового мистецького явища.

Проблемне навчання та використання *телевізійних програм чи кінофрагментів* на уроках літератури було одним із ключових у методичних пошуках В. Маранцмана [671]. У наукових дослідженнях учений обґрунтував принципи проблемного навчання в шкільній літературній освіті, окреслив загальнодидактичні способи створення і вирішення проблемних ситуацій на уроках літератури, де мова йде про мистецтво [671]. Методистом у низці наукових досліджень було висвітлено досвід використання телевізійних програм, кінофрагментів під час засвоєння учнями теоретико-літературних понять на уроках російської літератури.

В. Маранцман було довів, що використання на уроці аудіовізуальних засобів навчання сприяє кращому запам'ятовуванню учнями теоретико-літературних понять, усвідомленню сюжетно-композиційної побудови художнього твору, визначенню рис характерів героїв творів, осмисленню авторської позиції, активізує уяву школярів, розвиває спостережливість, спонукає до самостійності у вирішенні поставлених проблем, до власної творчості тощо. Серед різноманітних тем, запропонованим вченим у процесі експериментально-дослідного навчання, чільне місце належало літературі з-поміж інших видів мистецтва. Вирішення поставлених завдань здійснювалось як на уроках класного, так і позакласного читання.

Фаховий інтерес для нас становлять запропоновані В. Маранцманом методичні прийоми, спрямовані на досягнення учнями мистецтва слова в єдності із мистецтвом кіно, а саме: перегляд кадрів із кінофільмів, їх коментування вчителем (або ведучим), відповіді учнів на поставлені запитання після перегляду кінофрагментів, використання проблемних запитань чи ситуацій на уроці. Варто наголосити, що провідні ідеї, закладені вченим у методиці проблемного навчання на уроках російської літератури, знайшли втілення в теорії та практиці проблемного навчання на уроках української і зарубіжної літератури у кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Важливою для нас є розроблена В. Маранцманом та його однодумцями й послідовниками [671; 665; 674; 669] методика вивчення літератури в єдиному руслі світової культури, в якій чільне місце належить проблемам художнього сприйняття, аналізу мистецького твору в культурологічному контексті. Імпонує те, що в запропонованій методиці вчений апелює до того, що вивчення художнього твору на уроці має поєднуватися з інформацією про його вплив на подальшу літературну традицію, із коментарями різних інтерпретацій цього твору чи окремих образів з нього в літературі

та інших видах мистецтва.

Так, у праці «Співдружність мистецтв на уроці літератури» (1971) В. Маранцман підкреслює, що екранізації, театральні постановки значно полегшують процес сприймання художнього твору учнями, наближаючи твір письменника до думок і почуттів сучасної людини, спонукають школяра в цьому зближенні спілкуватися з далекою епохою, що корелює з історико-культурним підходом під час вивчення літературного твору [671].

За В. Маранцманом, на уроці необхідно враховувати різні варіанти інтерпретації літературного твору: на основі зіставлення різних редакцій, окремого художнього твору з іншими творами письменника, літературного твору з творами інших митців слова, на основі композиційного та стилістичного аналізу, у процесі відтворення історичної та психологічної ситуації, що стала поштовхом до написання мистецького твору. Водночас учений виокремлював низку методичних прийомів, спрямованих на посилення емоційного складника в процесі роботи над текстом художнього твору, а саме: виразне читання, усне словесне малювання, творчі перекази, створення кіносценарію, обмін особистими враженнями, зіставлення літературного тексту з суміжними видами мистецтва: музикою, живописом, кіно [665, с. 115–116].

Окремі елементи комплексного використання видів мистецтва в процесі вивчення російської літератури мали місце в практиці роботи дослідників, учителів-практиків та були узагальнені у їхніх науково-методичних працях [727; 380; 492].

Учені в 70-х–80-х рр., як і їхні попередники у 50-х–60-х рр. ХХ ст., у дисертаціях продовжували розглядати актуальні питання використання *суміжних видів мистецтва* в процесі навчання літератури [132; 141; 161; 490; 715; 912]. Актуальною у контексті предметного поля нашого дослідження є дисертація Ф. Ноделя «Комплексне використання мистецтв під час вивчення літератури в середній школі» [781], у якій ученим на основі зіставлення літературних образів з їх «перекладами» мовами інших видів мистецтва подано методичну систему комплексного використання мистецтв у процесі вивчення російської літератури в закладах середньої загальної освіти, доведено необхідність уведення до шкільних планів, окрім літератури, музики, живопису, скульптури, а також театру і кіно, виявлено можливості комплексного використання суміжних видів мистецтва в процесі вивчення літератури у 5-х–7-х класах, а також експериментально перевірено ефективність їх використання на уроках російської літератури у 8-х–10-х класах [781].

Акцентуємо на тому, що перевірка ефективності комплексної взаємодії мистецтв під час вивчення літератури здійснювалась протягом восьми років під час викладання російської літератури та проведення позакласної роботи (перегляд фільмів, спектаклів, відвідування літературних концертів, проведення екскурсій, творчих зустрічей тощо). Учений довів, що вивчення літератури у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва розвиває естетичні уявлення учнів, аналітичність і асоціативність їхнього мислення,

сприяє формуванню вмінь самостійного аналізу творів мистецтва, вихованню культури художнього сприймання, естетичного розвитку особистості школяра тощо.

Методист дійшов висновку, що в процесі зіставлення літературних текстів зі створеними на їх основі виставами, фільмами, живописними полотнами і графічними ілюстраціями, скульптурними зображеннями, школярі поглиблюють і розширюють свої початкові читацькі уявлення, розуміють багатогранність художніх образів, усвідомлюють творчий задум митця, відтворений у суміжних видах мистецтва. Переконливими, на наш погляд, є думки Ф. Нодея про те, що комплексне використання різних мистецтв у процесі вивчення літератури в усьому розмаїтті проявів емоційно підсилює враження, сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості в загальнокультурному, емоційному й інтелектуальному аспектах, розвитку індивідуального художнього смаку й особистих естетичних уподобань учнів. Отже, введення в літературу суміжних видів мистецтва допомагає учням усвідомити літературу як своєрідний вид мистецтва, а зіставлення художніх творів зі створеними на їх основі спектаклями, фільмами, живописними полотнами та графічними ілюстраціями поглиблює і розширює початкові читацькі уявлення, сприяє усвідомленню учнями багатогранності художніх образів [781, с. 27].

У кандидатській дисертації Н. Мирецької «Методика використання суміжних мистецтв у процесі викладання літератури в старших класах (на прикладі вивчення прози Чехова і лірики Маяковського)» (1974) розглянуто принцип паралельного використання образотворчого мистецтва, музики на всіх етапах вивчення літературного твору в школі [715]. У науковому дослідженні вчена окреслила коло проблем щодо реалізації культурологічного підходу на уроках російської літератури засобами використання суміжних мистецтв, а саме: 1) вплив паралельного вивчення літератури і суміжних мистецтв на розумовий і художній розвиток учнів; 2) роль суміжних мистецтв для розвитку повноцінного естетичного сприймання учнями літературних творів; 3) реалізація принципу використання суміжних мистецтв у системі методів навчання на різних етапах уроку літератури; 4) методика використання суміжних мистецтв під час самостійної роботи учнів [715].

Спираючись на наукову роботу дослідниці, варто зауважити, що з метою розвитку в учнів художнього сприймання на уроках літератури Н. Мирецька радила добирати запитання і завдання на основі індивідуального підходу до школярів, обстоювала необхідність диференційованого підходу, оскільки, на її думку, такі завдання сприяють їх успішнішому виконанню, зацікавленості учнів літературою. Вважаємо, що використання суміжних видів мистецтва, їх зіставлення на уроках літератури створює сприятливі передумови для розвитку індивідуальних умінь учнів яскраво й об'єктивно сприймати, аналізувати й оцінювати довершені мистецькі полотна.

Конструктивно-критичний аналіз наукових та навчально-методичних праць учених середини ХХ ст. дає підставу стверджувати, що у 80-ті–90-ті рр.

XX ст. шкільна літературна освіта вступила з цінним методичним багажем в аспекті викладання російської літератури на культурологічних засадах. У цілому вчені, дослідники, учителі-практики порушили актуальні для нашого дослідження проблеми, а саме: розроблення теорії міжпредметних зв'язків (Г. Батурина, Г. Беленький, М. Бахтін, Т. Браже, Т. Ладиженська, М. Кудряшов та ін.); створення методики використання суміжних галузей мистецтва у процесі викладання (навчання) літератури (В. Голубков, Є. Колокольцев, М. Кудряшов, М. Машенко, В. Маранцман, Б. Мейлах, Н. Мирецька, В. Нікольський, М. Рибникова та ін.); вивчення дисциплін гуманітарного циклу в їх взаємодії (Г. Гуковський, М. Корст, М. Кудряшов, В. Нікольський, М. Щиряков та ін.); використання наочності на уроках російської літератури як ефективного засобу реалізації ідеї культурологічного підходу у вивченні художньої літератури (Є. Адамов, А. Гончаров, В. Голубков, З. Рез, А. Сотников, Л. Чуніхіна, А. Шукин, Т. Юркевич та ін.); використання суміжних видів мистецтва в процесі компаративного аналізу літературного твору (В. Голубков, А. Карасик, Є. Колокольцев, В. Маранцман, З. Митяєва, З. Рез, А. Сотников, М. Рибникова, Г. Розенблат, Ф. Нодель, Н. Ципіна та інші); реалізація ідеї співдружності мистецтв на уроках російської літератури (Т. Браже, В. Маранцман, Т. Чирковська та ін.); використання суміжних образотворчостей на уроках літератури як ефективного засобу естетичного впливу на учнів (Г. Гуковський, В. Нікольський, Н. Станчек та ін.) тощо.

Отже, вченими було обґрунтовано доцільність синтезу в процесі вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва, акцентовано на важливості розкриття особливостей художніх творів, літературних явищ і фактів у широкому культурологічному контексті.

4.2. Реалізація культурологічного підходу в шкільному курсі російської літератури періоду шкільної реформи (1984–1991 рр.)

Освіта у 80-х роках XX ст. орієнтувалася на авторитарну парадигму, яка базувалася «на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивності учнів» [503, с. 53]. У суспільстві відбувалася девальвація літератури як мистецтва, читання поступилося місцем масовій культурі. Значна кількість шедеврів світового письменства, здавалося б, була зорієнтована на успіх, проте вони не знайшли адекватного відгуку серед широкого читацького загалу. До літератури як до мистецтва слова для задоволення високих духовних запитів звертались не так часто, переважало технократичне світосприймання, відчувалася зневага до гуманітарної культури і, як наслідок, відбувся поступовий її занепад [659].

Відтак у 80-х–90-х рр. XX ст. розпочинається активний пошук оптимальних шляхів розвитку шкільної освіти, що став причиною дискусії про важливість гуманітарної освіти. У дискусійних обговореннях

порушувалися питання як методичних основ викладання літератури, так і літературної освіти загалом. Реформа 1984 р. в шкільній літературній освіті спричинила зміни в гуманітарній освіті в аспектах системності та цілісності гуманітарних знань, розвитку *міжпредметних зв'язків* та активізації *культурологічного напрямку* в літературній освіті означеного періоду [61; 662; 663; 697; 943; 993; 1098].

Відповідно до постанови Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів УРСР роль літератури полягала у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Навчання літератури в середній школі здійснювалося на основі вивчення творів видатних митців російської, української та зарубіжної класики. Міністерствам освіти та культури УРСР, Державному комітету УРСР з кінематографії разом із творчими спілками було доручено «розробити програми й посібники для факультативних занять і позакласної роботи з музики, художньої, літературної творчості та кіномистецтва», а також «ширше залучати діячів культури і мистецтва до безпосередньої участі в роботі з дітьми» [839]. Отже, посиленню ролі й значущості *міжмистецьких і міжпредметних зв'язків* у ході навчання літератури сприяли об'єктивні процеси, що відбувались у культурі останніх десятиліть радянської доби.

Варто наголосити на тому, що *культурологічний принцип* вивчення літературного твору бере початок у працях із теорії літератури. Ще у 20-х рр. ХХ ст. відомий російський вчений П. Флоренський стверджував необхідність розгляду твору мистецтва в контексті культури. У другій половині ХХ ст. ідеї структурності й динамічності контексту культури розвинули в наукових розвідках російські філософи, культурологи, мистецтвознавці й літературознавці М. Бахтін, Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман та інші. Так, на основі досліджень М. Бахтіна *принцип культурологічності* став невіддільним від принципу діалогічності під час вивчення творів мистецтва. За М. Бахтіним, «діалог культур має здійснюватись тільки у формі діалогу образів культури, за тих вирішальних ситуацій людського існування, що втілені в цих образах і створюють предмет невпинної розмови культур, що постійно поглиблюється і переосмислюється» [61]. Вивчення літератури в культурологічному контексті актуалізує тезу вченого про те, що література – невід'ємна частина культури, і її неможливо вивчати поза цілісним контекстом культури, «її не можна відривати від іншої культури і безпосередньо співвідносити з соціально-економічними й іншими факторами» [61, с. 334].

У дослідженнях літературознавця і культуролога Ю. Лотмана було зазначено, що кожна культура семіотично неоднорідна, і постійний обмін текстами здійснюється не лише всередині певної семіотичної культури, а й між різними за своєю природою структурами. Уся ця система обміну текстами може бути в широкому сенсі визначена як діалог між по-різному збудованими, проте контактними «генераторами текстів» [649]. Учені (Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман та інші) переконливо доводили, що

кожний художній твір містить історичні, етнографічні, *культурологічні*, міфологічні, семантичні аспекти.

Відтак, впливаючи на свідомість реципієнта, твір словесного мистецтва розкриває перед читачем різні грані *діалогу культур*. Стверджуючи історичний і національний характер культури, культурологічний підхід до вивчення літератури визначає аксіологічні та естетичні особливості художнього твору [640; 648; 649]. Отже, культурологічний підхід є основним у системному вивченні літератури і визначальним у методиці її викладання.

У контексті предметного поля нашого дослідження актуальними видаються педагогічні погляди українських учених В. Гречинської, Л. Мірошніченко, В. Неверова, втілені напередодні освітньої реформи 1984 р. Так, основоположниця однієї з перших вітчизняних методичних шкіл, українська вчена-методист Л. Мірошніченко у 1982 р. захистила кандидатську дисертацію на тему «Удосконалення методики вивчення зарубіжних письменників у курсі російської літератури в національній школі УРСР», в якій було запропоновано ефективні шляхи, методи і прийоми оптимізації навчання зарубіжної літератури в національній школі [724]. У дослідженні вченої стверджувалось, що «російська література є великою, могутньою рікою, але такою, що впадає в океан світової літератури, а не навпаки. Тому в Україні поряд з рідною українською літературою має вивчатися світова література, можливості якої в інформаційному, розвивальному, *виховному* аспектах необмежені, і саме вона спроможна відкрити учням вікно у великий Світ» [720, с. 8].

У період шкільної реформи 1984 р. Леся Федорівна розробляла ефективні шляхи оптимізації вивчення зарубіжної літератури в курсі російської літератури, зосередивши увагу на принципах гуманізації, країнознавства, *компаративного* вивчення літератури. Шляхи, методи і прийоми оптимізації навчання, запропоновані Л. Мірошніченко, стали основою розбудови методики навчання зарубіжної літератури в українській школі.

Концепція української вченої В. Гречинської полягала в тому, що під час використання на уроках літератури суміжних видів мистецтва необхідно враховувати їх унікальність як самостійних видів художньої творчості, що мають власну естетичну цінність, а отже, не можуть розглядатися лише як ілюстративний матеріал до літературного твору [388, с. 36]. Дослідниця відзначала, що на уроках російської літератури вчителі переважно використовують репродукції картин та ілюстрації, проте, на її думку, важливо розуміти різницю між ілюстрацією і творами живопису, оскільки останні є шедеврами мистецтва і несуть певне емоційне навантаження. Отже, в авторській концепції В. Гречинської художні твори на уроках російської літератури розглядалися в широкому культурному контексті на основі *міжпредметної та міжмистецької взаємодії*.

В. Гречинська у своїх науково-методичних дослідженнях [388; 389] заперечувала безсистемне використання засобів наочності на уроках літератури, наголошувала на доцільності застосування творів суміжних

видів мистецтва на основі їх ідейно-тематичної єдності та композиційно-стильових особливостей. Серед причин неуважного ставлення з боку педагогів до суміжних образотворчостей, зокрема творів живопису, учена слушно виділяє такі: неузгодженість у підходах до використання мистецьких творів у педагогіці та методиці літератури; суб'єктивний підхід до відбору, недостатнє забезпечення шкіл необхідними наочними посібниками та відповідними методичними рекомендаціями щодо роботи над суміжними образотворчостями на уроках літератури тощо.

Цінними для нашого дослідження є розроблені вченою методичні рекомендації щодо роботи на уроці літератури з творами суміжних видів мистецтва, а саме: забезпечувати виконання навчально-виховних завдань уроку, сприяти кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, бути доступною учням певної вікової категорії, поглиблювати теоретико-літературні знання школярів, формувати в них уміння самостійної роботи над творами живопису і графіки.

Відтак, робота над суміжними видами мистецтва на уроці літератури має передбачати накопичення знань учнів у галузі літературознавства та мистецтвознавства (понять, термінів), розширення досвіду роботи з відповідною довідковою літературою, оскільки це сприятиме формуванню в школярів умінь визначати тему та ідею творів мистецтва, аналізувати твори літератури, живопису, графіки, скульптури в єдності їх змісту та форми, порівнювати, зіставляти, висловлювати оцінне ставлення до сприйнятого мистецького полотна [299].

Вважаємо, що В.Гречинська в навчально-методичному посібнику «Наочність на уроках російської літератури» (1983) порушила актуальне питання щодо обсягу літературознавчої й мистецтвознавчої інформації, яку мають засвоїти учні основної і старшої шкіл на уроках російської літератури. На основі аналізу програм з історії, української та російської літератур, а також образотворчого мистецтва вчена дійшла висновку про те, що у 4-х–7-х класах школярі отримують ґрунтовні відомості про види і жанри образотворчого мистецтва, засоби виразності, зображальні можливості живопису і графіки, про життєвий і творчий шлях знаних художників тощо. Водночас вона визначала вміння, якими оволодівають учні під час роботи над творами суміжної образотворчості на уроках літератури, а саме: визначати тему та ідею творів образотворчого мистецтва, у єдності форми та змісту аналізувати сюжетно-композиційну побудову репродукцій мистецьких полотен живопису, графіки, фото скульптурних пам'яток, встановлювати спільне та відмінне в декількох картинах близької тематики тощо [388, с. 54].

Учена слушно зауважувала, що у 8-х–10-х класах відповідно до вимог літературної освіти робота над поповненням літературознавчих і мистецтвознавчих відомостей має бути системною, що, безперечно, позначиться на зацікавленості учнів творами живопису, привчить їх за необхідності звертатися до мистецтвознавчої літератури задля розширення власного кругозору, а також формуватиме вміння висловлювати власне

ставлення до творів живопису і графіки з метою глибшого осягнення літературних творів.

Переконані, що цінними для методики навчання літератури в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. є методичні настанови вченої щодо системи роботи над творами суміжних видів мистецтва, у результаті чого учні матимуть можливість отримати відомості історичного, літературознавчого та мистецтвознавчого характеру, які сприятимуть формуванню культурної компетентності, вихованню потреби в читанні літературних творів задля естетичної насолоди, а також спонукатимуть до зацікавлення культурологічною спадщиною інших народів [1220, с. 127].

Отже, В.Гречинська у своїх роботах підкреслювала важливість застосування міжпредметних і міжмистецьких зв'язків на уроках літератури, наголошувала на доцільності ознайомлення учнів основної і старшої шкіл із засобами типізації художніх образів, які вони отримують під час роботи над літературними творами, а також закріплюють, уточнюють і поглиблюють у процесі роботи над творами образотворчого мистецтва. Дослідниця переконливо доводила, що вчитель на уроці літератури має звертати увагу учнів на композиційну побудову художнього полотна з метою визначення його ідейно-тематичної спрямованості (майстерне використання художником першого та другого планів, розміщення предметів, портретів героїв, пейзажного фону тощо).

Проте деякі позиції методистів щодо доцільності застосування окремих принципів та методів у процесі використання на уроках літератури суміжних образотворчостей викликали у вченої заперечення. Так, В.Гречинська стверджувала, що під час ознайомлення учнів із творами живопису та скульптури вчитель не повинен суворо дотримуватися принципу історизму, а отже, «запропонована М.Щиряковим система роботи над використанням суміжних видів мистецтва не може розглядатися лише в історичному аспекті» [388, с. 37]. Прикметно, що урок літератури вчена розглядала як творче спілкування вчителя й учнів, в основі якого художній текст, отже, учителям необхідно рухатись від мистецтва слова до суміжної образотворчості.

Вивчення художніх творів у єдності із суміжними видами мистецтва В.Гречинська розглядала як потужне джерело *культурологічної інформації*. Важливого значення вчена надавала створенню методики роботи з текстом художнього твору із використанням засобів живопису, серед доцільних методів та методичних прийомів роботи з текстом художнього твору пропонувала використовувати розповідь, бесіду, повідомлення, доповідь, усний чи письмовий твір тощо. Методист також акцентувала на важливості ознайомлення учнів із теоретичними відомостями про специфічні особливості ілюстрацій як видів живописного мистецтва, їх різновиди, принципи створення тощо.

Важливим для нашого дослідження є запропонований В.Гречинською алгоритм аналізу літературного твору в єдності із суміжними образотворчостями, а саме: встановлення зв'язку між літературним твором

та ілюстраціями; визначення спільних та відмінних мотивів і образів у ілюстраціях різних художників до поданого художнього твору; висловлення оцінних суджень учнів на основі зіставлення кількох ілюстрацій; формування в учнів умінь зіставляти ілюстрації з літературними творами, висловлювати оцінне ставлення до аналізованих мистецьких полотен тощо [388, с. 79]. Варто наголосити, що означені види робіт сприятимуть формуванню в учнів умінь розуміти й переказувати зміст живописного полотна чи ілюстрації; здійснювати аналіз репродукції картини, портрета; оцінювати майстерність використання художником зображально-виражальних засобів; на практичному рівні розрізняти твори живопису і графіки, їх види та жанри (портрети, пейзажі, побутові картини та інші).

Відсилаючись до праці В. Гречинської «Наочність на уроках російської літератури», підкреслимо, що вчена-методист наголошувала на важливості здійснення відбору суміжних образотворчостей під час підготовки уроку літератури. Зауважимо, що в згаданому навчально-методичному посібнику представлено перелік живописних полотен, окремих видань альбомів з поданими творами образотворчого мистецтва, засобів наочності (діафільми, кінофрагменти, звукопис відтворенням окремих сцен у виконанні акторів театру тощо), окреслено мету та способи їх застосування на різних етапах уроку, а також розроблено орієнтовні запитання і завдання, які доцільно використати на уроці під час роботи над творами суміжних видів мистецтва [388]. Отже, В. Гречинська обґрунтувала доцільність вивчення учнями творів художньої літератури на основі міжмистецької взаємодії, що уможливило опанування ними творів словесного мистецтва в широкому культурному контексті.

Вважаємо, що запропоновані й упроваджені вченою в шкільну практику методи і методичні прийоми роботи з текстом художнього твору в єдності із суміжними образотворчостями сприятимуть розвитку усного та писемного мовлення, творчої уяви школярів, формуванню вмінь зіставляти твори образотворчого мистецтва з літературними шедеврами, оцінювати засоби творення образів, утілені в кожному з видів мистецтва, виражати власне ставлення до суміжних образотворчостей, що допомагає учням усвідомити довершеність літературного твору як мистецтва слова.

Аналіз науково-методичного доробку В. Гречинської засвідчив важливість формування в учнів середньої загальноосвітньої школи вмінь зіставляти твори художньої літератури із живописними полотнами, висловлювати оцінні судження щодо творів образотворчого мистецтва спільної тематики, самостійно встановлювати аналогії між літературними творами або їх уривками та творами живопису тощо. Настанови В. Гречинської стали для вчених-методистів кінця ХХ – початку ХХІ ст. важливим методичним орієнтиром у визначенні ефективних чинників реалізації культурологічного підходу в процесі навчання української і зарубіжної літератур; у розробленні методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтуванні синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва; у розкритті соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості

освітнього процесу.

Дослідником В. Неверовим у праці «Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення мистецтва в школі» (1983) було актуалізовано проблему здійснення міжпредметних зв'язків через взаємодію різних видів мистецтва на уроках художньо-естетичного циклу на основі трьох рівнів, а саме: на рівні дії загальних принципів, що регулюють навчальний процес; на рівні створення єдиної системи понять, які охоплюють усі предмети мистецького характеру та навчальні дисципліни, до яких мистецтво входить як складова, а зв'язки реалізуються в програмах та підручниках; на рівні типології уроків (різні способи об'єднання чи залучення мистецтва на уроках) та методів роботи вчителя на заняттях з певної дисципліни і в позаурочний час [760]. Маємо зауважити, що комплексне використання суміжних мистецтв на рівні типології уроків і методів навчання, запропоноване вченим, передбачає поєднання кількох типів зв'язків, що ґрунтуються на узгодженості програм із суміжних дисциплін.

У процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти слушними, на наш погляд, є методичні настанови В. Неверова щодо застосування під час аналізу художніх творів суміжних видів мистецтва, оскільки така робота сприяє більш глибокому проникненню учнями в зміст і структуру твору, що вивчається.

У міжреформений період значно активізувалася увага вчених-методистів до художньої культури. Дослідженням культурологічного підходу як домінантного під час аналізу художнього твору займалися провідні українські та зарубіжні вчені й учителі-практики (Л. Айзерман, О. Бандура, В. Беленький, Т. Браже, Н. Волошина, М. Кудряшов, С. Курганов, Т. Курдюмова, С. Лавлинський, В. Маранцман, Є. Пасічник, В. Троїцький, О. Фролова, М. Черкесова та ін.). За основу культурологічного діалогу ними були визнані прийоми проблемного навчання, а також концепція «занурення» учнів у культуру тієї епохи, література якої вивчалась.

Послуговуючись роботами С. Курганова, який розглядав природу навчального діалогу в концепції школи діалогу культур, висунутої і розробленої у середині 80-х років В. Біблером, радянським філософом, культурологом та істориком культури [83; 82], можемо зробити висновок про те, що учні в процесі навчання занурюються в діалог різноманітних культур (античності, середньовіччя, епохи Відродження, нового часу і сучасності), вступають у діалог з іншими учнями та із самими собою. Відтак навчальний діалог є не тільки формою і способом навчання на уроках літератури, а й засобом формування творчого мислення школярів [610; 611; 612].

Варто наголосити, що із цінним методичним багажем в аспекті навчання російської літератури на культурологічних засадах шкільна освіта вступила у 80-ті–90-ті рр. ХХ ст. Реформа загальноосвітньої та професійної шкіл 1984 р. окреслила можливості для взаємодії у вивченні російської, зарубіжної літератур та літератури народів СРСР. Головне завдання реформи полягало в покращенні художньої освіти та естетичного виховання учнів, розвитку

почуття прекрасного, формуванні високих естетичних смаків, уміння розуміти й цінувати твори мистецтва, «використовувати задля цього можливості кожного предмета, особливо літератури...» [783, с. 48]. Одним із дієвих засобів підвищення ефективності уроків літератури було «взаємопов'язане вивчення російської, радянської та зарубіжної класики, спрямоване на формування духовно багатой, гармонійно розвиненої особистості з високими моральними ідеалами» [751, с. 29].

У цей період проблемою вивчення творів літератури на культурологічній основі займалися провідні вчені-методисти К. Нартов, Н. Муравйова, Ф. Прокаєв, І. Долганов, В. Кучинський, О. Чирков та інші. Педагоги розглядали літературу насамперед як засіб морального та естетичного виховання учнів. В аспекті вирішення завдань нашого дослідження заслуговує на увагу навчальний посібник для студентів-філологів та вчителів-словесників Ф. Прокаєва, І. Долганова, В. Кучинського «Зарубіжна література в школі» (1987), у якому подано розлогіий теоретичний матеріал та короткі методичні вказівки щодо вивчення творчості зарубіжних письменників у курсі російської літератури [891]. Варто зазначити, що його автори в літературознавчому та мистецтвознавчому аспектах досить ґрунтовно проаналізували творчість відомих зарубіжних митців на фоні політичного, соціально-економічного й культурного життя епохи та літературних явищ. Вважаємо, що поданий у посібнику теоретичний матеріал сприяв осягненню учнями змісту, композиції, проблематики, художнього стилю літературних творів у історико-культурному контексті певної доби.

У методичних рекомендаціях посібника авторами фахово представлено розподіл навчального матеріалу за темами відповідно до вимог шкільної програми, акцентовано на доцільності застосування засобів наочності, суміжних видів мистецтва під час вивчення творів зарубіжних письменників. Незважаючи на те, що методичні рекомендації мали схематичний характер, вивчення класики зарубіжної літератури було представлено в широкому культурологічному контексті [348].

З метою культурологічного оснащення уроку літератури авторами посібника було запропоновано перегляд діафільмів, навчальних звукових фільмів; прослуховування грамзаписів постановок драматичних творів на сценах театрів; проведення роботи над ілюстративним матеріалом, фотокопіями зі спеціальних альбомів і книжок, що відображали культурний розвиток певної епохи чи висвітлювали життєвий і творчий шлях митця тощо. Культурологічне спрямування мали й запропоновані авторами посібника орієнтовні запитання і завдання, наприклад: Чим пояснюється виняткове значення давньогрецької (античної) літератури в розвитку європейської культури? У чому полягає світове значення Гомерового епосу? Розкажіть про особливості влаштування англійського театру часів Шекспіра тощо [891, с. 287–288].

Відтак, вивчення зарубіжної літератури на уроках російської на засадах культурологічного підходу в період шкільної реформи 1984–1990 рр. стало

важливою сходинкою культурного і духовного становлення юної особистості, а також змін в емоційно-ціннісній сфері учнів, що свідчило про збагачення особистісного соціокультурного досвіду школярів. Провідні вчені-методисти підкреслювали необхідність сприймати кожний конкретний твір у літературному, культурному, історичному контекстах; акцентували на важливості формувати в учнів уявлення про художню літературу як мистецтво слова, розвивати навички культурологічного аналізу літературного твору шляхом від контексту до літературного тексту, прищеплювати естетичний смак [1219; 1220].

У 80-ті–90-ті рр. ХХ ст. серед українських та зарубіжних дослідників (В. Аудерський, О. Бандура, Г. Беленький, Т. Браже, О. Глущенко, Є. Колокольцев, З. Старкова, К. Чухман, К. Шахова та ін.) актуальності набула проблема взаємодії мистецтв на уроках літератури, що розглядалася в контексті *міжпредметних і міжмистецьких зв'язків* [177; 178; 277; 697; 695].

Вважаємо за необхідне зупинитися на науково-методичних доробках учених-методистів, у яких актуалізовано питання навчання літератури на засадах культурологічного підходу. Так, дослідницею Т. Браже в науково-методичних розвідках актуалізовано питання вивчення літературного твору в широкому культурному контексті на основі діалогічної взаємодії суміжних видів мистецтва. Посилаючись на завдання постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про реформу загальноосвітньої і професійної школи» (Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», 1984) щодо значущості ролі уроків літератури у формуванні духовно багатой та всебічно розвиненої особистості, вчена акцентує на важливості здійснення міжмистецької взаємодії в процесі набуття дорослими учнями літературної освіти, виховання в них прагнення до самоосвіти через суміжні види мистецтва (живопис, музику, театр, кіно).

Т. Браже, обґрунтовуючи висунуті вченим-методистом М. Кудряшовим теоретичні положення щодо аналізу літературного твору на основі міжмистецької взаємодії, в навчально-методичному посібнику «Проблеми вивчення російської літератури в 9 класі вечірньої школи» (1986) орієнтує на проведення аналізу художнього твору на основі внутрішньопредметних зв'язків, «виходу за межі твору, встановлення його зв'язків із фактами життя і літератури, здійснення узагальнень», підкреслює необхідність розгляду твору «словесного мистецтва в контексті творчості письменника, літературного та культурного процесів» [135, с. 19].

На взаємозв'язок літератури й образотворчого мистецтва орієнтує літературно-критичний нарис «Література та образотворче мистецтво» (1987) української дослідниці К. Шахової. Імпонує те, що в книзі представлено довершені зразки живопису (репродукції картин, ілюстрації, іконопис, театральні декорації тощо), котрі за своєю тематикою і мистецькими напрямками перегукуються з міфологічними та біблійними сюжетами, а також літературними творами [1164]. Учена переконливо

доводила, що «живопис має здатність ідейно поглиблювати літературну першооснову, збагачувати її філософськими узагальненнями великої сили» [1164, с. 13], а тому доцільність міжмистецької взаємодії на уроці літератури вбачала в розвитку в учнів здатності сприймати й осягати твори різних видів мистецтва, аналізувати й оцінювати суміжні образотворчості на предмет утілення в них спільних тем, ідей, мистецьких задумів тощо.

Досить слушно й розлого в культурологічному контексті К. Шахова представила мистецтвознавчу інформацію про втілення античних міфів і біблійних легенд, літературних творів у образотворчому мистецтві, розглянула особливості інтерпретування художніх образів у літературі різних епох, переконливо пояснила, яким чином зображувально-виражальні засоби літературного твору залежать від мистецького напрямку епохи тощо. Показово, що до аналізу залучено довершені полотна знаних майстрів пензля різних епох (Боттічеллі, Рембрандт, Рубенс, Рафаель, Брейгель та інші), а це, безперечно, сприятиме розширенню і збагаченню мистецтвознавчих знань учнів, формуванню в них культурної компетентності, естетичному вихованню юних особистостей.

У науково-методичних розвідках зарубіжної вченої З. Старкової представлено пошуки ефективних форм, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору на уроках російської літератури на основі діалогічної взаємодії суміжних мистецтв [991; 992; 993]. Так, у книзі для вчителя «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1988) учена висвітлювала загальні тенденції в пошуках шляхів здійснення діалогічного взаємозв'язку суміжних образотворчостей (живопису, музики, кіно й театру) в літературній освіті школярів. Учена, апелюючи до довершеності зображення світу митцями в суміжних видах мистецтва, підкреслювала, що література, музика й образотворче мистецтво є довершеними й неповторними видами мистецтв, своєрідними в тому аспекті, що «становлять суверенні сфери естетичного пізнання дійсності з неповторним авторським арсеналом засобів і прийомів емоційного впливу» [993, с. 103–104].

Варто наголосити, що в теоретичному обґрунтуванні концепції книги автор використовує поняття діалогу, підкреслюючи, що «урок словесності» дедалі більше набуває характеру діалогу з глядачем-слухачем» [993, с. 4]. Ключовою в науково-методичних пошуках російської вченої З. Старкової була проблема взаємодії суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури на основі «трьох рівнів діалогічної побудови» – *естетичного*, *світоглядного* й *морального*. Відтак, формуванню світоглядних позицій та вихованню моральних якостей особистості сприятиме порівняльний аналіз мистецьких течій, у яких відтворюються принципи відображення світу крізь призму творчого бачення митця. Переконані, що співдружність мистецтв на уроці літератури не тільки активізує педагогічний процес, а й сприяє виникненню в учнів інтересу до суміжних образотворчостей, прагнень до осягнення засобів творення образів у різних видах мистецтва, здійснення культурного розвитку юної особистості [298].

Комплексний підхід до вивчення мистецтва слова в широкому культурологічному контексті використовувала зарубіжна методистка Н. Мирецька. У книзі «Сполучення: комплексна робота з естетичного виховання в школі» (1989) учена ознайомлює читачів із системою естетичного виховання в школі, у центрі якої – урок літератури. На основі комплексної взаємодії різних форм і видів класної, позакласної та позашкільної роботи подано практичні зразки реалізації діалогу мистецтв засобами міжмистецької взаємодії [310, с. 16].

У контексті дослідження слушними є твердження вченої про необхідність цілісного опанування особистістю культурної спадщини, що має забезпечуватися єдністю всіх складових, зокрема комплексу мистецтв. Н. Мирецька стверджувала, що «викладання будь-якого мистецтва потребує не різкого відокремлення, відмежування від інших мистецтв, а постійних асоціацій з ними, паралелей» [716, с. 32]. Цілком погоджуємось із думкою вченої про те, що вивчення літератури на основі міжмистецької взаємодії відкриває широкі можливості для індивідуалізації навчально-виховного процесу, оскільки в багатьох дітей «зародження інтересу до слова пов'язане із зоровими враженнями, що перегукуються із словесною образотворчістю. А як важливо створити на уроці настрій, необхідний для сприйняття книги, причому викликати не просто загальну увагу, а індивідуальне «включення в співпереживання тексту» [716, с. 31].

Важливими для нас є науково-методичні праці Г. Беленького, опубліковані у 80-х–90-х роках минулого століття, у яких учений *культуротворчий аспект* загальної мети вивчення літератури в школі вбачав у залученні школярів до зразків вітчизняної й світової художньої культури, у вихованні кваліфікованого читача, який відзначається «активним ставленням до дійсності, ідейно-моральними позиціями, естетичними смаками, поглядами, високою загальною і читацькою культурою» [66, с. 8].

У навчально-методичному посібнику «Прилучення до мистецтва слова» (1990) дослідник розглядав актуальні питання літературної освіти: мету, завдання, зміст, побудову навчальних програм, організацію освітнього процесу на уроках літератури. Актуалізуючи проблеми особистісного сприйняття літератури учнями під час вивчення художніх творів, Г. Беленький акцентував увагу на органічному взаємозв'язку видів і форм естетичної діяльності читача, чий досвід спілкування з книгою має обов'язково доповнюватися глядацькими і слухацькими враженнями, мистецькими знаннями, творчими вміннями. Учений дійшов висновку про те, що «чим ширшим і глибшим є читацький досвід, тим легше та інтенсивніше осягаються таємниці музики або живопису. І навпаки, людина, яка є досвідченою в образотворчих мистецтвах, не залишиться глухою до мистецтва слова» [66, с. 166].

Водночас вирішення питання вдосконалення літературної освіти старшокласників методист убачав у введенні до гуманітарного циклу базових предметів мистецтвознавства (або естетики). Г. Беленький

констатував, що вчителі на уроці літератури не мають достатньо часу і можливостей для ознайомлення учнів основної школи із видами мистецтва (живописом, музикою, театром, кіно тощо), проте «без цього естетична освіта та виховання не можуть бути повноцінними» [66, с. 50]. Методист акцентував на важливості вивчення старшокласниками теоретичних мистецтвознавчих та літературознавчих питань, наголошуючи, що відповідні знання, отримані учнями на основі сприймання та аналізу суміжних видів мистецтва, допоможуть їм глибше осягнути своєрідність літературного твору як мистецтва слова [66, с. 50].

Проблему театральнo-творчoгo розвитку учнів на уроках російської літератури було висвітлено в наукових розвідках учених на сторінках збірників наукових праць за редакцією К. Чухман, а також у навчально-методичних посібниках ученої, виданих наприкінці 80-х рр. ХХ ст. [1152; 1153; 1154]. В означений наукових працях представлено результати роботи лабораторії виховання школярів засобами театру Науково-дослідного інституту художнього виховання АПН СРСР, а саме: теоретичні та методичні аспекти реалізації ідеї комплексного викладання мистецтва в школі (Л. Нікольський); розкриття елементів режисерської майстерності на уроках літератури (Л. Нікольський); окреслення сучасних тенденцій і визначення перспектив розвитку театральної самодіяльності школярів (Л. Нікольський, К. Чухман); визначення ролі театру в передовому педагогічному досвіді (К. Чухман, О. Акакієва); теоретико-методичні основи використання методів театралізації на уроках літератури (К. Арбузов, Л. Нікольський, Б. Цикін) тощо.

Результати наукових досліджень учених переконують у тому, що літературний розвиток учнів неможливий без розвитку особистої зацікавленості, творчого прочитання літературного твору, оскільки «розвиток таких інтересів і здібностей із найбільшим ефектом здійснюється в процесі власної художньо-творчої діяльності учнів» [1154, с. 21]. Серед методів і методичних прийомів роботи на уроці літератури, спрямованих на розвиток культурної компетентності учнів, дослідники пропонують такі: надання учням на уроці літератури розлогої мистецтвознавчої інформації у формі бесіди чи розповіді, проведення аналізу прочитаної п'єси й переглянутого спектаклю на предмет зіставлення двох видів мистецтва та висловлення оцінних суджень щодо майстерності відображення авторської ідеї в суміжних образотворчостях, використання прийомів театральної майстерності (виразне читання, інсценізація, читання за ролями, навчально-режисерський підхід до осмислення драматичного твору тощо).

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. науково-методичні шукання В. Маранцмана та його послідовників реалізувалися в ідеї діалогічного навчання, яке, на думку вченого, здійснюється на основі єдності суміжних образотворчостей (музики, скульптури, архітектури, графіки, живопису, мистецтва слова, театру, кіномистецтва тощо) і допомагає школярам усвідомити своєрідність літературного твору, осягнути еволюцію художніх стилів та під час поступового занурення в культурний контекст різних епох

вийти на рівень діалогу з художнім твором, його автором, героями, сучасниками, критиками тощо [667; 668; 672].

Вважаємо, що література за своєю природою є синтетичним мистецтвом, що об'єднує й перетворює художні уявлення всіх видів мистецтва та життєвих вражень школярів, а отже, літературна освіта повинна стати дієвим засобом входження учнів у художню культуру. Дослідження В. Маранцмана та його учнів підтвердили, що взаємодія суміжних мистецтв на уроках літератури впливає не лише на літературний, а й на загальнокультурний розвиток юної особистості. Системне застосування різних галузей мистецтва сприяє активізації процесів образної конкретизації, образного узагальнення, акцентує увагу учнів на концептуальному задумі, змісті й формі мистецького твору як на рівні художньої деталі, так і на рівні композиційної побудови. Водночас застосування на уроках літератури мистецьких діалогів активізує пізнавальну та творчу діяльність школярів, постає дієвим засобом залучення молодого покоління до художньої культури [317]. Варто наголосити, що учнями наукової школи В. Маранцмана за принципом діалогу культур було побудовано систему літературної і художньої освіти й реалізовано її в програмах та навально-методичних посібниках з російської літератури, художньої культури для 5–11 класів.

Вагомий внесок у кінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. в методику використання суміжних видів мистецтва (живопису, графіки, музики, зразків виконання майстрів художнього читання, словесно-графічної наочності) на уроках російської літератури зробив учений-методист Є. Колокольцев. Учений розглядав літературу як особливий вид мистецтва, що завдяки невичерпним можливостям слова постійно збагачується елементами художнього змісту інших мистецтв, вступає з ними в пряму взаємодію [566; 567; 568; 569].

У посібнику «Мистецтво на уроках літератури» (1991) Є. Колокольцев зміщує акцент на використання комплексу мистецтв під час вивчення художніх творів, указує на значущість звернення до суміжних мистецтв для естетичного й літературного розвитку юної особистості, формування цілісного уявлення про міжмистецькі зв'язки, специфіку літератури як мистецтва слова [567]. Прикметно, що методист розглядав наочність як образно опосередковану, таку, яка втілюється завдяки іншим видам мистецтва. В основу методики використання творів суміжних видів мистецтва було покладено прийом їх зіставлення з літературними творами й фактами, що дозволяє поглибити уявлення школярів про специфіку літератури як виду мистецтва. Використання зазначеного методичного прийому на уроках літератури, на думку вченого, допомагає учням проникнути в атмосферу художнього твору, розвиває мислення, розширює емоційний досвід, збагачує усне й письмове мовлення, сприяє кращому сприйманню і розумінню художнього твору [567, с. 5]. Водночас використання творів живопису і графіки, прослуховування музичних творів є дієвим засобом реалізації міжпредметних зв'язків на уроці літератури, слугує

не тільки засобом удосконалення літературної освіти учнів, а й позначається на розумінні ними закономірностей розвитку мистецтва, розширює естетичний кругозір [567, с. 5–6].

Також Є. Колокольцев запропонував методику використання суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури під час вивчення різних літературних жанрів. Він ознайомлював учнів із мистецтвом ілюстрації як дієвим засобом для глибокого розуміння учнями змісту та форми художнього твору. Дослідник переконував, що своєрідність ілюстрацій визначає аспекти роботи з ними на уроці літератури, а саме: з метою полегшення сприйняття учнями таких компонентів художнього твору, як сюжет, композиція, індивідуальний стиль письменника, мова художнього твору; конкретизації уявлень про літературних героїв, час і місце подій, пейзаж; визначення сюжетної лінії твору; усвідомлення взаємовідносин героїв тощо [567, с. 13–14].

Вартими уваги в контексті нашого дослідження є науково-методичні настанови вченого щодо проблеми використання портретного живопису під час вивчення біографії письменника, залучення репродукцій художніх полотен до процесу аналізу літературних творів та засвоєння учнями теоретико-літературних понять. Так, розгляд та аналіз творів образотворчого мистецтва на уроках літератури та позакласних заняттях, на думку вченого, «робить більш доступним для учнів осягнення авторської думки, естетичного ідеалу митця слова, сприяє поглибленому розумінню специфіки літератури й образотворчого мистецтва» [567, с. 98].

Серед запропонованих Є. Колокольцевим методів та методичних прийомів роботи з текстом художнього твору в єдності із суміжними образотворчостями варто, на наш погляд, виділити такі: використання репродукцій портретів письменників, їх найближчого оточення в процесі ознайомлення учнів з біографічними відомостями про митців слова; застосування методу бесіди під час роботи над портретним живописом; залучення до аналізу літературного твору репродукцій художніх картин, спільних за тематикою з літературними творами; зіставлення мистецьких полотен (літературного та живописного) на основі спільних ідей та образів; надання учням відомостей загальноісторичного, мистецтвознавчого характеру; порівняння засобів творення образів, утілення ідеї в суміжних видах мистецтва; застосування зразків живопису під час засвоєння та поглиблення в учнів теоретико-літературних знань (герой, пейзаж, композиція, сюжет, метафора, антитеза, тема, ідея, мистецтвознавчий напрям тощо); використання прийому словесного малювання під час аналізу пейзажного полотна; написання власних творів на основі прочитаного художнього твору та розглянутої репродукції картини тощо.

Схожі методи і методичні прийоми Є. Колокольцев радив застосовувати під час використання на уроках російської літератури музичного мистецтва, оскільки природу взаємодії цих образотворчостей учений убачав у незамкнених межах означених мистецтв. «Характер взаємодії двох видів мистецтв, – зазначав дослідник, – визначає три основні спрямування щодо

використання музики під час вивчення художніх творів: музика в житті та творчості письменника; музика, відтворена в літературному творі; музика, що виникла в тісній взаємодії в таких формах, як романс, пісня, опера, балет, симфонічна поема тощо» [567, с. 145]. Методист обстоював необхідність виваженого відбору фактичного матеріалу для уроків літератури, апелював до емоційних вражень та почуттів учнів під час прослуховування музичних творів, підкреслював необхідність обговорення зразків музичного мистецтва з відповідним коментарем учителя, використання методу бесіди під час роботи над творами суміжних видів мистецтва тощо.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на пропонованих Є. Колокольцевим методах і методичних прийомах, а саме: використання вступного слова вчителя перед прослуховуванням фонозаписів; аналіз та оцінювання виконавської майстерності читця-професіонала щодо втілення ним авторської ідеї, передавання власних почуттів (інтонація, темп, психологічні паузи, логічні наголоси, позамовні засоби виразності тощо); використання учнями під час написання власних творів особливостей виконавської манери акторів-декламаторів тощо.

Отже, запропоновані Є. Колокольцевим методи і методичні прийоми роботи з текстом літературного твору та суміжними образотворчостями сприяють глибшому опануванню учнями твору словесного мистецтва на основі осягнення його компонентів (сюжет, композиція, мова, стиль, мистецький напрям тощо); розвитку й розширенню культурно-пізнавальних інтересів школярів, їхніх творчих здібностей, естетичного смаку; формуванню вмінь сприймати літературний твір як явище мистецтва.

Аналіз науково-методичних праць учених, дослідників, виданих протягом 1984–1991 рр., дозволяє нам зробити висновок про те, що за часів освітньої реформи у методикі навчання російської літератури впроваджувались ідеї реалізації культурологічного підходу. Вчені порушували на сторінках наукових і навчально-методичних праць такі питання, як-то: розвиток шкільної літературної освіти на культурологічних засадах (Л. Айзерман, О. Бандура, В. Беленький, Т. Браже, Н. Волошина, С. Курганов, Т. Курдюмова, С. Лавлинський, В. Маранцман, Є. Пасічник, В. Троїцький, О. Фролова, М. Черкесова та інші); комплексне викладання мистецтва в школі (Л. Нікольський, К. Чухман та інші); література як засіб морального та естетичного виховання (І. Долганов, В. Кучинський, Н. Мирецька, Н. Муравйова, К. Нартов, Ф. Прокаєв, О. Чирков та інші); оптимальні види, форми, методи і прийоми роботи із засобами суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури на основі їх діалогічної взаємодії (В. Гречинська, Є. Колокольцев, Л. Мірошніченко, В. Неверов, З. Старкова та інші); міжпредметні й міжмистецькі зв'язки (В. Аудерський, О. Бандура, Г. Беленький, Т. Браже, О. Глущенко, Є. Колокольцев, З. Старкова, К. Чухман, К. Шахова та інші); діалог культур (С. Курганов, Б. Лихачов, А. Лосєв, Ю. Лотман, В. Маранцман та інші); теоретико-методичні основи використання методів театралізації на уроках літератури (К. Арбузов, Л. Нікольський, Б. Цикін та інші).

Представлені вченими у 1984–1991 рр. наукові й навчально-методичні напрацювання стали для дослідників 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. важливим орієнтиром у подальших педагогічних пошуках у царині методики навчання зарубіжної літератури та плідними передумовами розвитку літературної освіти на засадах культурологічного підходу.

4.3. Педагогічні пошуки та новаторські ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в роки становлення й розвитку предметної методики в українській школі (1991–2016 рр.)

З 1990-х р. у вітчизняній методиці починається новий етап у поступі до ґрунтовних досліджень технології вивчення літературного твору на засадах культурологічного підходу. Це пов'язано з уведенням у 1992 р. до системи української національної освіти предмета «Література народів світу» (надалі – «Світова література/Зарубіжна література»). Серед проблем, які розглядалися дослідниками відповідно до окреслених хронологічних меж нашого дослідження, однією з ключових є усвідомлення необхідності застосування в шкільному курсі зарубіжної літератури *міжпредметної й міжмистецької взаємодії* як необхідної передумови для осягнення учнями літературного твору як тексту культури.

В останнє десятиліття ХХ – на початку ХХІ ст. проблема розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу на уроках зарубіжної літератури набула пріоритетного значення. Українськими вченими, методистами, дослідниками була розроблена система шкільної літературної педагогіки, що ґрунтувалася на основі інноваційних підходів, а саме: аксіологічного, культурологічного, ціннісного та інших, які були поступово втілені в Проєкті Державного стандарту із зарубіжної літератури (1997), в Проєктах навчальної програми «Зарубіжна література» (2000; 2004), у фахових дослідженнях, монографіях, докторських і кандидатських дисертаціях.

Поступово в педагогіці сформувався окремий напрям методичних досліджень, у результаті яких українськими (А. Вітченко [197; 199.], В. Гладишев [271], Ю. Глебова [275], Ю. Горідько [376], А. Градовський [386.], О. Ісаєва [516]; Ж. Клименко [549], О. Каніблоцька [535], Ж. Клименко [547], О. Куцевол [617, с. 108–118], Л. Мірошніченко [723], О. Покатілова [833], О. Ратушняк [908], С. Сафарян [941], О. Слободянюк [970], І. Ціко [1134], З. Шевченко, Т. Яценко [1025.] та інші) і зарубіжними (Г. Ачкасова [28], К. Богачов [103], Г. Гогіберідзе [278], В. Доманський [435; 436], Н. Свіріна [946; 947] та інші) вченими була доведена ефективність процесу шкільного навчання й виховання, побудованого на основі комплексного впливу різних видів *мистецтва* на особистість учня.

З огляду на зазначене задля створення й упровадження в освітній процес нових методик з урахуванням позитивного досвіду минулого і

сьогодення, визначення пріоритетних напрямів і шляхів подальшого розвитку методики навчання зарубіжної літератури на культурологічних засадах у закладах загальної середньої освіти актуалізації потребує реалізація ідей культурологічного підходу в шкільній літературній освіті, представлена в науково-методичному доробку вчених, методистів, дослідників 1991–2016 рр. Конструктивно-критичне осмислення зарубіжними вченими кінця ХХ – початку ХХІ ст. теоретичних основ і практичної реалізації ідей культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти представлено в додатку Б наукового дослідження.

Наукові розвідки і навчально-методичні праці українських учених 1991–2016 рр. демонструють як розмаїття окремих аспектів у реалізації ідей культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури, так і багатство сучасних підходів до осмислення означеної проблеми, що полягають в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад викладання зарубіжної літератури в школі (Л. Мірошніченко, А.-М. Богосвятська); актуалізації соціокультурного підходу до формування читацької культури старшокласників (О. Ісаєва); розробленні етнокультурологічного підходу до аналізу оригінальних та перекладних текстів (Ж. Клименко); визначенні ролі культурологічного контексту в процесі аналізу творів світового письменства (В. Гладішев); формуванні інтерпретаційної компетенції учнів у процесі вивчення світової драматургії (А. Вітченко); застосуванні фонових знань як засобу поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури (С. Сафарян); визначенні культурологічного контексту, принципів, ціннісних складників культурологічного підходу (З. Кирилюк, О. Плокатилова, О. Скобельська); здійсненні міжпредметної інтеграції в процесі навчання літератури як педагогічного варіанта зв'язків між різними видами мистецтва (О. Ніколенко, З. Шевченко, Т. Яценко); розробленні методичної системи культурологічного аналізу літературного тексту (Ю. Горідько, О. Каніблоцька, О. Куцевол, А. Мельник); урізноманітненні видів і форм поглибленої роботи з текстом художнього твору, упровадженні інноваційних технологій навчання зарубіжної літератури (Ю. Глебова, Т. Матюшкіна, К. Таранік-Ткачук, І. Храброва, І. Ціко) тощо.

Отже, розвиток шкільної літературної освіти 3-го періоду здійснимо на основі хронологічного підходу у два етапи (1991–2004 рр.; 2004–2016 рр.) та представимо оглядом науково-методичних праць учених щодо проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури.

4.3.1. Особливості реалізації культурологічного підходу в наукових працях українських учених та навчально-методичному забезпеченні уроків зарубіжної літератури (1991–2004 рр.)

В аспекті нашого дослідження актуальності набувають наукові та навчально-методичні посібники, в яких розглядаються концептуальні засади формування в учнів знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвитку вмінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати

літературний твір у культурологічному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, прищеплення читацької культури учнів, розкриття їхніх творчих здібностей, розширення досвіду культури діалогу з творами суміжних образотворчостей. Розглянемо окремі навчально-методичні праці, які безпосередньо чи опосередковано дотичні до реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти.

Українська дослідниця Ю. Львова, розглядаючи поняття «творча лабораторія словесника», наголошує на *полікультурній* природі педагогічної діяльності вчителя літератури, підкреслює, що словесник має володіти історичними знаннями, цікавитися мистецтвом, вільно оперувати культурологічними матеріалами, усіма видами наочності. У посібнику «Творча лабораторія вчителя» (1992) педагог зазначає, що «тут (у творчій лабораторії словесника – Н. Г.) особливо важливі ... наочні посібники або їх проекти в мініатюрі, конверти із роздавальним матеріалом, репродукції картин, рідкісні фотографії ..., фотокопії історичних документів ... <...> Центральне місце в учительській лабораторії посідають книги. <...> Це своя бібліотека художньої літератури, книги з мистецтва, кіно, театру, архітектури ...» [655, с. 10–11].

На принципі країнознавчого та *етнокультурного підходу* до навчання зарубіжної літератури акцентують увагу українські вчені А. Лісовський, С. Пультер, С. Сафарян. Дослідники переконані, що на уроках літератури систематично й цілеспрямовано варто ознайомлювати школярів з побутом, традиціями, культурою і літературою країни, що вивчається, пропонувати відомості, які допоможуть розкрити перед учнями-читачами художньо-естетичну сутність твору словесного мистецтва [629; 627].

У контексті визначення витоків розбудови предметної методики навчання зарубіжної літератури в школах України варто згадати постать Л. Мірошніченко, яка розробляла й упроваджувала ідеї навчання зарубіжної літератури в культурологічному контексті через низку документів державного значення, шкільні підручники й навчально-методичні посібники, підручник з методики навчання світової літератури, численні публікації. Так, шляхи, методи і прийоми оптимізації навчання зарубіжної літератури, запропоновані Л. Мірошніченко в підручнику «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000), стали вагомим результатом наукових пошуків дослідницею методичних та *культурологічних* основ шкільного курсу зарубіжної літератури. Вчена однією з перших серед методистів акцентувала на доцільності застосування нових принципів вивчення зарубіжної літератури, які потребували осмислення й практичної реалізації, а саме: нерепресивної свідомості, реабілітаційності, іманентності, краєзнавства, компаративності, контекстного розгляду літературних явищ, репрезентативності, *етнокультурності*, міжнаціонального підходу тощо. Одним із найважливіших завдань методики навчання зарубіжної літератури в школі вчена вважає допомогу вчителю репрезентувати зарубіжну літературу як унікальне явище *культури* людства.

Необхідно зазначити, що Л. Мірошніченко у своїх наукових працях послідовно досліджує проблему навчання зарубіжної літератури на засадах *культурологічного підходу*. На осягнення вчителем курсу зарубіжної літератури як цілісної системи орієнтує запропонована Л. Мірошніченко в «Методиці викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» (2000, 2007, 2010) схема календарно-тематичного плану уроку, де поряд із традиційними рубриками введено чимало нових, як-от: «Міжлітературні та міжпредметні зв'язки», «Наочність і ТЗН», «Література до уроку», «До самостійної роботи» тощо. Так, рубрика «Міжпредметні зв'язки», за Л. Мірошніченко, передбачає формування матеріалу зі світової культури за відповідною схемою: доба, проблеми, історія, архітектура, живопис, музика, театр, мова [722, с. 73].

Доцільним під час планування рубрики «Наочність і ТЗН», на думку вченої, є ознайомлення вчителя з добіркою біографічних матеріалів «Портретна галерея письменників світової літератури: 101 портрет», репрезентованих методистом у часописі «Зарубіжна література в навчальних закладах» (1998–1999). Окрім якісного живописного й портретного зображення письменників, Л. Мірошніченко пропонує для ознайомлення ґрунтовний матеріал *культурологічного спрямування*, а саме: мистецький опис портрета, фрагменти з життєпису письменників, інформація про пам'ятні місця, пов'язані з біографією знаних творців слова, уривки з мемуарів, спогади про письменників, епістолярна спадщина митців художнього слова, літературні портрети, вірші тощо.

Отже, етап планування навчальної діяльності вчителя (за методикою Л. Мірошніченко) набуває важливого значення для реалізації *контекстно-культурологічного* навчання зарубіжної літератури. Відтак словесник, послуговуючись рекомендаціями методистка, зможе спланувати ту чи іншу тему в широкому культурологічному контексті, що забезпечить розуміння учнями літератури як складника культури.

Варто наголосити, що в розв'язанні проблеми *контекстуально-культурологічного* навчання зарубіжної літератури набула принципового значення вдосконалена Л. Мірошніченко класифікація методів навчання. Вчена, здійснюючи систематизацію класифікації методів навчання (за М. Кудряшовим), наповнила її специфічними прийомами, спрямованими на осягнення учнями художньої літератури в єдності з іншими видами *мистецтва*, усвідомлення ними національної специфіки культури і літератури різних країн світу. Це метод творчого читання, який полягає в активізації художнього сприймання, художніх переживань, прийоми коментованого, виразного читання, метод евристичної бесіди, прийом зіставлення, розповідь учителя про історико-культурні явища, метод евристичної бесіди та його різновиди (бесіда за задалегідь поставленими запитаннями, вільна бесіда), дослідницький метод та інші.

Так, прийом коментованого читання застосовується вчителем для того, підкреслює вчена, «щоб учні не лише виголошували художній текст, а правильно і глибоко розуміли прочитане – отримали певні знання»;

застосування методу евристичної бесіди «спрямовує навчальну діяльність учнів, розвиватиме їхні емоційні почуття» [722, с. 132, 134]. Розвиваючи думку вченої, наголосимо, що правильність і глибина розуміння прочитаного, прояв відповідних емоцій і почуттів сприятимуть осягненню учнями літературного твору в культурологічному контексті. Під час читання класичних творів серед різних видів коментарів (побутовий, географічний або природничий, лінгвістичний і лінгвопорівняльний) учена виправдано акцентує на *історико-культурному*, що полягає в «розкритті маловідомих і незрозумілих учням фактів історії та культури іншої країни, відображених у художньому творі» [722, с. 133]. Серед видів літературознавчого аналізу, що використовуються в шкільній практиці викладання світової літератури, Л. Мірошниченко доречно виокремлює *культурологічний аналіз*, який «...передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури» [722, с. 209].

На перспективність застосування *культурологічного аналізу* в шкільному курсі світової літератури вказують О. Ніколенко і О. Куцевол, які переконані, що культурологічний аналіз художнього твору дає змогу вчителю розкрити перед учнями особливості художньої свідомості певної епохи, відшукати їх утілення в літературному творі; отримати фонові знання про країну, де творив письменник, її традиції, побут, звичаї, що допоможе школярам глибше осягнути художній твір; ознайомити учнів із визначними творами мистецтва певних епох і опанувати взаємозв'язок різних видів мистецтв, усвідомити їхній вплив на літературу.

Мету означеного типу уроку вчені вбачають у тому, щоб «допомоги учням з'ясувати, що літературний твір – явище культури на певному етапі її розвитку, в якому поєднується багатовіковий досвід людства з особливостями творчої манери письменника, його особистим поглядом на світ» [775, с. 35]. Фахової значущості під час обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти набувають виокремлені вченими педагогічні можливості уроку *культурологічного аналізу*, що забезпечують: розкриття особливостей художньої свідомості певної епохи, визначення способів їх утілення в аналізованому творі; ознайомлення й усвідомлення сутності мистецтва в його різновидах на основі зіставлення зображально-виражальних засобів у суміжних образотворчостях; виховання розуміння особливостей національної культури інших народів, виховання поваги до її культурних і національних здобутків; формування культурної компетентності школярів.

Актуальними є методичні настанови вчених щодо використання на уроці літератури фонових знань – на етапі підготовки до сприймання художнього твору, підготовки до його аналізу та в процесі аналізу твору словесного мистецтва. Культурологічне спрямування в процесі подання вчителем фонових знань, на переконання вчених, мають методи, методичні прийоми, форми і види робіт, а саме: слово (або лекція) вчителя, бесіда; самостійне опрацювання учнями інформації історичного, літературознавчого, мистецтвознавчого чи культурологічного характеру; розгляд (прослуховування чи перегляд) та аналіз довершених зразків різних галузей

мистецтва (репродукцій картин, ілюстрацій, спектаклів, уривків із кіно-, теле- та відеофільмів, музичних творів тощо), що містять культурологічний матеріал; проведення екскурсій до музеїв, пам'ятників та пам'ятних місць; виконання учнями самостійної творчо-пошукової роботи тощо. Вважаємо, що означені О. Ніколенко та О. Куцевол методичні форми роботи сприятимуть опануванню учнями літературного твору в контексті історії світової культури та мистецтва.

Культурологічне спрямування мають і пропоновані методистами етапи підготовки та сам процес культурологічного аналізу твору словесного мистецтва, під час проведення якого, доцільними є проведення евристичної бесіди, зіставлення творів різних видів мистецтва, виконання дослідницьких завдань і проблемних запитань, застосування історико-культурного коментаря під час коментованого читання тощо. Підсумковий етап культурологічного аналізу орієнтує учнів на розуміння особливостей втілення художньої свідомості епохи в творчості письменника, інтерпретації ним проблем суспільного життя, визначення місця літературного твору в історії світової культури та його зв'язок із культурними здобутками людства.

Водночас у процесі визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти заслуговують на більш детальну увагу дисертаційні роботи українських учених з проблем реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури. Відтак концептуального значення в аспекті розгляду нашої проблеми набувають ідеї українських учених, а саме: А. Вітченка про вдосконалення літературного розвитку учнів шляхом організації театральної діяльності та формування в них інтерпретаційної компетенції в процесі вивчення світової драматургії; В. Гладишева про пріоритетність культурологічного підходу до вивчення творів світового письменства; Г. Давиденко про методичні основи роботи з текстом художнього твору; О. Ісаєвої про соціокультурний характер читацької діяльності старшокласників; Ж. Клименко про полікультурне виховання особистості читача під час аналізу перекладних творів, А. Мартинець про реалізацію культурологічного підходу в процесі формування поняття «національний образ-персонаж» в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури; Л. Удовиченко про особливості вивчення християнських образів у культурологічному контексті на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі тощо.

Так, Г. Давиденко в докторській дисертації «Методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі» (1994) чільна увага приділена використанню на уроках зарубіжної літератури інформаційно-ілюстративних карток, які складаються з тексту виучуваного твору, запитань і завдань пошукового й узагальнювального характеру, ілюстрацій та допомагають організувати індивідуальну самостійну роботу учнів [416].

Українська дослідниця Л. Удовиченко в дисертації «Особливості вивчення християнських образів зарубіжної літератури в загальноосвітній школі» (1996) переконує, що усвідомлення християнських образів у літературному творі неможливе без осягнення функціонування

християнського образу в культурі певного історичного періоду, усвідомлення вміння письменника «поєднувати загальнолюдське й конкретно-національне, загальне і часткове, не змінюючи при цьому семантику прообразу і багатосторонніх зв'язків власного твору із конкретною соціально-історичною і культурною дійсністю» [1050, с. 135].

Варто наголосити на тому, що контекстно-культурне вивчення зарубіжної літератури, яке ґрунтуються на методичних принципах діалогічності, *полікультурності*, контекстового розгляду літературних явищ, репрезентативності, *етнокультурності*, міжнаціонального підходу тощо, проголошено одним із засадничих у діяльності науково-методичної школи Л. Мірошніченко «Теорія і технологія викладання зарубіжної літератури». Так, українська вчена А. Мартинець, розглядаючи проблему формування в учнів основної школи поняття «національний образ-персонаж» на уроках зарубіжної літератури, слушно наголошує на дієвості творів *образотворчого мистецтва*, оскільки вони впливають на формування загальноестетичного світогляду учнів, допомагають їм «зрозуміти специфіку літератури як мистецтва слова» [675, с. 84]. Учена слушно зауважує, що звернення до суміжних видів *мистецтва* (музика, живопис, театр, архітектура тощо) повинно мати вибіркового характер і залежати безпосередньо від літературного твору, що вивчається.

А. Вітченко у своїй дисертації «Удосконалення літературного розвитку школярів 5–7 класів засобами театрального мистецтва» (2001) студіює проблему вдосконалення літературного розвитку особистості шляхом організації *театральної діяльності* [199]. Ученим обґрунтовано методичні підходи до вивчення зарубіжної літератури в контексті суміжних видів мистецтва, визначено місце і роль синтетичного виду мистецтва театру в літературному розвитку особистості, окреслено можливості системного впровадження театральних елементів у процесі навчально-виховної роботи з літератури.

А. Вітченко цілком доречно, як на наш погляд, підкреслює необхідність розвитку сценічного досвіду школярів на основі використання дієвих методів, прийомів, видів і форм *театрально-творчої діяльності* школярів; визначення принципів і технологій використання елементів сценічного «прочитання» класики на уроках зарубіжної літератури; інтеграції позакласних і позашкільних занять театральним мистецтвом [199, с. 15]. Візуалізації пропонованої методики сприяє науково розроблена й практично апробована «Програма театрально-творчого розвитку школярів середніх класів», спрямована на вдосконалення літературної освіти школярів 5–7 класів засобами міжмистецької інтеграції в процесі вивчення творів світового письменства. Ми переконані, що серед найбільш значущих і результативних методів та методичних прийомів роботи дослідник виправдано виділяє метод творчого читання та його різноманітні прийоми (читання «в особах», «за ролями», коментоване читання зі складанням ремарок до прочитаного, «режисерських», «акторських» коментарів, інсценізування тощо), евристичний (прийом «психологічної реконструкції»)

та репродуктивний методи (перегляд вистав, написання сценаріїв, драматизація тощо), що спрямовані на формування в учнів культурної компетентності.

Вважаємо, що науково-методичні ідеї вченого корелюють з ідеєю реалізації культурологічного підходу до навчання літератури й уможливають оволодіння учнями елементами сценічної теорії та техніки, а саме: зіставляти художній твір зі сценічною виставою, здійснювати компаративний аналіз суміжних видів мистецтва, виявляти особливості сценічної інтерпретації відомого сюжету в порівнянні з літературними обробками чи кіноверсіями, узагальнювати засоби створення сценічного образу в зіставленні з літературним, складати план власної інсценівки, акторської гри, художнього оформлення вистави, писати власні сценарії тощо. Розроблена А. Вітченком методика театральнo-творчого розвитку учнів впливає на формування особистості учня в навчальному (власне літературний, мовленнєвий, сценічний), виховному (духовний, фізичний) та реабілітаційному аспектах.

О. Ісаєва, розглядаючи читацьку діяльність школярів як соціокультурне явище, у монографії та докторській дисертації «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2003, 2004) пропонує звертатись до *суміжних видів мистецтва* на різних етапах уроку зарубіжної літератури. Вчена переконана, що сукупність методів, видів, форм, прийомів та засобів навчання, які виступають дієвими засобами розвитку читацьких умінь і навичок старшокласників у багатовимірному процесі взаємодії вчителя з учнями під час вивчення зарубіжної літератури, сприяють формуванню читацької культури юної особистості.

Розвитку сприйняття учнями літературного твору як мистецького явища сприяє естетична функція технології читацької діяльності, що передбачає осягнення мистецтва слова з іншими видами мистецтва. Учена переконливо доводить, що забезпеченню означеної функції на докомунікативному етапі організації читацької діяльності старшокласників сприятиме низка форм, методів і методичних прийомів роботи, використаних учителем як на уроках зарубіжної літератури (як-то: представлення вчителем матеріалів культурологічного характеру, пошук учнями необхідної мистецтвознавчої інформації в Інтернеті), так і в позакласній діяльності (перегляд художніх фільмів за літературними творами, робота літературних гуртків, проведення вечорів, семінарів, диспутів, літературних боїв, творчих конкурсів, перегляд навчальних відеофільмів, відвідування музеїв, виставок, театрів, екскурсів, зустрічі з майстрами мистецтва, робота в бібліотеках, музеях тощо).

Так, на комунікативному етапі з метою поглиблення читацької рецепції учнів О. Ісаєва доречно наполягає на розвитку в них умінь «сприймати й оцінювати наочні зображення художньо-ідейного потенціалу твору», що забезпечується за допомогою прийомів «аналізу обкладинки книги, розгляду ілюстрацій до твору та роздумів над ними, коментаря вчителя з

використанням ілюстрацій до літературного тексту, зіставлення ілюстрацій різних авторів до твору» [516, с.171–172]. Прикметно, що візуалізація означеної роботи фахово представлена вченою в методичних настановах для вчителів щодо роботи над окремими текстами літературних творів та суміжними образотворчостями.

На посткомунікативному етапі розвитку читацької діяльності доцільними, на переконання вченої, є такі методи і методичні прийоми, як: створення проблемних ситуацій, використання літературно-критичних матеріалів до прочитаного, написання учнями творів-роздумів за прочитаним твором із використанням ілюстрацій до нього тощо. Вважаємо, що запропонована О. Ісаєвою робота з ілюстраціями до художніх творів на різних етапах уроку зарубіжної літератури сприятиме збагаченню читацького сприйняття учнів, його корекції, поглибленню та розширенню, інтерпретації та реінтерпретації твору словесного мистецтва.

У контексті предметного поля нашого дослідження актуальності набувають запропоновані вченою інноваційні технології навчання (комп'ютерні технології та інтерактивні види й форми робіт), спрямовані на поглиблення та розширення літературознавчих і мистецтвознавчих знань учнів. Так, комп'ютерні медіатеки, літературні портали та ін. сприяють поєднанню чуттєвих, слухових та зорових компонентів впливу на сприйняття художнього тексту учнями та містять розлогу мистецтвознавчу інформацію з тем, що вивчаються.

Фаховий інтерес для нас становить наукове дослідження С. Сафарян «Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури» (2003), у якому вчена акцентує на необхідності врахування фонових знань під час вивчення зарубіжної літератури, а поняття «фонові знання» трактує як наукові систематичні знання, що мають інформаційно-культурологічний характер, проте не завжди безпосередньо пов'язані з художнім текстом, але які повинні бути відомими читачеві й автору для здійснення між ними діалогу [942]. Ученою розроблено класифікацію фонових знань, яка, на наш погляд, має культурологічне спрямування, а саме: фонові знання історико-культурологічного змісту (відомості про історичні, соціальні, географічні, політичні, економічні умови; про освіту і науку; про побут, традиції і звичаї; про культуру і мистецтво епохи); фонові знання біографічного характеру (відомості про життєву долю автора, його творчий шлях, світогляд); літературознавчі фонові знання (теоретико-літературні, історико-літературні, літературно-критичні відомості) [942, с. 102–103].

Доречно, на наш погляд, з метою поглиблення сприйняття учнями художнього твору С. Сафарян акцентує на важливості ознайомлення їх з особливостями живопису, музики тієї доби, коли був створений літературний твір. Вважаємо, що до фонових знань культурологічного характеру цілком обґрунтовано вчена відносить і відомості, пов'язані з релігією та міфологією, фольклорними елементами та звичаями народу, а також культурні явища доби, що вивчається. Учена переконливо доводить,

що застосовувати фонові знання необхідно як на вступних, так і на підсумкових заняттях, а також у процесі аналізу літературного твору, проте до їх вибору варто підходити вибірково і давати на уроці лише ті знання, які сприятимуть глибокому осягненню учнями літературного твору. Отже, використання фонових знань на уроках зарубіжної літератури сприятиме опануванню учнями літературного твору на основі розлогої мистецтвознавчої інформації культурологічного спрямування.

В. Уліщенко в кандидатській дисертації «Методика вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури» (2004) обґрунтовує доцільність застосування елементів *культурологічного аналізу* та аналізу неоміфопоетичних образів з опорою на особливості читацької рецепції учнів, оскільки означені елементи аналізу допомагають учням усвідомити особливості «авторської реінтерпретації відомих міфологічних сюжетів і образів, <...> з'ясувати специфіку впливу на особистість митця провідних філософських і психологічних теорій часу, зрозуміти унікальність авторської моделі світу, реалізованої в мистецькому явищі» [1083, с. 108].

Важливою для нашого дослідження є запропонована вченою методика вивчення епічних творів модернізму, що передбачає ознайомлення з філософськими ідеями вчених (А. Бергсон, Ф. Ніцше та інші) на основі засвоєння учнями окремих теоретичних понять, що мають *культурологічне спрямування* і сприяють усвідомленню особливостей історико-культурного розвитку людства; орієнтує вчителя на використання на уроці різних видів завдань, що передбачають з'ясування особливостей «сприйняття тексту, розкриття його символіко-лейтмотивних, структурних, лінгвостилістичних, міфологічних та культурологічних аспектів...» [1083, с. 114]. Імпонує те, що для осягнення учнями епічних творів модернізму в культурологічному контексті особливого значення вчена надає випереджувальним завданням, які орієнтують їх на проведення пошуково-дослідницької роботи з філософії, культурології та літературознавства.

Отже, у наукових та навчально-методичних працях українських учених проблема реалізації культурологічного підходу представлена різноаспектно, але спрямована на формування в учнів читацької й особистої культури, літературної та низки ключових компетентностей, виховання гуманістичного світогляду, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій. Тому ознайомлення з художнім твором, усебічний аналіз його змістової, жанрової та естетичної специфіки сприятиме наближенню учнів до розуміння літератури як вияву мистецтва слова в єдності з довершеними зразками суміжних образотворчостей, вивченню художньої літератури в культурологічному контексті.

Водночас помітний поступ наукових пошуків з проблеми дослідження демонструють наукові й навчально-методичні публікації у фахових і періодичних виданнях України, представлені численними методичними рекомендаціями, розробками уроків із застосуванням наочних матеріалів з образотворчого мистецтва, музики, скульптури, архітектури, прийомів театральності, медіаресурсів тощо. Дослідники доводять, що вивчення творів

словесного мистецтва має відбуватися не тільки в контексті культури своєї епохи, а й у контексті розвитку світової культури загалом. Тому вчитель повинен ураховувати тип культурної свідомості, що формується за певної епохи, взаємозв'язки між різними видами мистецтва, єдність національної і світової культур, розвиток національних літератур у загальному культурному просторі. Така робота, переконують дослідники, розширює культурні обрії учнів, дає їм змогу осягнути ідеї та свідомості певної культурної епохи через літературний твір, усвідомити взаємозв'язок між різними явищами світової культури загалом.

Актуальності на сторінках фахових періодичних видань, електронних джерел (електронні видання, освітні вебпортали, матеріали освітянських форумів тощо) набула проблема розроблення предметної методики на засадах культурологічного підходу, укладання нових підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури з використанням культурологічного контексту. Проведений нами конструктивно-критичний аналіз проблеми реалізації культурологічного підходу до вивчення творів світового письменства дозволив виокремити такі напрями наукових і навчально-методичних досліджень:

- методика використання різних видів мистецтва на уроках зарубіжної літератури [29; 81; 195; 254; 514; 749; 761; 763; 837];
- культурологічний підхід до вивчення літератури як методична проблема [438; 439; 750];
- культурологічний аспект викладання предметної методики в закладах загальної середньої освіти [489; 494; 616; 679; 761; 770];
- культурологічний контекст та міжпредметні зв'язки в процесі вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку юної особистості [270; 965];
- методика використання культурологічного аналізу на уроках зарубіжної літератури [774; 776; 924] та інші.

Отже, огляд стану досліджуваної проблеми в методичній науці на основі узагальнення педагогічного досвіду, врахування кращих здобутків словесників виявили різні підходи вчених, методистів, дослідників до розуміння сутності культурологічного підходу до навчання мистецтва слова, вибору шляхів і засобів його практичної реалізації в закладах загальної середньої освіти. Українськими вченими, дослідниками, вчителями в останньому десятилітті ХХ – перших роках ХХІ ст. було аргументовано доведено, що культурне збагачення споживачів художньої літератури внаслідок осягнення ними широкого культурологічного контексту є важливою передумовою переходу на новий, вищий рівень сприйняття – загальнокультурний – філософський, історичний, соціологічний, етичний, організаційний, тобто власне культурологічний.

4.3.2. Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в наукових та начально-методичних працях учених (2004–2016 рр.)

Із затвердженням у 2004 р. Державного стандарту базової і повної середньої освіти, переходом у 2005 р. середньої школи на 12-річне навчання і розробленням нових програм на основі трьох змістових ліній, де культурологічна сприяла забезпеченню можливостей використання під час вивчення програмових творів відомостей історико-культурного й соціокультурного характеру, серед учених, методистів, дослідників актуалізувалася проблема реалізації культурологічного підходу до шкільної літературної освіти. Розглянемо відображення означеної проблеми в навчально-методичних і наукових працях дослідників.

Українська вчена Т. Недайнова в посібнику «Мистецтво викладання літератури в школі» (2008) застосовує інтегративний підхід до сучасного уроку зарубіжної літератури, який об'єднує різні науки, а саме: «і філософію, і культуру, і мистецтво, і психологію, і етику, і, звичайно, літературознавство, лінгвістику, текстологію, документалістику тощо» [762, с. 8]), і форми художньо-творчої діяльності, а також має розвивальну спрямованість. Реалізація ідей гуманізації та інтеграції, на переконання вченої, дозволяє вчителю осмислювати поданий на уроці матеріал з філософської, культурологічної позиції, усвідомлювати місце дисципліни в системі культури. Проте здійснення інтегративного підходу в процесі аналізу та інтерпретації літературного твору має відбуватись у формі діалогу «текстів» (музичного, образотворчого, літературного тощо), відібраних «на основі аналогії ідейно-тематичного змісту, проблематики, системи образів, а також на асоціативному рівні» [762, с. 44].

Розглядаючи аналіз та інтерпретацію тексту художнього твору як співтворчу діяльність учителя та учнів, Т. Недайнова пропонує активно використовувати на уроках літератури прийоми порівняння творів різних видів мистецтва, їх словесного ілюстрування, реконструкції певної культурно-історичної доби. Учена влучно наголошує на важливості засвоєння учнями окремих мистецтвознавчих знань, осягнення особливостей співвідношення зображувально-виражальних засобів у суміжних образотворчостях під час роботи над текстом літературного твору, усвідомлення зв'язку того чи іншого письменника зі світом мистецтва і культури певної історичної доби, його ставлення «...до музики, живопису, театру і кіно, адже на уроці для цього завжди бракує часу» [762, с. 82]. Зауважимо, що методистка акцентує на широких можливостях порівняльного аналізу різних видів мистецтва на уроці, що передбачає зіставлення словесних, образотворчих, музичних образів, розуміння учнями шляхів вирішення митцями – представниками різних видів мистецтва однакових суспільно-політичних, морально-психологічних й естетичних проблем. Вважаємо, що означені вченою види робіт корелюють із завданнями уроку літератури, спрямованими на формування в учнів

культурної компетентності.

Виклад теоретично-методичної концепції навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти українська вчена Л. Мацевко-Бекерська в «Методиці викладання світової літератури» (2011) здійснює через розкриття *культурологічних* і комунікативних аспектів викладання предметної методики [680]. Так, під час вивчення біографії письменника з метою персоніфікації процесу сприйняття тексту учнями 5–8 класів учена пропонує використовувати такі методи і методичні прийоми, як слово вчителя, розповідь (художня розповідь), робота з наочною (портрет, ілюстрація, репродукції картин, світлини), екскурсії до музеїв тощо. Необхідно зауважити, що систему унаочнення і технічних засобів навчання вона вважає важливим елементом у процесі вивчення біографії письменника, а тому засоби ТЗН класифікує на такі види: предметно-образні (документи, фотографії, репродукції картин, портрети, книги тощо); словесно-образні (фонозаписи, відеофільми, радіокомпозиції); умовно-схематичні (таблиці, літературні карти, схеми); динаміко-синтетичні (телевізійні фільми та кінофільми) [680, с. 181]. Варто наголосити, що означені види наочних засобів навчання вможливають подання навчального матеріалу вчителем на уроці літератури в широкому культурологічному контексті.

Культурологічне вивчення зарубіжної літератури в школі на основі діалогічного підходу як одного з напрямів формування в учнів комунікативної компетентності, літературного, *загальнокультурного* й *естетичного* розвитку представлено в педагогічних напрацюваннях учених, методистів, учителів-словесників, висвітлених у методичних матеріалах «Сучасний урок світової літератури: діалогічний підхід» (2012). Українські педагоги (Г. Островська, Я. Козленко та інші) розглядають процес діалогічного вивчення зарубіжної літератури в школі як вдале поєднання фонових знань з ефективними видами і формами роботи на уроці, створення умов для організації і проведення уроку-діалогу між вчителем і учнями, з письменником і його твором, між різними епохами, видами *мистецтва* та навчальними предметами [1018]. Представлені методистами, учителями-практиками навчально-методичні напрацювання мають ґрунтовне теоретичне забезпечення культурологічного спрямування, містять фахові методичні рекомендації для вчителя щодо роботи на уроці із різними видами мистецтва.

Так, фаховий інтерес для нас становлять науково-методичні напрацювання української вченої Г. Островської, яка культурологічне вивчення літератури в школі розуміє як опанування творів художньої літератури на основі осягнення культурних традицій різних народів світу; ознайомлення учнів з фундаментальними цінностями світової культури; розкриття літературних явищ у широкому культурному контексті; пошук типологічних подібностей, що «знайшли відгук у творах різних видів мистецтва» [1018, с. 7]. Учена переконана, що реалізація культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури має здійснюватися шляхом наведення прикладів *культурологічного* змісту та здійснення

міжмистецьких зв'язків. Вартими уваги, на наш погляд, є окреслені вченою принципи навчання, на основі яких відбувається реалізація *культурологічного підходу*, як-от: інтертекстуальності й полікультурності (єдності національного й загальнолюдського в суміжних образотворчостях), поліхудожності (об'єктивних зв'язків між літературою та іншими мистецтвами).

Варто відмітити, що Г. Островська акцентує на завданнях культурологічного вивчення літератури на основі діалогічної взаємодії, що корелюють із завданнями, прописаними в державних освітніх документах, а саме: урахування аксіологічного складника уроку, що орієнтує на формування в учнів гуманізму, розвитку інтересу й потреби в пізнанні та сприйманні полікультурного простору; засвоєння учнями загальнолюдського досвіду, втіленого в мистецтві слова й інших видах мистецтва; збагачення знань учнів про світову культуру і світовий літературний процес; розвиток комунікативної компетентності учнів; виявлення мистецьких паралелей у суміжних образотворчостях; застосування на уроці зарубіжної літератури міжпредметних зв'язків; визначення й усвідомлення особливостей розвитку національних літератур та їх унеску у світову культуру [1018, с. 8].

У контексті предметного поля нашого дослідження актуальності набувають визначені вченою *культурологічні складники* уроку зарубіжної літератури, що реалізуються в його когнітивному змісті (набуття учнями знань про етнічну культуру народу, його звичаї, традиції, світогляд, різні види мистецтва, напрями та стилі в мистецтві тощо), розвивальній (розвиток інтересу до культури інших народів, уявлення про світову (етнічну) культуру; формування вмінь порівнювати іншу культурну парадигму із рідною тощо) та виховній (виховання толерантності до інших поглядів і культур, естетичної культури особистості тощо) функціях [1018, с. 9]. Відтак, готовність до «діалогу» з твором мистецтва реалізується в процесі його сприймання на основі інтелектуального (продуктивне й репродуктивне мислення) та культурного (самоаналіз емоційно-психологічних вражень, навички читацької та мовленнєвої діяльності) розвитку особистості.

Цінними також для нас є навчально-методичні рекомендації, розроблені Г. Островською на основі діалогічної взаємодії мистецтв на уроці зарубіжної літератури, у яких акцентовано на етапах аналізу, принципах ознайомлення учнів із суміжними образотворчостями, подано орієнтовні плани аналізу різних видів мистецтва (живопис, музика, скульптура, архітектура) та орієнтовні зразки надання учням мистецтвознавчої інформації на різних етапах уроку тощо. Доповнюють методичні рекомендації Г. Островської пам'ятки-інструктажі щодо роботи над різними видами мистецтва (образотворче, фото- й кіномистецтво), які дослідниця наповнює орієнтовними завданнями культурологічного характеру.

Аналізуючи посібник Б. Шалагінова «Урок літератури. Роздуми літературознавця про шкільну методику» (2013), доходимо висновку, що

вчений розумів літературу та загалом мистецтво як частину культури, вважаючи, що курс «Світова література» має сприяти формуванню гуманістичної основи особистості учня, розвитку духовної творчості, почуття причетності до світової гуманістичної культури [1161]. Переконливим, на наш погляд, є твердження вченого про те, що здійснювати ознайомлення учнів із довершеними зразками національної культури й найкращими традиціями західної культурологічної думки краще на основі реалізації ціннісного підходу. Наріжним питанням у визначених дослідником принципах навчання зарубіжної літератури (методологічному, виховному, дидактичному, методичному й літературознавчому) постає важливість забезпечення діалогічного підходу. Так, реалізації дидактичного принципу в навчанні літератури сприятиме діалогічний підхід до твору словесного мистецтва, який виключає текстоцентризм, орієнтує вчителя й учня на вивчення художнього твору у взаємозв'язках з різними видами *мистецтва* (живопис, музика, скульптура тощо) і реальним життям. Методичний принцип, у свою чергу, націлює вчителя на проведення діалогу як форми навчання та контролю, що уможливорює розгляд твору словесного мистецтва в його зіставленні з іншими мистецтвами, спонукає до здійснення міжпредметних і міжлітературних зв'язків, використання наочності тощо.

На використання широкого літературознавчого та *культурологічного* контекстів, спрямованих на багатогранне осмислення учнями мистецького доробку українських і зарубіжних письменників, орієнтовано навчально-методичний посібник Н. Медвідь «Літературні паралелі на уроках української та зарубіжної літератури» (2015) [694]. Методичні настанови навчально-методичного видання спрямовують роботу вчителя на виокремлення подібностей і відмінностей у творах української і зарубіжної літератури на основі зіставлення проблематики, сюжету, системи образів, поезики, стильової манери письменників, культурно-мистецьких і суспільно-історичних особливостей доби. Прикметно, що запропоновані методистом орієнтовні творчі запитання і завдання за творами української і зарубіжної літератури спонукають учнів до творчо-пошукової діяльності, розвитку оцінних суджень, виховують повагу до національного і світового культурного надбання людства.

Отже, авторами навчально-методичних посібників основну увагу в контексті нашої проблеми було приділено пошуку найефективніших видів, форм, методів і прийомів роботи, спрямованих на теоретичне осмислення та практичну реалізацію *культурологічного підходу* на уроках зарубіжної літератури.

Водночас діяльність науково-методичної школи Л. Мірошніченко «Теорія і технологія викладання зарубіжної літератури» продовжувала розробляти основи контекстно-культурного вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти на методичних принципах діалогічності, полікультурності, етнокультурності, контекстового розгляду літературних явищ, репрезентативності, міжнаціонального підходу тощо.

Поділяємо думку Ж. Клименко стосовно того, що одним з ефективних засобів вивчення різнонаціональних творів є *етнокультурний* шкільний

аналіз літературного твору, що «спрямовує рух читача від бачення окремих проявів національної специфіки твору до усвідомлення відображеної в ньому національної картини світу» [549, с. 30]. У монографії та дисертації вченої «Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи» (2006) перекладний текст розглядається як яскравий вияв і водночас дієвий засіб міжкультурної комунікації. В аспекті нашого дослідження актуальними є твердження дослідниці про те, що завдання вчителя полягає у формуванні в учнів культури міжнародних взаємин на основі увиразнення *етнокультурних* компонентів літературного твору, усвідомлення значущості художнього перекладу як одного із засобів утвердження своєрідності культур, розвитку здатності до міжлітературного і міжкультурного діалогу, виховання національної самоіндетифікації, поваги до інших культур, формування активної позиції в обстоюванні культурних відмінностей тощо.

Слушною, на наш погляд, є думка Ж. Клименко про те, що технологія вивчення перекладних текстів у сучасній методиці навчання зарубіжної літератури має ґрунтуватися на осмисленні специфіки художнього перекладу як унікального явища світової культури. Відтак актуальними в процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти є окреслені Ж. Клименко навчально-методичні й педагогічні завдання, що орієнтують роботу вчителя на реалізацію ідей культурологічного підходу до вивчення перекладних художніх творів, а саме: поглиблення розроблення теорії фонових знань мистецтвознавчого і культурологічного спрямування як важливого складника уроку; визначення впливу української перекладацької школи на розвиток вітчизняної культури; розроблення системи аналізу перекладних творів, що передбачає використання різних видів аналізу літературного твору (у тому числі й культурологічного), увиразнення інокультурної природи твору тощо.

Фаховий інтерес для нас в аспекті визначення й обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі становить запропонований Ж. Клименко *етнокультурологічний* шлях аналізу, «першоелементами якого є етнокультурні компоненти твору – його змістові та формальні складники, наділені яскравими національними ознаками» [549, с. 121]. Імпонує те, що вчена акцентує на значущості й доцільності застосування культурологічного аналізу літературного твору, який, на її переконання, реалізується через розкриття на уроках зарубіжної літератури взаємозв'язку різних видів *мистецтва*, з'ясування впливів релігійних традицій на літературу, визначення типу художньої свідомості та її впливу на літературу. Водночас уведення дефініції «етнокультурологічний шлях аналізу» Ж. Клименко пов'язує з необхідністю актуалізації доміантної ролі національної специфіки тексту. З огляду на це мету використання *етнокультурологічного* шляху аналізу вчена вбачає у формуванні в учнів умінь досліджувати літературний твір «крізь призму національно-культурних елементів, прищеплення навичок аналізу твору з урахуванням особливостей

відображеного в ньому національного світосприйняття, виховання поваги до чужої культури» [549, с. 233].

Вартим уваги в контексті предметного поля нашого дослідження є розроблений Ж. Клименко алгоритм методики шкільного *етнокультурологічного шляху аналізу*, який уможлиблює реалізацію культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури через виокремлення етнокультурних компонентів твору; осмислення їх значущості для конкретної етнолінгвокультурної спільноти й з'ясування ролі у творі; аналіз літературного твору крізь призму етнокультурного компонента; синтез результатів проведеного аналізу на основі обґрунтування учнями належності твору до певної національної культури тощо.

Ж. Клименко переконливо доводить, що активізації інтерпретаційної діяльності учнів сприяє опрацювання зразків міжсеміотичного перекладу літературного твору, що здійснюється на основі використання міжвидової взаємодії літератури в системі мистецтва як галузі порівняльного літературознавства (Д. Наливайко), встановлення ідентичності в знакових системах під час здійснення перекладу (М. Якобсон, М. Рильський, М. Новикова та ін.), визначення впливу комплексного використання різних галузей мистецтва на розвиток особистості сучасного старшокласника (Н. Волошина, С. Жила). Методичні настанови для вчителів зарубіжної літератури, на наш погляд, влучно представлені методисткою в орієнтовних ключових запитаннях, спрямованих на порівняння літературного твору зі зразками міжсеміотичного перекладу, як-от: «Що збережено в новій версії твору (музичній, образотворчій, театральній, кінематографічній)? Що саме замінено, вилучено? Як би ви схарактеризували інтерпретаційну установку митця?» [549, с. 244]. Відтак цілком слушними, на наш погляд, під час реалізації культурологічного підходу на уроці літератури є запропоновані Ж. Клименко види робіт, що орієнтують на опрацювання зразків міжсеміотичного перекладу на основі зіставлення першоджерела з його перекладом та відображенням у суміжних видах мистецтва – образотворчому, музичному, театральному, кінематографічному тощо.

Отже, вважаємо, що розроблена дослідницею авторська технологія етнокультурологічного шляху аналізу забезпечує опанування старшокласниками таких специфічних умінь, як коментування інокультурних реалій і фактів твору; виявлення етнокультурного компонента тексту і визначення його художньої ролі; виконання творчих робіт, спрямованих на увиразнення феноменів інокультурності в перекладних текстах; розкриття значення художнього перекладу в культурному поступі рідного народу й людства в цілому.

Специфіка нашого дослідження орієнтує на апелювання до проблеми використання культурологічного контексту як провідного засобу виявлення естетичної своєрідності особистості в системі контекстного вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури, представленій у докторській дисертації «Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури» (2008)

українського вченого В. Гладишева [271]. Осмислення проблеми вивчення зарубіжної літератури як навчального предмета в закладах загальної середньої освіти вчений пов'язує з ідеєю всебічного *культурного* розвитку юної особистості, тому акцентує на значущості *культурологічної змістової лінії* в літературному компоненті освіти учнів, що передбачає системне залучення культурологічного контексту на уроках. Цілком слушною в аспекті нашого дослідження є запропонована вченим дефініція «культурологічний компонент», яка розуміється ним як дієве підґрунтя «для формування спроможності школяра сприймати виучуваний літературний твір як самобутнє мистецьке явище, що виникає в межах певного національного культурного простору, належить цьому простору та відповідним чином репрезентує його у світовій культурі» [271, с. 60–61].

Розглядаючи культурологічний контекст як ефективний засіб вивчення зарубіжної літератури взагалі й конкретного літературного твору зокрема, В. Гладишев акцентує увагу на актуальних для нашого дослідження питаннях, а саме: визначення специфіки художньої літератури як виду мистецтва; розуміння культурологічного контексту літературного твору; усвідомлення ролі, місця і можливостей культурологічного контексту в процесі вивчення учнями літературного твору. Прикметно, що універсальність твору словесного мистецтва В. Гладишев пов'язує з його здатністю до готовності сприймати «мову» інших видів мистецтва, пристосовувати їх зображально-виражальні засоби до власної мистецької специфіки. Учений на основі створеної ним типології художніх взаємодій різних видів мистецтва (між окремими творами; між окремими митцями; між художніми напрямками, течіями, школами; між певними епохами розвитку мистецтва) обґрунтовує доцільність вивчення літературного твору в широкому культурологічному контексті. Не меншого значення в процесі реалізації культурологічного підходу до вивчення літератури В. Гладишев надає використанню міжпредметних зв'язків. На основі аналізу науково-методичних праць учених (О. Бандура, Н. Волошина, В. Гречинська, В. Доманський, С. Жила, Є. Колокольцев, Л. Мірошніченко та інші) методист доходить висновку, що «повноцінне, на рівні цілісності формозмісту твору, засвоєння літературного твору як явища мистецтва слова стає можливим лише тоді, коли процес його вивчення учнями відбувається на підставі залучення культурологічного контексту, який поєднується з відповідними культурологічними фоновими знаннями» [271, с. 77].

Спираючись на наукову працю В. Гладишева, акцентуємо увагу на виокремлених ним різних видах контексту (біографічний, літературознавчий, особистісно-значущий), звернення до яких, на думку вченого, забезпечує цілісне шкільне вивчення літературного твору. Водночас чільну увагу дослідник приділяє культурологічному контексту, який розглядає відповідно до реалізації принципу твороцентризму, виявлення специфіки кожного виучуваного твору як мистецтва слова та явища культури, у тісній взаємодії з іншими видами контексту. Доречними є зауваження вченого-методиста щодо використання культурологічного

контексту в основній і старшій школах, яке має суттєві відмінності, обумовлені психофізіологічними особливостями розвитку учнів певної вікової категорії та їхнім загальнокультурним рівнем розвитку.

На визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, на нашу думку, орієнтовані й запропоновані вченим різноманітні види робіт, методи і методичні прийоми, а саме: використання у вступному слові вчителя необхідної літературознавчо-культурологічної інформації, застосування на різних етапах уроку літератури наочних посібників, складання історико-культурологічного словника до літературного твору, створення запитань культурологічного характеру, застосування культурологічного коментаря, використання культурологічного матеріалу інформативного характеру, виголошення учнями заздалегідь підготовленої мистецтвознавчої інформації, обговорення культурологічної й мистецтвознавчої інформації під час проведення евристичної бесіди, проведення інсценізації літературного твору тощо. Імпонує, що в наведених ученим-методистом прикладах роботи з літературними творами наочно представлено орієнтовні зразки поєднання різних видів контексту, де культурологічний відіграє як підпорядковувальну, так і домінуючу ролі.

Отже, науково-методичні настанови В. Гладішева щодо використання контекстного підходу на уроках зарубіжної літератури підпорядковані розв'язанню головного завдання уроку літератури: вивчення художнього твору на основі культурологічного підходу має сприйматися учнями як явище культури, розширювати їх уявлення про національний і світовий культурний простір.

Докторська дисертація А. Вітченка «Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії» (2008) стала продовженням ключових ідей, викладених у кандидатській дисертації. Так, учений-методист наголошує на тому, що формування в учнів інтерпретаційної компетенції відіграє важливу роль в осягненні ними драми як мистецького явища, сприяє збагаченню глядацького і виконавського досвіду, розширює інтерпретаційні знання старшокласників. Водночас А. Вітченко наголошує на важливій ролі в означеному процесі читацьких, глядацьких та художньо-виконавських показників, які спонукають учнів розглядати літературний твір як довершений витвір мистецтва в широкому культурологічному контексті, а саме: збагачувати свої знання щодо виражальних засобів словесно-художньої інтерпретації п'єси, виявляти гнучкість у вирішенні творчих підходів до реалізації інтерпретаційного задуму, готовність мотивувати інтерпретаційні рішення текстом драматичного твору; розширювати власний досвід спостережень за інтерпретаційною сценічно-ігровою діяльністю й використовувати його під час оцінювання театральної вистави; розвивати вміння порівнювати різні інтерпретаційні версії п'єси, давати оцінку творчим рішенням режисера, актора, художника тощо, виявляти здатність розробляти й утілювати інтерпретаційні рішення в різних видах сценічно-ігрового виконавства, бути спроможними знаходити різні варіанти

тлумачення п'єси, окремих сцен, образів і аргументувати власний вибір тощо.

Вважаємо, що реалізації культурологічного підходу до вивчення драматичних творів у старшій школі сприяє розроблена А. Вітченком навчальна технологія формування в учнів інтерпретаційної компетенції в процесі вивчення світової драматургії, в основу якої покладено єдність концептуального, змістового й процесуального компонентів, кожен з яких орієнтує учнів на осягнення драми як міжмистецького явища, засвоєння мистецтвознавчих знань (з теорії та історії світової драматургії, світового й українського театру, елементів театральної критики), збагачення глядацького досвіду й розвитку виконавських умінь.

Культурологічне спрямування мають запропоновані методистом на постаналітичному етапі роботи з художнім твором додаткові театрознавчі інформаційні матеріали, що, на наш погляд, сприятимуть збагаченню уявлень старшокласників про міжмистецьку взаємодію, усвідомленню значущості театру в оновленні й осучасненні драматургічної класики. Імпонують і запропоновані А. Вітченком прийоми роботи з текстом літературного твору, спрямовані на формування інтерпретаційної компетенції учнів, як-от: читання «в особах», «за ролями», реконструкція вистави за п'єсою, моделювання творчих рішень, а також види діяльності – творчий переказ драми, мізансценування, підготовка сценарію, інсценізування тощо [197, с. 156].

Особливий інтерес для нас становить також запропонований А. Вітченком комплекс запитань і творчих завдань, розроблений на ґрунтовному й розлогіму мистецькому матеріалі й орієнтований на розвиток творчості особистості. Імпонують виокремлені дослідником методичні засоби формування інтерпретаційної компетенції учнів, які мають чітко виражене культурологічне спрямування. Так, наприклад, репродуктивний метод передбачає використання таких прийомів: слово, розповідь учителя; добір учнями театрознавчих матеріалів; огляд мистецтвознавчої та критичної літератури за проблемою сценічної інтерпретації; читання уривків з листів, спогадів, інтерв'ю драматургів, режисерів, акторів та інше.

На формування культурної компетентності учнів спрямовані види інтерпретаційної діяльності, що передбачають прослуховування грамзаписів постановки, перегляд фрагментів вистави, виголошення підготовлених учнями повідомлень про сценічні постановки п'єси в професійному театрі, складання плану сценічної вистави, написання сценарію інсценівки та ін. Водночас запропоновані методистом різні види інтерпретаційної діяльності орієнтують учнів на складання словесної партитури ролі; підготовку рекомендацій акторам, виконавцям головних ролей; проведення реконструкції окремих епізодів вистави за допомогою афіш, програмок, фотознімків, аудіо- і відеозаписів, здійснення усного словесного малювання за переглянутим фрагментом вистави; виконання учнями дослідницьких завдань за матеріалами різних сценічних постановок п'єси, інсценування окремих фрагментів п'єси тощо, що корелює з ідеєю реалізації

культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури. Вважаємо, що запропоновані методистом види інтерпретаційної діяльності спонукають учнів до здійснення низки порівнянь мистецтвознавчого спрямування, а саме: сценічних образів дійової особи п'єси, створених різними акторами-виконавцями, класичних вистав за п'єсою, п'єси з її драматургічними інтерпретаціями.

Доречно, що алгоритм реалізації методичних засобів реалізації інтерпретаційної компетенції учнів А. Вітченко візуалізував у орієнтовних фрагментах уроків із зарубіжної літератури, в різних видах позакласної та позашкільної діяльності, які, на наш погляд, допоможуть учителеві не тільки проаналізувати літературний твір як мистецьке явище, а й розвинути творчі вміння школярів у процесі формування в них інтерпретаційної компетенції. Вважаємо, що розроблена А. Вітченком технологія формування інтерпретаційної компетенції учнів старших класів сприятиме цілісному осягненню ними драми як міжвидового мистецького явища, збагаченню глядацького, читацького та сценічно-виконавського досвіду учнів, активізації виконавського пошуку на уроці літератури, в позакласній і позашкільній роботі зі світової драматургії.

Культурологічне спрямування має й проблема формування в учнів інтерпретаційної компетенції/компетентності в процесі вивчення зарубіжної літератури, представлена в наукових працях українських учених (О. Ратушняк, О. Шкловська). У процесі розроблення системи методичних прийомів формування читацької компетенції старшокласників дослідницею О. Шкловською в дисертації «Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2007) враховано такі особливості методики викладання зарубіжної літератури, як компаративний аналіз художніх творів зарубіжної й української літератур, усвідомлення учнями основних властивостей перекладного твору, з'ясування національної, культурологічної та іншої специфіки зарубіжної літератури. Учена переконана, що специфіка формування в учнів читацької компетенції в процесі вивчення зарубіжної літератури полягає в урахування «аксіологічних і культурологічних підвалин; національна і культурна специфіка мистецьких явищ вимагає додаткового вивчення і пояснення» [1172, с. 17].

Фаховий інтерес для нас в аспекті реалізації ідей культурологічного підходу до вивчення літературних творів зарубіжних письменників становить розроблена О. Ратушняком у кандидатській дисертації «Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2009) методична система формування і розвитку інтерпретаційної компетентності учнів старших класів. Зауважимо, що аксіологічна лінія програми експериментального дослідження передбачає формування в учнів умінь інтерпретувати самостійно прочитані літературні твори, обґрунтовуючи власну позицію, порівнювати твори, що належать до різних національно-культурних традицій, узагальнювати їх на рівні окремих компонентів; літературознавча лінія орієнтує на формування в

учнів умінь встановлювати компаративні зв'язки між прочитаними творами та іншими видами мистецтва; культурологічна лінія сприяє засвоєнню учнями низки літературознавчих і мистецтвознавчих понять, пов'язаних із закономірностями розвитку світового літературного процесу (літературний дискурс, художня література та культура, місце культури в суспільстві, художня література в контексті національної та світової культури).

Варто звернути увагу й на визначені вченим складники інтерпретаційної компетентності учнів, які в реалізації *культурологічної лінії* забезпечують залучення літературного твору до широкого культурологічного контексту; визначення естетичної вартості художнього твору; розуміння ролі та місця літератури в житті людини; усвідомлення особливостей інонаціональних літературних явищ, знання фонові інформації [908, с. 182–184].

На етапі підготовки до аналізу художнього твору доцільним прийомом, на наш погляд, що сприяє логіко-емоційному вживанню учнів у текст, активізації їхніх особистісних інтерпретацій і корелює з ідеєю реалізації культурологічного підходу, є створення старшокласниками відеокліпів та складання кіносценаріїв за прочитаними текстами, оскільки, «створюючи кадри до відеокліпу, кожен зреалізовує свою інтерпретацію того, що зображається в тексті» [908, с. 146–147]. Поділяємо думку О. Ратушняка про те, що на етапі аналізу художнього твору розвиток інтерпретаційної компетентності старшокласників здійснюється в процесі застосування різних шляхів аналізу, серед яких чільне місце належить *культурологічному*.

На підсумковому етапі вивчення художнього твору нам імпонують запропоновані вченим дослідницькі завдання, що орієнтують учнів на здійснення інтерпретації одного з аспектів літературного твору в різних видах мистецтва, як-от: «Зіставте кіномистецьку екранізацію роману “Майстер і Маргарита” (реж. В. Бортко) з текстом роману М. Булгакова...» [908, с. 172], «Скласти кіносценарій до одного із прочитаних творів (на вибір) тощо» [908, с. 177] тощо. Переконані, що запропоновані вченим методи і прийоми роботи з текстом літературного твору орієнтовані на формування інтерпретаційної компетентності учнів і корелюють з ідеєю реалізації культурологічного підходу до вивчення творів світового письменства.

Окремі аспекти порушеної проблеми розглянуто в дисертаціях І. Волинець [207], Ю. Глебової [274], О. Гордієнко [377], О. Дем'яненко [425; 426], О. Каніболоцької [535, с. 51], А. Мельник [701], В. Храбрової [1114] та інших учених.

Проблему міжлітературних зв'язків у процесі вивчення драматичних творів зарубіжної літератури досліджено в роботі О. Гордієнко «Методика вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язках з українською на уроках у 8–11 класах» (2006) [377]. На основі проведеного експериментально-дослідного навчання дослідниця доходить висновку про те, що впровадження методичної системи, орієнтованої на здобуття учнями необхідних знань, формування вмій «аналізувати драматичні твори зарубіжної літератури у взаємозв'язку українською досягається цілеспрямованою і систематичною роботою на уроках літератури різних

типів (урок-бесіда, урок-лекція з елементами бесіди, урок евристичної бесіди, урок-композиція тощо) з використанням ефективних методів і прийомів навчання», серед яких чільне місце відведено виразному читанню, інсценізації, використанню наочності, виконанню дослідницьких завдань за текстом драматичного твору тощо) [377, с. 15].

У дисертації Ю. Глебової «Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури» (2006) обґрунтовується принцип опори на *культурологічний контекст*, розглядаються шляхи й засоби його реалізації в процесі засвоєння учнями 5–7 класів теоретико-літературних понять [274]. У контексті предметного поля нашого дослідження актуальності набуває окреслений авторкою внесок учених (Ц. Балталон, О. Бандура, Г. Беленький, Т. Бугайко, В. Водовозов, Н. Волошина, В. Голубков, В. Гречинська, О. Ісаєва, А. Коржупова, Л. Мірошніченко, В. Острогорський, Г. Поспелов, М. Рибникова, З. Рез, А. Щукін та ін.) у розвиток проблеми використання наочності на уроках словесності, української, російської та зарубіжної літератур. Ученою доцільно підкреслено значущість наочних методів навчання для закріплення, поглиблення і практичного застосування учнями знань з теорії літератури в різні історичні періоди. Так, на основі аналізу науково-методичних праць учених Ю. Глебова вказує на поступальний рух у використанні наочності, що простежується від запровадження зразків образотворчого мистецтва в процесі вивчення учнями історико-літературних течій у старших класах до появи науково-методичних праць учених, методистів, дослідників, у яких пропонувалося узагальнення теоретичного матеріалу, що вивчався в середніх і старших класах, у вигляді схем і таблиць, як ефективного засобу реалізації культурологічного підходу до навчання літератури.

Актуальними, на наш погляд, є зауваження вченої щодо недостатньо розлогого ілюстративного блоку чинних підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури, неналежної уваги з боку вчених, методистів, дослідників щодо активізації проблеми методики застосування наочності в навчально-методичних та наукових працях, виданих у перші роки XXI ст. Водночас розроблена Ю. Глебовою методика використання засобів наочності в процесі вивчення теоретико-літературних понять спрямована на формування в учнів уявлень про теоретико-літературні поняття та розвиток навичок аналізу художнього твору в культурологічному контексті.

Засадничим положенням дисертаційної роботи А. Мельник «Літературний розвиток учнів 5–7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності» (2006), в якій розроблено методичну систему літературного розвитку молодших підлітків у процесі навчально-ігрової діяльності, є теза про гру як «необхідний культурологічний фактор» виховання особистості, який завдяки образності, символічності, емоційності та синтетичності забезпечує інтеграцію мистецтва і художньої творчості школярів на уроках зарубіжної літератури [701, с. 6]. На осягнення літератури як мистецтва слова в культурологічному контексті, формування літературно-творчих здібностей учнів спрямовані такі

завдання, як-от: «Написати літературний твір у формі кіносценарію за фрагментом твору В. Короленка “Діти підземелля”» [701, с. 11].

В. Храброва, розробляючи в кандидатській дисертації «Методика вивчення «наскрізних» тем у шкільному курсі “Зарубіжна література”» (2006) авторську методику вивчення «наскрізних» тем на уроках зарубіжної літератури, акцентує увагу на розв’язанні як основної мети шкільної літературної освіти («емоційне, особистісне сприймання літературного твору»), так і на завданнях *загальнокультурного розвитку, естетичного виховання юної особистості* [1115]. На підставі отриманих під час експериментально-дослідного навчання результатів дослідниця доходить висновку про те, що цілеспрямоване опрацювання «наскрізних» тем «позитивно впливає на формування гуманістичного світогляду учнів, ... загальнолюдські етичні й естетичні цінності, <...> сприяє становленню цілісної системи уявлень про різноманітний, полікультурний світ...» [1114, с. 18].

Українська дослідниця К. Таранік-Ткачук, спираючись на наукове положення про взаємозалежність літературного контексту епохи й культури, у дисертації «Методика застосування стилістичного аналізу в процесі вивчення творів зарубіжної літератури в 9–11 класах» (2007) розробляє методику стилістичного аналізу художніх творів, спрямовану на формування в старшокласників системи предметних знань і вмінь, що можуть бути використані як на уроці зарубіжної літератури, так і під час «вивчення інших шкільних предметів, а також для системного сприйняття суспільних і культурних явищ, формування загальної мистецтвознавчої, літературознавчої, мовленнєвої і літературної культури» [1019, с. 94]. Учена доводить, що збагаченню змісту шкільної літературної освіти в *культурологічному контексті* сприятиме врахування міжпредметних зв’язків під час з’ясування взаємозалежності історії культури та історії літератури, порівняння літературних і мистецьких процесів, напрямів, течій тощо.

Актуальними в аспекті реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури є визначені вченою методичні принципи, покладені в основу системи застосування стилістичного аналізу, серед яких у контексті означеної в нашому дослідженні проблеми виділяємо такі: історизму, що передбачає сприйняття літературного твору як факту історії суспільства, історії культури, історії літератури; етнокультурного підходу до вивчення твору; вивчення літератури як мистецтва слова; цілісності розуміння художньо-естетичного значення слова як структурного компонента тощо. Доречним в аспекті предметного поля нашого дослідження є актуалізація вченою на уроці зарубіжної літератури міжпредметних зв’язків, що реалізуються в процесі засвоєння учнями фонових знань і контекстних матеріалів.

О. Дем’яненко в дисертації «Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5–8 класів» (2007) розглядає навчально-творчу діяльність як багатофункціональне утворення, спрямоване на підвищення ефективності вивчення зарубіжної літератури, удосконалення літературної освіти і творчий розвиток учнів 5–8 класів [426]. Дослідниця переконує, що

системне використання творчих завдань «сприяє реалізації виховної функції літератури, мистецтва, забезпечує формування соціально-культурних компетенцій» [425, с. 10], а їх реалізацію вможливають доцільні методи і прийоми роботи (ілюстрування, асоціативно-прогностичні завдання за портретом письменника чи ілюстрацією до твору, художньо-творчі завдання, літературно-творчі роботи різних жанрів тощо), що, на наш погляд, мають культурологічне спрямування.

І. Волинець у дисертаційній роботі «Методика вивчення літературного краєзнавства у курсі зарубіжної літератури у старших класах загальноосвітньої школи» (2008) переконливо доводить, що успішному вивченню літературного краєзнавства в культурологічному контексті сприяє обізнаність учителя з різними видами *мистецтва*, реалізація міжпредметних зв'язків, засвоєння учнями етнокультурних понять, урахування специфіки сприйняття школярами інокультурних художніх творів тощо [207].

На необхідності подолання схематизму й шаблонності в шкільному вивченні зарубіжної літератури, потребі урізноманітнення форм, видів, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору, актуальності розроблення методики культурологічного аналізу творів світового письменства наголошують сучасні дослідники О. Покатілова [833] та І. Ціко [1134].

Проблему навчання школярів культурологічного аналізу літературного твору розкрито в розвідці «Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури» (2013) О. Покатілової. Учена визначає теоретико-методологічні засади вивчення зарубіжної літератури в культурологічному контексті, розробляє та експериментально перевіряє методику *культурологічного аналізу* на уроках літератури, специфіку якого вбачає в міжпредметній і міжмистецькій взаємодії [833]. Тому педагогічні на науково-методичні погляди вченої сконцентровані на розробленні методичної системи культурологічного аналізу літературного твору на уроках світової літератури, що передбачає ознайомлення учнів з історико-літературними та історико-культурними матеріалами (відомості про історико-літературний і культурний процес, мистецьку добу, напрям, течію або школу; біографія письменника, історія написання твору та його інтерпретацій у різних видах мистецтва або художньої творчості); засвоєння старшокласниками теоретико-літературних та мистецьких понять (сукупність основних термінів, необхідних для засвоєння теоретичних тем курсу, цілісного осмислення літературних творів, опанування художніх прийомів і мови різних видів мистецтва); прилучення до роботи із літературною та мистецькою критикою (критичні статті, огляди, рецензії, що допомагають з позицій сучасності проаналізувати твір, переосмислити його традиційні оцінки й тлумачення) [833, с. 68–69].

О. Покатілова обґрунтовано виділяє типи уроків світової літератури, прийоми *культурологічного аналізу* і зумовлені ними види навчальної діяльності школярів. Прикметно, що універсальність методики культурологічного аналізу вчена обґрунтовує можливістю її застосування на

різних за своєю типологічною належністю й формою уроків літератури, а саме: під час проведення оглядових і монографічних уроків; вступних уроків, уроків поглибленої роботи над текстом художнього твору; на підсумкових, контрольних і комбінованих уроках літератури. Вважаємо, що послідовне й цілеспрямоване застосування культурологічного аналізу на уроках літератури сприятиме актуалізації літературознавчих і мистецтвознавчих знань учнів, розвитку в них творчих умінь, формуванню естетичного досвіду.

Важливою для нас є запропонована О.Покатіловою план-схема культурологічного аналізу творів світового письменства [833, с. 75–76], яку вчитель на власний розсуд може застосовувати на уроках літератури як у повному обсязі, так і частково в будь-якій послідовності відповідно до жанрово-родової специфіки й обсягу літературного твору, що вивчається. У контексті предметного поля нашого дослідження актуальності набувають запропоновані вченою методи й прийоми вивчення творів світової літератури на засадах культурологічного підходу, як-от: творчого читання (під музику вголос, з паузами задля культурологічного коментаря, мовою оригіналу); евристичні (створення словника культурологічних термінів, культурологічна реконструкція художнього простору письменника, коментар, культурологічний монтаж, постановка пошукових запитань і завдань); дослідницькі (зіставлення творів різних видів мистецтва, порівняння різних видів перекладу, оцінка літературної та мистецької критики); репродуктивні (слово, розповідь або лекція вчителя з елементами культурологічного екскурсу, завдання за підручником, самостійний добір культурологічних матеріалів). На нашу думку, поетапне й цілеспрямоване впровадження означених методів і прийомів роботи сприятиме оволодінню учнями уміннями щодо емоційно-образного сприйняття тексту літературного твору, аналітичного осмислення прочитаного у зв'язках із суміжними образотворчостями, проведення мистецьких паралелей і розкриття культурологічного підтексту.

Водночас запропоновані вченою види навчальної діяльності (ілюстрування тексту відповідними творами суміжних мистецтв за різними принципами; словесне малювання творів мистецтва; порівняльний аналіз творів суміжних видів мистецтва; підготовка повідомлень і презентацій на культурологічну тему; написання творів за картиною, фільмом, виставою тощо) [833, с. 78], на наш погляд, сприятимуть формуванню літературних та культурних смаків учнів, розвитку інтелектуальної та емоційно-образної сфери сприйняття художнього твору й творів інших видів мистецтва, творчих здібностей учнів, навичок зіставлення й аналізу суміжних образотворчостей.

Прикметно, що представлена О.Покатіловою методика культурологічного аналізу літературного твору була втілена в авторському розробленні програми вивчення зарубіжної літератури в культурологічному контексті. Імпонує те, що дослідниця обґрунтувала психолого-педагогічні умови застосування культурологічних матеріалів на уроках зарубіжної літератури, систематизувала принципи добору творів мистецтва до літературних текстів (ілюстративний, фоновий, сюжетно-тематичний, асоціативний).

У дисертації І. Ціко «Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2016) розроблено методичну систему означеної компетентності школярів-підлітків на основі вивчення інокультурної оригінальної та перекладної літератури [1134]. У контексті досліджуваної проблеми інтерес викликають уточнені, переосмислені й адаптовані вченим до літературного навчання складники *етнокультурної компетентності*, визначені ним принципи *етнокультурності*, *полікультурності*, *діалогу культур*, емпатії, а також поліхудожній, метапредметний та медіадидактичний підходи до навчання зарубіжної літератури. Серед дидактичних методів навчання, розглянутих методистом в аспекті нашої проблеми, варто наголосити на кроскультурному, моделюванні та реконструкції, емпатії й культурній асиміляції, рефлексії, аудіовізуалізації.

У процесі обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти актуальності набувають розроблені вченим інноваційні методичні прийоми навчання, як-от: культурний шар, контраст культур («ефект дзеркала»), перенесення та аналогії (культуралізації), «прийом імперативу», прийом ретроспективи, «культурний шок», прийом компенсації лакун. Методично виправданим, на наш погляд, є запропонований ученим метод аудіовізуалізації, спрямований на формування етнокультурної компетентності читачів-підлітків, створення та демонстрацію сучасної наочності й навчальної медіапродукції, а саме: шрифто-стилізованого маркування тексту, етнокультурного фону, ретроспективи й перспективи, етнокультурного монтажу й колажу тощо [1134, с. 10]. Вважаємо, що використання на уроках означених видів роботи сприятиме зосередженню уваги учнів на ключових аспектах національної культури, її унаочненню, актуалізації знань школярів про різні історико-культурної епохи і стилі, кращому засвоєнню ними етнокультурного змісту навчальної теми.

У контексті предметного поля нашого дослідження особливий інтерес становлять розроблені І. Ціко види уроків зарубіжної літератури, а саме: урок-зустріч з етнокультурною (урок-етноекскурсія); урок з елементами порівняльного вивчення етнокультурних компонентів у тексті-оригіналі й тексті-перекладі; урок застосування елементів культурологічного аналізу та інтерпретації; урок-«національно-культурний образ»; урок діалогу етнокультур; урок занурення у світ етнокультури [1134, с. 12]. Варто наголосити, що зміст і структура запропонованих уроків орієнтовані на формування етнокультурної компетентності учнів й передбачають вивчення відомостей про життя і творчість письменника, підготовку до сприймання художнього твору, його прочитання, аналіз та інтерпретацію в широкому культурологічному контексті. Отже, запропоновані І. Ціко форми, методи, прийоми і види робіт у процесі читання й аналізу інокультурних художніх творів спрямовані на формування в учнів етнокультурної компетентності, підвищення інтересу до пізнання рідної та інших культур, внутрішній мотивації до саморозвитку, утвердженні себе в національному й культурному просторі.

Варто наголосити, що в дисертаціях учених означеного історичного

періоду проблема реалізації культурологічного підходу на уроках зарубіжної літератури розглядається різнобічно, із кожним новим витком розвитку предметної методики набуває глибшого та детальнішого висвітлення. Водночас проведений нами конструктивно-критичний аналіз проблеми реалізації ідеї культурологічного підходу до вивчення творів світового письменства, висвітлений на сторінках періодичних видань, дозволив виокремити такі напрями наукових і навчально-методичних досліджень:

- методика використання різних видів мистецтва на уроках зарубіжної літератури [136; 203; 459; 548; 641; 678; 740; 789; 966; 1022; 1044; 1107; 1111; 1189];
- культурологічний підхід до вивчення літератури як методична проблема [797; 955; 969];
- культурологічний аспект викладання предметної методики в закладах загальної середньої освіти [63; 105; 106; 194; 196; 402; 679; 1205; 1209];
- культурологічний контекст та міжпредметні зв'язки в процесі вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку юної особистості [113; 268; 269; 702; 832; 1137];
- культурологічний підхід до навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти України [231; 740];
- формування в учнів культурологічної, полікультурної, етнокультурної, міжкультурної, соціокультурної компетентностей [378; 531; 712; 951; 1135; 1136].

Отже, конструктивно-критичний аналіз науково-методичного доробку вчених, методистів, дослідників, учителів-словесників уможливив висновок про те, що в період 1991–2016 рр. було актуалізовано важливі питання, що спрямовані на реалізацію культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури, а саме: оновлення педагогічної технології вчителя з орієнтацією на готовність до ефективного використання різних мистецтв на заняттях та системність у застосуванні елементів різних образотворчостей (А. Градовський, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, Г. Островська та ін.); розроблення й упровадження доцільних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності на всіх етапах вивчення інокультурного художнього твору (Ю. Глебова, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Мельник, О. Покатілова, С. Сафарян); реалізацію мистецько-творчої діяльності школярів на основі накопичення необхідних знань із теорії та історії мистецтв, формування читацької, глядацької, слухацької культури та навичок виконавства (А. Вітченко, О. Куцевол, Т. Недайнова, О. Ратушняк, І. Ціко та ін.) тощо.

Висновки до розділу 4

Наголошено, що в наукових і навчально-методичних працях учених середини ХХ ст. було порушено низку проблем, дотичних до нашого дослідження, а саме: вивчення дисциплін гуманітарного циклу в їх взаємодії; розроблення теорії міжпредметних зв'язків; створення методики

використання суміжних галузей мистецтва в процесі (навчання) російської літератури; використання наочності, суміжних видів мистецтва в процесі компаративного аналізу літературного твору; реалізація ідеї співдружності мистецтв; застосування суміжних образотворчостей на уроках літератури як ефективного засобу естетичного впливу на учнів тощо.

Підкреслено, що у 80-ті – 90-ті рр. ХХ ст. шкільна літературна освіта продовжувала втілювати в практику вивчення російської літератури ідеї культурологічного підходу, що спонукало провідних учених, методистів, вчителів-практиків актуалізувати такі питання: розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах; комплексного викладання мистецтва в школі; використання літератури як дієвого засобу морального та естетичного виховання; розроблення й упровадження в практику роботи школи оптимальних видів, форм, методів і прийомів роботи з текстом літературного твору на основі їх діалогічної взаємодії із суміжними образотворчостями тощо.

Українськими дослідниками в останньому десятилітті ХХ – на початку ХХІ ст. було акцентовано на тому, що досягнення учнями широкого культурологічного контексту є важливою передумовою переходу на власне культурологічний рівень сприйняття різних видів мистецтва. Акцентовано на науково-методичних працях учених, що були спрямовані на актуалізацію культурологічного аспекту викладання предметної методики в закладах загальної середньої освіти; обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва; розкриття соціокультурної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу; удосконалення методичних підходів до організації сучасного уроку в умовах особистісної орієнтації шкільної літературної освіти; розроблення технології застосування елементів інтерпретаційності під час опанування різних літературних жанрів; створення методики культурологічного аналізу художнього твору; реалізацію мистецько-творчої діяльності школярів; формування читацької, глядацької, слухацької культури та навичок виконавства на основі опанування суміжних образотворчостей тощо.

Основний зміст розділу опубліковано у таких роботах автора [282; 283; 293; 294; 298; 299; 304; 310; 317; 330; 331; 347; 348; 1218; 1219; 1220].

Розділ 5

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ПРОГРАМОВОМУ, НАВЧАЛЬНОМУ Й НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ З ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

5.1. Аналіз програмового, навчального й методичного забезпечення шкільного курсу української літератури на основі культурологічного підходу часів реформування шкільної освіти (1950-ті – початок 1980-х рр.)

Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні української літератури в період радянських ідеологем дає змогу глибше розглянути й усвідомити динаміку педагогічних явищ, характерних для певного історичного періоду, актуалізувати продуктивні педагогічні та методичні надбання вчених, провідних методистів з окресленого питання, з'ясувати особливості предметної методики як науки. Вважаємо, критичний аналіз історичного досвіду методики навчання української літератури є важливим джерелом розроблення стратегії сучасної літературної освіти на засадах культурологічного підходу [311]. Відтак необхідним видається обґрунтувати культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти на основі історико-системного аналізу освітніх процесів, що відбувалися у ХХ ст., зокрема в 1950-х – на початку 1980-х рр.

Хронологічний огляд навчальних програм з української літератури дає підстави для висновків про тенденційний характер міжпредметної та міжмистецької взаємодії. Так, у програмах з української літератури, виданих протягом 1950-х – початку 1980-х років, передбачалось урахування специфіки літератури як виду мистецтва та визначення її взаємозв'язків із суміжними видами образотворчості. Варто наголосити, що в пояснювальних записках до програм з української літератури по-різному наголошувалося на важливості використання таких форм і методів роботи, які орієнтували словесників на відвідування і обговорення театральних вистав, кінофільмів, екскурсій до музеїв живопису та скульптури, залучення живописних і графічних полотен, скульптурних зображень у процесі біографічного й текстуального опрацювання матеріалу. Так, у програмах з української літератури, датованих кінцем 40-х – початком 50-х років ХХ ст., було вказано лише на можливість використання суміжних видів мистецтва в процесі позакласної роботи (відвідування музеїв, перегляд та обговорення театральних постановок, кінофільмів) [881].

Починаючи з 50-х років ХХ ст., у пояснювальних записках чинних програм для учнів основної та старшої шкіл акцентувалось на важливості усвідомлення літератури як мистецтва слова серед інших видів мистецтва. Автори програм скеровували роботу вчителів на використання в програмах з української літератури таких форм роботи, як колективне відвідування та обговорення театральних постановок, кінофільмів, прослуховування радіо-програм, проведення екскурсій до літературних музеїв. Відтак у пояснювальних записках аналізованих програм знаходимо методичні рекомендації щодо застосування на уроках літератури різноманітних засобів унаочнення (літературні портрети і плакати, художні ілюстрації, репродукції живописних полотен), використання творів суміжних мистецтв (театру, музики, живопису, архітектури) з метою їх аналізу, зіставлення; проведення в позаурочний час екскурсій до літературних музеїв, музеїв живопису і скульптури задля розширення знань учнів, ознайомлення з різними видами мистецтв, актуалізації самостійної роботи школярів (перегляд документів, фотографій, написання творів тощо), самостійного опрацювання публіцистичних творів про мистецтво, написання письмових робіт (твори, відгуки, анотації тощо) [856, с. 11; 867, с. 18; 872; 882, с. 8; 883, с. 10; 884, с. 12; 885, с.11].

У програмах було акцентовано на доцільності систематичного використання технічних засобів унаочнення (звукопис, діапозитиви, діафільми, телебачення) під час звернення на уроках літератури до творів мистецтва. Проте, на думку авторів програм, варто «остерігатись дуже серйозної небезпеки – підміни вивчення літератури іншими видами мистецтва, оскільки використання останніх повинно допомагати учням глибше відчуті і зрозуміти силу і красу художнього слова, специфіку літератури, а не відвертати увагу школярів» [854, с. 10]. Варто зазначити, що в програмах акцентувалося й на важливості міжлітературних зв'язків, а саме: літератури народів СРСР та зарубіжної літератури, що відображено в запропонованому для прочитання списку художніх творів.

У 1960-х–1970-х роках ХХ ст. вирішенням низки конкретних проблем науково-методичного характеру займалося Міністерство освіти УРСР. Зокрема, програмно-методичним відділом з метою піднесення рівня викладання літератури в середній загальноосвітній школі було розроблено низку методичних листів. Серед них варто відзначити «Поєднання навчання при вивченні мови і літератури в середній школі» (1964), «Факультативні заняття з української літератури в школі» (1971), «Вивчення української літератури в середніх загальноосвітніх школах за новою програмою» (1969), «Екранні посібники на уроках української літератури» (1971), «Підвищення ефективності виховного впливу літератури у світлі рішень XXV з'їзду КПРС» (1977) тощо. У методичних листах прямо чи опосередковано розкривалися питання специфіки вивчення в школі літератури як явища мистецтва та способу образного відтворення дійсності.

Необхідно наголосили, що із 60-х років ХХ ст. поступово розширюється фонд засобів наочності: діафільмів, діапозитивів, звукових посібників тощо.

Вчені й науковці науково-дослідного інституту шкільного обладнання і технічних засобів навчання Академії педагогічних наук СРСР розробили перелік типових навчально-наочних посібників, що орієнтував учителя-словесника на відбір і використання на уроках літератури необхідних засобів наочності [818]. У зазначеному документі було подано методичні рекомендації щодо роботи зі звуковим посібником («Сторінки радіопрограм», «Екскурсії по літературних місцях» тощо), а також фонохрестоматіями для учнів 8–10 класів, що орієнтувало вчителів на використання звукопису в певній системі на уроках класного, позакласного читання та позаурочній роботі з літератури.

В УРСР у 50-х–70-х рр. ХХ ст. організаційним центром методики літератури став Науково-дослідний інститут педагогіки. Науковці установи брали участь у створенні програм та підручників, розробленні актуальних питань методики – методологічних основ методики викладання літератури (О. Мазуркевич), системи вивчення літератури (О. Бандура) тощо. Важливим науково-методичним центром також була кафедра методики мови і літератури Київського державного педагогічного інституту ім. О. М. Горького (нині – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова). Науковці інституту активно працювали над створенням послідовного курсу методики літератури, використанням звукопису в процесі вивчення літератури (Є. Пасічник), питаннями аналізу художнього твору (А. Сафонова) тощо. Відтак звукопис став могутнім культурним рушієм, засобом формування в учнів естетичних почуттів і смаків, дієвим механізмом естетичного впливу на виховання особистості. У школах широко використовували грамзаписи народних пісень, уривків з творів чи цілих творів письменників у виконанні майстрів художнього слова, арій з опер на тексти і сюжети літературних творів, фрагментів театральних вистав, радіокомпозицій тощо. Щороку методичне забезпечення загальноосвітніх шкіл УРСР поповнювалось фонохрестоматіями, які вміщували чимало творів музичного мистецтва. Учителі використовували зразки музичного мистецтва під час підготовки учнів до сприймання літературних творів, вивчення оглядових тем, біографій письменників, розкриття музичності літературного твору чи його другого народження в музиці в процесі роботи з текстом художнього твору тощо.

Вивченню і поширенню передового педагогічного досвіду викладання літератури велику увагу приділяли кабінети мови і літератури обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Вони ознайомлювались із системою роботи передових словесників та висвітлювали її в друкованих працях, проводили методичні семінари, організовували виступи досвідчених учителів на курсах перепідготовки. Методисти кабінетів проводили і науково-дослідну роботу: С. Мельничук – «Використання технічних засобів на уроках літератури» (1966), Г. Литвиненко – «Морально-етичні бесіди на уроках літератури» (1966) тощо. Передові вчителі, дослідники, вчені шукали шляхи використання на уроках літератури наочності, що полягало в скороченні витрат часу та зусиль учителів і учнів, доцільному та фаховому

застосуванні технічних засобів навчання, забезпеченні високого рівня знань і умінь учнів. Шкільні та міжшкільні методичні комісії мови і літератури повинні були брати безпосередню участь у навчальному процесі, здійснювати методичний контроль і надавати допомогу вчителям літератури, вивчати окремі питання методики, розробляти навчально-методичну документацію, створювати дидактико-методичні матеріали [150; 388; 432; 491; 613; 817; 1129; 1130; 1131].

Навчальне обладнання в кабінетах літератури поступово збагачувалося навчальними та художніми фільмами, діафільмами, фонохрестоматіями, звуковими посібниками, урізноманітнювалося творами суміжних видів мистецтва (живопису, музики, кіно, театру, мистецтва художнього читання) тощо. Це сприяло конкретному й емоційному розкриттю історичної епохи, що вивчалася, глибокому осягненню учнями ідейного художнього задуму та сюжетно-композиційної побудови літературного твору, розкриттю життєвого та творчого шляху письменника. Завдяки кабінетам літератури створилися необхідні умови для належного зберігання та використання всіх засобів наочності, а також матеріалів, необхідних для проведення уроків та позакласних заходів; передумови для використання на уроках різноманітних методів і прийомів, що сприяли оптимізації викладання української літератури в школі. Так, у переліку навчального забезпечення [818; 910] для кожного класу вказували фонохрестоматії, звукові посібники («Сторінки радіопередач», «Екскурсії літературними місцями» тощо) та подавали методичні рекомендації щодо їх застосування на певному етапі уроку літератури. Водночас видавалися окремі незброшуровані альбоми до окремих монографічних тем. З'явилися навчальні діафільми та діапозитиви, що склалися із фрагментів, що містили проблемні запитання і завдання на основі вивченого матеріалу. У 1966 році було видано збірник статей «Наочні посібники з літератури в старших класах середньої школи», в якому було представлено передовий педагогічний досвід використання на уроках літератури різноманітних засобів наочності.

Орієнтиром для вчителів літератури з питання створення різних видів наочних посібників був уперше розроблений Л. Чуніхіною та М. Колокольцевим «Анотований темник наочних посібників з літератури», в якому рекомендувалося створення комплектів демонстраційного матеріалу до вивчення біографії письменника, до художніх творів, що вивчалися текстуально, до історико-літературних оглядів [746]. Учені стверджували, що завдяки використанню на уроках літератури наочних посібників посилюється вплив на школярів художніх образів літератури, конкретизуються ідеї літературних творів, усвідомлюються окремі складні для розуміння учнями питання теорії літератури [746, с. 97]. Пропоновані вченими наочні посібники – це комплект тематично пов'язаних між собою ілюстративних матеріалів (репродукцій портретів, художніх картин, ілюстрацій до літературних творів тощо). Ілюстрований матеріал добирався відповідно до змісту навчальної програми з літератури. Так, до комплектів демонстраційного матеріалу, що використовувався під час вивчення

біографії письменника, вчені рекомендували відносити найкращі репродукції портретів письменників, їх сучасників, що вплинули на творчість митців, групові портрети; репродукції картин художників, що вдало відтворюють історичні події того часу, окремі епізоди із життя письменника; фотоматеріали, пов'язані з біографією митця; копії біографічних документів тощо.

Завдання комплектів демонстраційного художнього матеріалу, що використовувався під час текстуального вивчення художніх творів, полягало в конкретизації уявлень учнів про історичні періоди, зображені у творі, літературних образів тощо. Під час вивчення історико-літературних тем учені радили використовувати репродукції картин, що відтворюють загальні й літературні події, співзвучні літературним творам, художні ілюстрації до творів словесного мистецтва, репродукції портретів відомих суспільних діячів, письменників, критиків, художників, музикантів тощо [746, с. 99].

У 70-х–80-х рр. ХХ ст. в програмах з української літератури (зокрема в пояснювальній записці) наголошувалось на необхідності використання на уроках літератури та в позакласній роботі не лише різноманітного унаочнення (літературні портрети і плакати, ілюстрації до творів, хронологічні таблиці життя і літературної діяльності письменників, унікальні видання тощо), а й творів суміжних видів мистецтва – живопису, скульптури, музики, театру, кіно із застосуванням технічних засобів, таких як магнітофон, кіноапарат, телевізор, епідіаскоп, фільмоскоп тощо [880, с. 76–77]. З метою ідейно-естетичного впливу художнього твору на учнів пропонувалось використовувати телеуроки з окремих тем шкільного курсу літератури в ролі одного з допоміжних засобів поглибленого вивчення літератури.

Конструктивно-критичне обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти було представлено О. Бандурою, яка в листі до Міністерства освіти УРСР (1981) наголошувала на тому, що «здійснення міжпредметних зв'язків є обов'язковим у роботі на уроках з усіх предметів, у тому числі й з української літератури, що зобов'язувало вчителів-словесників підвищувати свою кваліфікацію шляхом поповнення знань відомостями із суміжних наук і мистецтв, оволодівати новими формами та методичними прийомами педагогічної діяльності» [47, с. 1]. На переконання української вченої С. Жили, після виходу методичного листа, що орієнтував словесників комплексно підходити до навчання, указував на основі засоби активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою предметів гуманітарного циклу, роль і значущість творів образотворчого мистецтва на уроках літератури значно посилилась. Використання на уроках літератури суміжних образотворчостей активізувало увагу учнів на «особливостях виразних можливостей слова і зображення, сприяло узгодженню знань із основ різних галузей мистецтвознавства, створювало умови для формування єдиної наукової системи поглядів на мистецтво як форму суспільної свідомості» [450, с. 49–50].

Варто наголосити, що посиленню уваги до проблеми міжпредметної та міжмистецької взаємодії з боку педагогів, методистів і вчителів-практиків сприяло введення в проект програм з української літератури за 1980/81 н. р. (автори – О. Бандура, Н. Волошина) спеціального розділу «Міжпредметні зв'язки». Настанови цього розділу активізували творчі пошуки словесників, стимулювали їх до вдосконалення власної педагогічної майстерності щодо здійснення на уроках української літератури і в позакласній роботі міжпредметної та міжмистецької комунікації. Введення до програм відповідного розділу розкривало нові можливості для обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в радянській школі.

У 50-х–80-х роках ХХ ст. посилювався державний інтерес до навчальної книги з літератури як до важливого чинника формування світогляду радянської людини. На переконання Т. Яценко, навчальний матеріал тогочасних підручників української літератури коментувався винятково з позицій марксистсько-ленінської ідеології, а твори радянських письменників розглядалися в контексті соціалістичного реалізму. Отже, в цей період шкільний підручник розглядався переважно як чинник ідеологічного виховання учнів-читачів, джерело інформації для вчителя, засіб для повторення і закріплення знань, здобутих учнями на уроці української літератури, а також як посібник для домашньої навчальної роботи [1212, с. 277].

Підручники з української літератури означеного періоду містили, окрім викладу навчального матеріалу, широкий методичний апарат, який регламентував діяльність учителя та учнів. Так, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти визначалися мистецьким контекстом шкільної навчальної літератури, а саме: вдалими розміщенням у підручниках та хрестоматіях з української літератури зразків суміжних видів мистецтва та наявністю відповідних запитань і завдань до них. Проаналізуємо деякі навчальні підручники та хрестоматії з української літератури 50-х–80-х рр. ХХ ст. на предмет утілення мистецького контексту в навчальну літературу.

Історія розвитку навчальної книги з української літератури є важливою і повчальною сторінкою не тільки для методики літератури, а й педагогіки, української науки і культури загалом. Конструктивно-критичний аналіз здобутків у галузі розроблення навчальної книги сьогодні є вкрай потрібним не лише для поглиблення знань про минуле освіти, а й для прогнозування подальших шляхів розвитку сучасного підручника. У 50-х–80-х роках ХХ ст. посилювався державний інтерес до навчальної книги з літератури як до важливого фактора формування світогляду радянської людини.

Підручники з української літератури означеного історичного періоду містили, окрім викладу навчального матеріалу, широкий методичний апарат, який регламентував діяльність учителя та учнів. Варто наголосити, що ідея розгляду художнього тексту як тексту культури була покладена в основу змісту і структури навчальної книги з української літератури 50-х–80-х рр. ХХ ст. Так, культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти

визначалися мистецьким контекстом шкільної навчальної літератури, а саме: вдалим розміщенням у підручниках та хрестоматіях з української літератури зразків суміжних видів мистецтва (ілюстративний блок), наявністю відповідних запитань і завдань до них (аналітичний блок), а також короткою мистецтвознавчою інформацією, спрямованою на розвиток культурної компетентності школярів (теоретичний блок).

Необхідно відзначити, що мистецький контекст навчальних видань означеного історичного періоду з української літератури забезпечувався переважно зразками чорно-білих світлин предметів різних галузей мистецтва, а кольорові фото розміщувались на окремих сторінках підручників і хрестоматій. Культурологічне спрямування мали й представлені інформаційні матеріали довідкового характеру (теоретичний блок) із вкрай рідко запропонованими до них запитаннями і завданнями (аналітичний блок). Проте були й такі підручники, в яких автори передбачали мінімальне забезпечення (або навіть повну відсутність) мистецького контексту та використовували недостатньо запитань і завдань, спрямованих на розвиток культурної компетентності школярів.

Проаналізуємо деякі навчальні підручники і хрестоматії української літератури 50-х–80-х рр. ХХ ст. на предмет утілення мистецького контексту в навчальну літературу. Так, у хрестоматії для 5-го класу семирічної та середньої шкіл (упорядник – Н. Жук, 1952 р.) [1119] у розділі «Українські письменники про минуле нашої Батьківщини» під час вивчення творчості Т. Шевченка учні розглядали фото з малюнка І. Їжакевича «Шевченко-пастух» та з картини невказаного автора «Зустріч Т. Шевченка із І. Сошенком». Вивчаючи творчість Марка Вовчка, учні мали можливість милуватися ілюстраціями до оповідання «Козачка» художника М. Глушенка та до повісті «Кармелюк» за Ю. Балановського. Вдало представлені в ілюстративному блоці хрестоматії мистецькі полотна художників, на жаль, не передбачали в аналітичному блоці належної роботи над ними.

Імпонує те, що в означеній хрестоматії для розгляду було запропоновано низку ілюстрацій до художніх творів письменників, а саме: кілька ілюстрацій без імен художників до оповідання Панаса Мирного «Морозенко», «По етапу» з картини художника В. Якобі до творів П. Грабовського, «Біля дверей школи» з картини художника М. Богданова-Бельського до твору А. Тесленка «Школяр». Також учні розглядали світлину Лесі Українки із братом Михайлом. До уривків з книги «Люди з чистою совістю» П. Вершигора було подано репродукції портрета С. Ковпака та репродукцію картини «Народні месники» художника С. Отроценка, уривок із оповідання Д. Ткача було ілюстровано репродукцією картини «Зміна» художника Б. Ладигенського. Проте і до поданого ілюстративного блоку хрестоматії не було передбачено ні запитань, ні завдань. Відтак робота над мистецьким контекстом на уроці мала актуалізувати діяльність самого вчителя, спонукати його самостійно продумувати завдання і запитання до запропонованих у хрестоматії ілюстративних матеріалів.

У наступних виданнях хрестоматії [1120; 1121] мистецький контекст доповнено низкою репродукцій картин, а саме: малюнком художника В. Черникова без назви до оповідання І. Франка «Історія кожуха», «М. С. Хрущов і М. Ф. Ватутін під Києвом» з картини художника М. Хмелька, проте запитань і завдань, спрямованих на роботу із суміжними видами мистецтва, в підручнику не передбачено.

У хрестоматії з української літератури для 5-го класу семирічної та середньої шкіл [1122] використано такі самі репродукції картин та ілюстрації, що й подані в хрестоматії з української літератури для 5-го класу упорядника Н. Жук [1119], проте кілька інших репродукцій картин художників усе ж знайшли належне місце на сторінках згаданого підручника, а саме: «Нескорені» художника В. Пузиркова, «Зустріч бойових друзів у Берліні» з картини М. Каплана, «Сталевари» з картини Ф. Костенка, «Зміна» з картини Б. Ладиженського. На жаль, ніяких видів роботи над поданими репродукціями картин автори підручника не запропонували.

Мистецький контекст хрестоматії з української літератури для 6-го класу [1123] представлено світлинами із репродукцій картин знаних художників: зображенням кобзаря Остапа Вересая (автора роботи не зазначено), І. Репіна «Запорожці пишуть листа турецькому султану», автопортретом Т. Шевченка в юнацькі роки, світлинами із художніх полотен Кобзаря (наприклад, «Новопетровська фортеця»), І. Їжакевича «І золотої й дорогої», В. Касіяна до творів Т. Шевченка та повісті І. Нечуя-Левицького «Микола Джеря», С. Уманського до творів Л. Глібова, І. Філонова до твору І. Франка «Добрий заробок» та вірша П. Грабовського «Швачка». Із мистецтвом фотографії учні можуть ознайомитись, переглянувши фото І. Франка, світлину будинку, де жив письменник. Мистецтво архітектури та монументальної скульптури репрезентовано світлинами Вілюйської фортеці під час вивчення біографії П. Грабовського, а також фото пам'ятника Т. Шевченку на могилі в Каневі.

У хрестоматіях з української літератури для 6-го класу (1950–1954 рр.) [1124] також подано світлини репродукцій картини відомих художників: І. Репіна «Запорожці пишуть листа...», Т. Шевченка «Верби над водою», М. Глуценка «Інститутка», І. Тоїдзе «Виступ Сталіна на урочистих зборах», Т. Яблонської «Хліб», І. Серова «Ленін проголошує радянську владу», портрета О. Вересая (без імені автора), роботи В. Касіяна і І. Філонова до твору І. Нечуя-Левицького «Микола Джеря», П. Горобця до твору П. Мирного «Хіба рвуть воли, як ясла повні», І. Філонова до твору І. Франка «Добрий заробок» тощо. Мистецтво монументальної скульптури учні можуть споглядати на фото із зображенням пам'ятників І. Франку у Львові, Б. Хмельницькому в Києві. Архітектурна споруда Вілюйської фортеці представлена на фото, із яким учні можуть ознайомитись під час вивчення життя і творчості П. Грабовського.

У хрестоматії з української літератури для 7-го класу [1118] подано низку ілюстрацій, репродукцій картин художників, проте назв та імен митців переважно не вказано. Розглядаючи світлину пам'ятників у Києві, учні мали

можливість ознайомитись із видом декоративно-прикладного мистецтва – гобеленом. Робота над мистецьким контекстом підручника не передбачає відповідних запитань і завдань.

У хрестоматіях для 8-го класу [92; 1117] подано світлини до українських народних пісень, фотокопію «Перемога руських дружин над половцями» (із мініатюр Радзивілівського літопису XV ст.), фотозображення вертепної скриньки, репродукцію картини Т. Шевченка «Катерина», малюнки І. Їжакевича (назва мистецького полотна не зазначена) до віршів та поем Т. Шевченка. Проте стабільною для авторів підручників і хрестоматій лишається тенденція оминати мистецький контекст у запитаннях і завданнях до програмових тем.

У хрестоматіях з української літератури для 9-го класу [1072; 1073] та 10 класу [1075; 1116] мистецького контексту не представлено.

У підручнику з української літератури для 8-го класу [91] під час вивчення розділу «Усна народна творчість» учні розглядають фото декоративної кераміки: глечики та декоративні тарілки, куманець, скляного ведмедика, глиняного баранчика, фото зі старовинного малюнка «Козак з бандурою», а також фото кобзаря Остапа Вересая, світлину письма «Устав XII ст.» й «Напівустав». Вивчаючи літературу кінця XVI–XVII ст. учні мають можливість розглянути титульний аркуш панегірика на похорон Сагайдачного та фотозображення віршів на герб війська Запорізького (з панегірика). Також на сторінках підручника вдало розмішені фотопортрети М. Кропивницького в ролі виборного та О. Саксаганського в ролі Возного.

У підручнику «Літературна читанка для VII класу допоміжних шкіл» (автор – М. Грищенко, 1956) [397] доречно подано низку фотокопій картин художників, а саме: «Декабристи на засланні» (з картини О. Моравова), «Перемога під Полтавою» (з картини О. Коцеби), «Хата батьків Т. Шевченка» (з малюнка Т. Шевченка), «Зустріч із Сошенком» (без назви автора), «Розгром поміщицької садиби» (з картини Г. Горєлова), «Зоя» (з картини С. Григор'єва). Також на сторінках підручника вміщено низку ілюстрацій до художніх творів письменників, проте в переважній більшості без назв мистецьких полотен та персоналій художників. Варто відзначити, що лише до репродукції картини А. Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі» автори підручника запропонували завдання, а саме: «Дайте опис Дніпра вночі у тиху погоду, вживаючи слова і речення з оповідання» [397, с. 55].

У згаданому підручнику 1966 року видання [398] репродукції використаних у попередніх виданнях картин розширено низкою репродукцій інших картин знаних художників із завданнями та запитаннями до них. Так, наприклад, робота над репродукцією картини В. Васнецова «Богатирі» передбачала виконання учнями таких завдань: «Хто зображений на картині? Опишіть зовнішній вигляд богатирів. Коли відбувалось зображене на картині? Опишіть місцевість навколо богатирів. Опишіть зброю богатирів. Напишіть оповідання за малюнком» тощо [398, с. 14]. Відповідна робота була передбачена і над іншими мистецькими полотнами (В. Перов «Трійка», В. Пузирков «Чорноморці», Г. Сателъ «У ремісничому

училищі»), що регламентовано в низці запитань і завдань, наприклад: «Придивіться до картини і скажіть, що означають білі фонтани води, подані на лівому боці картини? Опишіть зовнішній вигляд і дії чорноморців. Який вираз облич у моряків? Чому? Що роблять учні біля станка? Опишіть кімнату, де знаходяться учні. В яку пору року відбувається зображене на картині? Напишіть оповідання за картиною» тощо [398]. Як бачимо, в аналітичному блоці підручника використано влучні запитання і завдання, проте вони не виходять за межі репродуктивної діяльності учнів і мають переважно ілюстративний характер. Водночас чимало ілюстрацій, репродукцій мистецьких полотен (М. Грищенко, П. Горгун, І. Єременко) до художніх творів письменників авторами підручника все ж залишено без належної уваги.

У підручнику з української літератури для 10-го класу [146] вміщено низку завдань, що передбачають ознайомлення старшокласників із театральним мистецтвом. Так, під час вивчення творчості О. Корнійчука учням запропоновано переглянути на сцені «Оптимістичну трагедію» Вс. Вишневського і порівняти театральну постановку із «Загибеллю ескадри» [146, с. 191]. Вивчення п'єси І. Кочерги «Свіччине весілля» передбачає перегляд однойменної вистави, про що зазначають автори підручника [146, с. 302].

У підручниках з української літератури для 8-го класу (авторський колектив – О. Білецький, П. Волинський, І. Пільгук, 1968, 1975) [90; 1062] представлено досить різноманітний, на наш погляд, ілюстративний блок. Так, під час вивчення розділу «Література давньої Русі» учні розглядали устав XII ст., ілюстрацію «Літописець» з мініатюр Радзивілівського літопису XV ст. До розділу «Українські народні думи та історичні пісні» подано репродукцію картини Жемчуренка «Кобзар Остап Микитович Вересай», проте мистецтвознавчої інформації про художників автори навчальної книги не подали. У розділі «Література XVI–XVII ст.» автори вдало розмістили фотокопію старовинного малюнка «Учні Києво-Могилянського колегіуму», а також зображення марки І. Федорова (з Львівського «Апостола» 1574 р.), проте роботи над поданими світлинами також не запропоновано.

В ілюстративному блоці підручника учні мали можливість помилуватися автографом Г. Сковороди. Мистецький контекст «Енеїди» І. Котляревського візуалізовано фотокопіями репродукцій картини «Еней був парубок моторний» (з малюнка В. Корнієнка) та «Дідона і троянці» (з малюнка П. Мартиновича). Вивчення творчості Т. Шевченка в мистецькому контексті представлено фотокопією з картини Г. Меліхова «Молодий Шевченко у Карла Брюллова», «Автопортретом Т. Г. Шевченка», світлиною титульної сторінки першого видання «Кобзаря», ілюстрацією до поем «Гайдамаки», «Ярема», автографом Кобзаря до поеми «Сон». Досить розлогий ілюстративний блок означених підручників не передбачав відповідної роботи над різними видами мистецтва в аналітичному блоці.

У підручнику з української літератури для 5-го класу (автори – О. Бандура, Є. Кучеренко, 1975) у розділі «Усна народна творчість» уміщено низку ілюстрацій у чорно-білому зображенні до веснянок, історичних пісень,

коломийок, українських народних пісень радянських часів, проте запитань і завдань не пропонувалось. Пізнавальну інформацію культурологічного спрямування про розвиток музичного мистецтва у XVIII – XX ст., використання пісенного жанру у творчості українських письменників учні мали можливість почерпнути зі статті підручника «Значення народних пісень» [50, с. 33].

У наступних розділах згаданого підручника розміщено матеріали ілюстративного характеру, проте запитання і завдання до них трапляються вкрай рідко. Над окремими запропонованими для розгляду репродукціями картин авторами навчальної книги роботу все ж передбачено. Так, учні мали можливість розглянути репродукцію картини М. Глуценка «Відлига» та помилуватися природою під час весняної повені. Вдало продуманими, на наш погляд, є запитання до репродукції, що привертають увагу учнів до майстерно використаної художником кольорової палітри мистецького полотна, спонукають поділитися почуттями від побаченого та власними враженнями й життєвими спостереженнями. Наведемо приклади таких запитань: «Яку місцевість зображує картина М. Глуценка «Відлига»? Якого кольору небо, хмаринки? Яке повітря? Розкажіть про дерева на задньому плані та берізки на середньому плані картини: стовбури, крони, тіні на снігу» тощо [50, с. 120–121]. Робота над картиною завершується завданням: написати твір-опис під назвою «Відлига» із використанням запропонованих засобів художньої виразності та синтаксичних конструкцій.

Доречним, на наш погляд, є ознайомлення учнів із короткими біографічними відомостями та творчими здобутками художника М. Глуценка [50, с. 121]. Подібна робота на уроці української літератури передбачена і над репродукцією картини М. Обриньби «Перший подвиг». Традиційно в підручнику подано коротку біографічну довідку про митця, а також запитання і завдання щодо роботи над репродукцією картини знаного художника [50, с. 207]. Вважаємо, що така мистецтвознавча інформація сприяла розширенню знань школярів про суміжні образотворчості, забезпечувала вивчення художніх творів у широкому культурному й мистецькому контекстах.

Отже, на різних етапах модернізації літературної освіти в Україні принципи добору дидактичного матеріалу для навчальної книги змінювались і вдосконалювались. Автори підручників і хрестоматій з української літератури, виданих у 50-х–80-х роках XX ст., поступово усвідомлювали значущість культурологічного компонента в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальних книг. Так, до змісту теоретичного й аналітичного блоків підручників були різноаспектно введені навчальні й ілюстративні матеріали мистецтвознавчого спрямування, що спонукали учнів замислюватися над відтворенням авторських концепцій світу й особистості в різних галузях мистецтва.

Отже, аналіз програмового, навчального й навчально-методичного забезпечення з української літератури у визначений історичний період дає підстави для таких висновків:

- у навчально-методичних посібниках, програмах з української літератури акцентувалося на доцільності взаємозв'язку мистецтва слова з образотворчим мистецтвом, музикою та кіно, висвітлювалася методика роботи з екранними та звуковими посібниками, розглядалися деякі аспекти використання телебачення на уроках літератури;
- в переважній більшості підручників і хрестоматій з української літератури не використовувалося розлогого мистецького контексту, а було представлено мінімальним забезпеченням ілюстративного блоку навчальної літератури, практичною відсутністю відповідних запитань і завдань до запропонованих мистецьких творів в аналітичному блоці, а також недостатньому використанні навчального матеріалу мистецтвознавчого характеру;
- реалізація ідей культурологічного підходу у вивченні художніх творів мала переважно тенденційний характер і засвідчувала недостатню кількість методичних рекомендацій щодо його реалізації в процесі опрацювання конкретних літературних творів;
- науковою новизною і практичною значущістю відзначались експериментальні науково-методичні дослідження вчених, провідних методистів-словесників означеного історичного періоду, завдання яких полягало у визначенні шляхів удосконалення методики викладання літератури на культурологічних засадах.

5.2. Аналіз програмового, навчального й методичного забезпечення шкільного курсу української літератури на основі культурологічного підходу часів шкільної реформи (1984–1991 рр.)

Варто наголосити, що навчальні програми часів освітньої реформи характеризувалися достатньо деталізованими вказівками щодо міжпредметних зв'язків, де передбачено ознайомлення учнів із російською літературою, історією, суспільствознавством, музикою, образотворчим мистецтвом тощо на основі встановлення взаємозв'язків та з урахуванням специфіки суміжних видів мистецтва на основі спільної тематики, проблематики, ідейно-естетичних позицій митців. Активізація знань учнів з інших предметів, опертя на вже відомі факти, уміння зіставляти ті чи інші явища допомагали глибшому осягненню явищ літератури [311, с. 146].

Так, у пояснювальних записках до програм було акцентовано на розвитку загальнокультурного та літературного кругозору учнів, що здійснюватиметься на основі життєвих спостережень школярів та ознайомлення їх із творами кіно- і театрального мистецтва, живопису та музики, поглиблюватиме уявлення про мистецтво в цілому та про взаємозв'язки і специфіку кожного твору зокрема [871; 875; 876; 886; 888]. Так, наприклад, під час вивчення літературних творів з метою розширення і

збагачення сприймання їх учнями у програмах було рекомендовано використання діафільмів, кінофрагментів, діапозитивів, радіо- і телепрограм із застосуванням звукописів, екранних, наочних посібників, а також поєднання уроків літератури з факультативними заняттями та позакласною роботою (гуртковою діяльністю, читацькими конференціями, літературними вечорами, відвідуванням музеїв, концертів, кіно- і театральних вистав, проведенням екскурсій, походів по літературних місцях, літературним краєзнавством тощо) [857, с. 9–12; 878, с. 8–9; 870, с. 7]. Отже, структура і зміст навчальних програм орієнтували на осмислення ідейно-естетичних цінностей літературного твору в широкому мистецькому контексті. Наприклад, під час оглядового вивчення теми «Давньоруська література» восьмикласникам пропонувалося розглянути тему з української мови «Близька спорідненість російської й української мов», з історії – «Ранньофеодальна держава – Київська Русь, феодальна роздробленість на території країни», образотворче мистецтво було представлено ілюстраціями В. Фаворського до «Слова о полку Ігоревім», музичне мистецтво – фрагментами з опери О. Бородіна «Князь Ігор» [878, с. 43].

Серед основних видів усних і письмових робіт, якими мали оволодіти учні, в програмі наскрізно від класу до класу акцентовано на формуванні мовленнєвих умінь на основі виконання різних завдань, як-от: створення усних та письмових творів-роздумів, рецензій, відгуків тощо на прочитані книги, переглянуті кінофільми, телепрограми, вистави, твори живопису та музики з висловленням власного ставлення до зображених подій чи героїв. Вважаємо, що запропоновані види робіт активізували інтерес учнів до художньої літератури та суміжних видів мистецтва, розвивали в них ініціативність та творчість, розширювали кругозір, формували емоційно-ціннісне ставлення до мистецьких творів.

Візуалізації суміжних видів мистецтва, пропорованих програмою з української літератури, сприяв перелік навчально-наочних та екранних посібників з літератури, що містив фонохрестоматії, літературні альбоми за творчістю українських письменників, їхні портрети, літературні плакати про життя і творчість митців слова, а також анований каталог навчальних кінофільмів [870].

У проєкті програми з української літератури для середньої школи, підготовленому Міністерством освіти УРСР спільно з НДІ педагогіки УРСР (1988) [887], та в програмах з української літератури для 5–11 та 8–11 класів для шкіл з українською і російською мовами навчання (1990) [879] рубрика «Міжпредметні зв'язки» не представлена, проте автори акцентують на формуванні вмінь та навичок, якими мають оволодіти школярі на уроках зв'язного мовлення під час написання власних творів на основі сприйнятих суміжних видів мистецтва. У пояснювальних записках окреслених програм зазначено, що вчитель на уроках літератури має ознайомлювати учнів із суміжними видами мистецтва (театром, музикою, живописом, архітектурою), а також використовувати у позакласній роботі екскурсії до літературних музеїв, музеїв живопису та скульптури, де учні зможуть не тільки розширити

свої знання, а й більше дізнатися про інші види мистецтва, попрацювати із необхідними документами, підготувати твори за картиною тощо, що, безперечно, позначиться на формуванні в них читацької компетентності. Варто наголосити, що в зазначених програмах з української літератури для читання та аналізу подано досить розлогий пласт зарубіжної літератури та літератур народів СРСР (рубрика «Із зарубіжної літератури», «Із літератур народів СРСР»), проте мистецький контекст авторами проекту залишено без належної уваги.

До змісту навчальних програм, розроблених у кінці 80-х рр. ХХ ст., було введено теми, що мали чітко виражене мистецтвознавче спрямування. Так, наприклад, у варіанті навчальної програми, створеної колективом науковців Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка, для ознайомлення пропонували такі теми: «Літературний процес. Взаємодія літератури з іншими видами мистецтва», «Поняття синкретизму в мистецтві» тощо [871, с. 144].

Варто відзначити й Проєкт програм для шкіл і класів з поглибленим вивченням української літератури та для спецшкіл суспільно-гуманітарного профілю для 8–11 класів (1989), який спрямовував організацію навчальної діяльності учнів з урахуванням ідей культурологічного підходу. Проте про врахування мистецького контексту йдеться лише в настановах до вступних оглядових лекцій, зокрема, щодо розгляду літературного процесу 70-х–90-х рр. ХІХ століття (10 клас) та 1917–1940 років (11 клас). Так, наприклад, під час вивчення реалістичної літератури в 10 класі рекомендовано залучення творів образотворчого (твори С. Васильківського, М. Мурашка, А. Куїнджі, К. Трутовського та інших), музичного (твори М. Лисенка, П. Ніщинського, Ф. Колесси М. Аркаса та інших) мистецтва, а в 11 класі лише запропоновано у вступній лекції акцентувати на питанні становлення театру періоду 20-х років ХХ ст. та появі нових жанрів (кінодраматургія, кіноповість) [890, с. 36]. Отже, в означеній програмі актуалізовано значущість реалізації культурологічного підходу під час поглибленого вивчення творів української літератури та водночас засвідчено відсутність методичних настанов щодо його реалізації в процесі опрацювання конкретних літературних творів. Важливо зауважити, що Проєкт програми для поглибленого вивчення української літератури (1989) не набув чинності, а відтак, і не був упроваджений у шкільну практику.

Розглянемо принципи реалізації *культурологічного підходу* в змісті шкільних підручників української літератури.

Так, мистецький контекст підручника української літератури для 6-го класу (автори – О. Бандура, Є. Кучеренко, 1989) представлено ілюстративним матеріалом, довідковою інформацією до поданих мистецьких полотен та запитаннями і завданнями до текстуального вивчення літературних творів у єдності із суміжними видами мистецтва. Так, на продуктивний діалог між творами літературного і музичного мистецтва орієнтують такі запитання і завдання підручника, як-от: «Композитор К. Данькевич написав музику до вірша П. Тичини «На майдані». Прослухайте грамзапис цієї пісні й поясніть, наскільки мелодія відповідає змісту й настрою тексту», «Прослухайте

музичний твір Г. Майбороди «Гаї шумлять...». Виділіть у ньому звуки, відтворені у вірші» тощо [48, с. 165, с. 167]. Такі завдання, на наш погляд, сприяли формуванню в учнів умінь проводити мистецькі паралелі, зіставляти специфіку розкриття образів у різних видах мистецтва, розвивали в школярів музичний слух, естетично виховували.

Імпонує і вдале розміщення на окремих сторінках підручника зразків образотворчого мистецтва, а також коротка інформативна довідка мистецтвознавчого характеру про видатного художника (біографічні відомості про митця, його творчість, короткий аналіз репродукцій картин), що, безумовно, сприяло розширенню знань учнів про розвиток мистецтва живопису в різні історичні періоди. Варто наголосити, що текстуальне вивчення художніх творів було безпосередньо пов'язано із роботою над суміжними видами мистецтва, що відображалося у запитаннях і завданнях підручника. Наведемо кілька влучних прикладів: «Розгляньте картину М. Дерегуса «Народження пісні». Опишіть місцевість, зображену художником. Уявіть, які звуки можуть лунати в степу над річкою, які запахи – відчуватися. Визначте положення постаті пісняра й коня відносно лінії горизонту. Чому вони так намальовані? Зверніть увагу на поставу й обличчя пісняра, на вираз очей, на положення кобзи в його руках. Які почуття він переживає? Що думає? Про що співатиме?», «Розгляньте репродукцію картини В. А. Тропініна «Молодий український селянин. Кармалюк». Опишіть усно його зовнішність», «Розгляньте картину Г. С. Головкова «На санчатах». За яких часів і де відбувається зображена художником подія? З чого це видно? Опишіть зовнішній вигляд хлопчиків. Розкажіть про настрої та почуття героїв картини», «Розгляньте картину О. С. Пащенко «Київ. Вулиця Свердлова». Які почуття і роздуми вона у вас викликає? Поясніть, до якого епізоду оповідання «Серед руїн» близька за змістом картина Пащенко» тощо [48, сс. 10, 96, 140, 218]. Варто відзначити, що запропоновані запитання і завдання за репродукціями мистецьких полотен орієнтували учнів на досягнення творення образів у різних образотворчостях, встановлення мистецької взаємодії, спонукали до вираження власних почуттів від сприйнятого.

Імпонує те, що робота над окремими репродукціями мистецьких полотен художників була представлена у вигляді окремих рубрик, наприклад: «Завдання за картиною М. П. Глуценка «Відлига»», «Завдання за картиною М. І. Обриньби «Перший подвиг»» тощо [48, сс. 142, 219]. Подані рубрики містили досить розлогі завдання за творами живопису й орієнтували учнів на вдумливий та уважний аналіз твору образотворчого мистецтва, усвідомлення авторського задуму та висловлення власного ставлення до сприйнятого. Вважаємо, що використання таких мистецтвознавчих рубрик привертає увагу учнів-читачів до вивчення літературного твору, привчає замислюватися над мистецькими контекстами, досягати літературний твір на основі широкого кола історико-культурних явищ.

Подібна робота передбачена і над запропонованими в підручнику ілюстраціями до художніх творів, а також під час засвоєння учнями

теоретико-літературних понять. Так, на діалог мистецтв орієнтували такі запитання і завдання підручника, як-от: «Поясніть, що виражає поза, положення рук, вираз обличчя Тарасика на третій ілюстрації до повісті «Дитинство Шевченка». Як про це сказано в творі? Зіставте ілюстрацію з текстом», «Як і алегорія, уособлення використовуються в живопису та графіці. Визначте, які з уміщених тут малюнків створені засобом алегорії, а які – уособленням. На основі жестів і міміки персонажів поясніть, які почуття вони переживають», «Розгляньте ілюстрації до твору «Чайка». Який епізод відтворив художник?» тощо [48, сс. 63, 128, 156]. Вважаємо, що значені запитання і завдання спрямовані на формування в учнів умінь проводити мистецькі паралелі, оцінювати майстерність митців суміжних галузей мистецтва, висловлювати власне ставлення й давати оцінку сприйнятому.

В аналітичному блоці означеного підручника, на наш погляд, вдало було дотримано принцип міжпредметної й міжмистецької взаємодії. Автори навчальної книги за допомогою відповідних запитань і завдань активізували знання учнів, отримані ними на інших уроках гуманітарного циклу (літератури, музики, образотворчого мистецтва), наприклад: «Ви знаєте, що у творах живопису й графіки основним способом зображення є опис. Пригадайте, які є види опису в образотворчому мистецтві. З якою метою використовують художники кожний з цих видів? Наведіть приклади», «Які ви знаєте літературні або живописні твори про громадянську війну? Хто з героїв цих творів справив на вас найбільше враження? Чим саме?» [48, сс. 160, 166]. Варто відзначити, що вдало сформовані авторами підручника запитання і завдання сприяли розвитку в учнів умінь проводити мистецькі паралелі, порівнювати літературну творчість з іншими суміжними галузями мистецтва.

У підручнику української літератури для 7-го класу (автор – М. Лакіза, 1987) вміщено кілька репродукцій картин відомих художників. Так, під час вивчення повісті Панаса Мирного «Лихі люди» учні працювали над картиною І. Рєпіна «Арешт пропагандиста». Семикласникам було запропоновано відповісти на низку запитань, спрямованих на усвідомлення ними спільних тем та образів у суміжних видах мистецтва, наприклад: «Уважно розгляньте картину І. Ю. Рєпіна «Арешт пропагандиста». Події яких років відтворив тут художник? Що вам відомо про них з історії, художньої літератури, кінофільмів? Зверніть увагу на композицію картини. Знайдіть у повісті Панаса Мирного «Лихі люди» рядки, які б могли послужити підтекстовкою до картини. Що спільного в повісті й картині?» [622, с. 69]. Імпонує те, що запропоновані запитання і завдання не передбачали однозначних відповідей, а спонукали учнів до висловлення власних думок щодо інтерпретації літературних сюжетів та образів у різних галузях мистецтва.

Подібні запитання і завдання були передбачені й до текстуального опрацювання оповідань І. Микитенка «Брати» та А. Тесленка «У схимника». Також учні мали можливість розглянути репродукції картини М. Бельського «Металурги Донбасу» та В. Перова «Чаювання в Митищах», пригадати картини інших художників подібної тематики, визначити ідейну єдність

суміжних видів мистецтва. Доречно, на наш погляд, на сторінках підручника вміщено коротку інформаційну довідку про відомих художників та їхні мистецькі роботи [622, сс. 194, 238], що, безумовно, сприяло розширенню мистецтвознавчих знань, світогляду учнів.

У хрестоматії для 9-го класу (упорядники – О. Бабишкін та ін.) [1074] в додатку подано ілюстрації до творів українських письменників, проте, завдань і запитань, спрямованих на осягнення учнями суміжних образотворчостей, не передбачено.

У розглянутих нами хрестоматіях для 8-го та 9-го класів мистецький контекст також належним чином не представлено [1070; 1081]. Лише у хрестоматії для 8-го класу за редакцією О. Білецького та П. Волинського [1071] в додатку подано репродукції картин до художніх творів письменників, проте завдань і запитань щодо роботи над мистецькими полотнами учням не запропоновано.

Ми переконані, що вивчення та критичне осмислення ідей реалізації культурологічного підходу засобами шкільного підручника з української літератури в історії вітчизняного підручникотворення дає підстави для висновків щодо усунення означених недоліків й розкриття перспектив для створення сучасного навчально-методичного забезпечення з української літератури з функціональним та дієвим мистецьким контекстом [322].

Отже, в часи освітньої реформи (1989–1990 рр.) українські методисти усвідомлювали важливість навчання української літератури як мистецтва слова серед інших видів образотворчостей, що було регламентовано в анотаційних описах програм з української літератури, ілюстративному й аналітичному блоках підручників і хрестоматій літератури. Важливим є те, що робота вчителів-практиків була скерована на використання на уроках української літератури різноманітних засобів унаочнення (літературних портретів і плакатів, художніх ілюстрацій, репродукцій живописних полотен), творів суміжних мистецтв (театру, музики, живопису, архітектури) з метою їх аналізу, що сприяло розширенню не тільки літературознавчих, а й мистецтвознавчих знань учнів. Утім, все ж переважна більшість підручників і хрестоматій з української літератури продовжувалася залишалася без потужного мистецького контексту, що виявлялося в мінімальному забезпеченні навчальної літератури ілюстративним матеріалом й відсутності відповідних запитань і завдань до запропонованих мистецьких творів, а також недостатньому використанні навчального матеріалу мистецтвознавчого характеру.

5.3. Реалізація культурологічного підходу в програмовому і навчальному забезпеченні української літератури в часи утвердження національної школи (1991–2016 рр.)

Докорінні суспільні зміни останніх десятиріч ХХ і початку ХХІ ст. позначилися на змісті, характері й методології всіх гуманітарних наук. Літературна освіта не стала винятком, оскільки на межі тисячоліть вона

переживала глибинні модифікації. Одним з найважливіших завдань системи шкільної освіти останнього десятиріччя ХХ – початку ХХІ ст. стало формування культури особистості учня. Актуальність цього питання була пов'язана зі зміною та розвитком системи життєвих і художньо-естетичних цінностей особистості, розуміння того, що формування культури школярів неможливе без звернення до художніх цінностей, накопичених суспільством. Саме тому ознайомлення учнів з художньо-естетичними цінностями людства, історією їх формування, розвиток у них мистецьких смаків стало провідною метою уроків літератури зазначеного історичного періоду.

Проголошення в 1991 р. незалежності України, зміцнення її суверенітету зумовили оновлення національної школи, активізували розроблення державних стандартів якості мовно-літературної освіти, докорінну перебудову змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Культурологічна спрямованість літературної освіти передбачала вивчення української літератури в школі як невід'ємного складника національної та світової культури. В означеному підрозділі розглянемо принципи втілення ідей культурологічного підходу в програмове забезпечення шкільного курсу української літератури.

5.3.1. Принципи реалізації культурологічного підходу в програмах з української літератури (1991–2016 рр.)

Ідея культурологічного підходу до навчання літератури стала однією з провідних у національній системі літературної освіти і послідовно реалізувалась у низці державних та програмових документів, а саме: Державній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2001), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2004, 2011, 2013), Концепції літературної освіти (1994, 2002, 2011), програмах з української літератури тощо.

Характерною особливістю всіх програмових документів стала орієнтація школи на особистість учня. Одним із перших стратегічних документів від початку незалежності України була Державна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), в якій серед основних шляхів реформування змісту загальної середньої освіти було проголошено прилучення учнів до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури [418]. У Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ ст. основною метою навчання було визначено створення умов «для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України», формування поколінь, які «здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [756, с. 2]. Прийняті державні документи були програмними і для шкільної літературної освіти. Відповідно

до основних документів у першій Концепції літературної освіти (1994) було визначено нову мету літературної освіти, основні завдання і шляхи її реалізації, правильність яких було доведено часом. Відтак, література як шкільний предмет дедалі більше ставала носієм народної моралі, відповідно, в процесі її вивчення особлива увага зверталася на втілення в художніх творах загальнолюдських і національних цінностей, висвітлення історичного розвитку на рівні свідомості й національної самосвідомості. Сформульовані завдання було логічно оновлено в Концепції літературної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (2002), де визначено стратегічний напрям розвитку літературної освіти на найближчі 15 років [579].

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. над розробленням Концепції літературної освіти працювали відомі українські вчені й методисти: В. Звиняцьковський [585], Н. Волошина, Л. Сімакова, А. Фасоля, З. Шевченко [229; 579], В. Шуляр [1179; 1180], М. Сулима та інші [578]. Авторами концепцій було обґрунтовано доцільність модернізації української школи і літературної світи зокрема шляхом її розвитку на принципах особистісно орієнтованого навчання. Довкола пропонованих концепцій на сторінках періодичної преси були розгорнуті широкі дискусії.

Так, обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти представлено в Проєкті Концепції літературної освіти в 12-річній школі (2002) та Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі (2011). Відповідно до мети і завдань літературної освіти авторами концепцій стверджено, що література в школі повинна ввести учнів у світ прекрасного, вивчатись у контексті суміжних мистецтв, формувати читацькі якості, виховувати духовно багату особистість. Українська література й зарубіжна література, що поряд з іншими літературами забезпечують у середніх загальноосвітніх закладах України літературну освіту, відповідно до мети і завдань репрезентують учням здобутки української літератури, літератур народів світу, що сприяє всебічному розвитку школярів, виробленню толерантного ставлення до різних культур, усвідомленню свого місця в широкому полікультурному й полімовному просторі. Автори концепцій було довели, що оновлення змісту шкільної літературної освіти відбувається через нагромадження знань до вивчення літератури з позицій культурологічної науки, що є виявом важливої світової тенденції гуманітаризації системи освіти [578; 579, с. 4].

З огляду на проблематику нашої розвідки варто зупинитись на завданнях, окреслених авторами концепцій літературної освіти, а саме: утвердження естетичної функції мистецтва слова; формування уявлень про взаємозв'язок і взаємозалежність літературно-мистецьких та культурних явищ; удосконалення мистецьких запитів і смаків школярів, формування в них потреби в систематичному спілкуванні з мистецтвом слова та суміжними видами мистецтва, духовне збагачення учнів під впливом отриманих мистецьких вражень [579, с. 4; 578]. Вважаємо, що окреслені завдання були спрямовані на вирішення проблеми формування духовно-моральної й художньо-естетичної культури юної особистості,

увиразнювали значущість *культурологічної* підготовки учнів у процесі навчання української літератури.

Варто наголосити на тому, що авторами Проєкту Концепції літературної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (2002) у процесі опанування художніх цінностей акцент було перенесено з традиційної настанови щодо засвоєння певної кількості інформації на вивчення літератури крізь призму *культурологічної* науки. Автори проєкту наголошували на тому, що «зміст шкільної літературної освіти – це система, яка має зберегти інваріантне ядро, що доповнюється варіативним складником, наприклад, теоретичними знаннями або матеріалом, що розкриває зв'язки літератури з іншими видами мистецтв та різними сферами діяльності...» [579, с. 4].

Відповідно до настанов Концепції літературної освіти для 11-річної загальноосвітньої школи вивчення літератури відбувалося в контексті розвитку *культури й мистецтва*. Література як мистецтво слова слугувала важливим складником духовної культури людства, тому літературні твори доречно розглядалися в контексті загальнокультурного руху на певному етапі, у зв'язках із суміжними видами мистецтва (живописом, музикою, кіно тощо).

Дослідники наголошували, що літературній освіті сприяють і суміжні предмети: історія, музика, образотворче мистецтво, іноземні мови та інші, які створюють відповідні фонові знання, суспільно-історичний, мовний та культурний контекст для кращого засвоєння художньої літератури. З метою формування світогляду й загальної культури учнів автори Концепції акцентували на важливості розгляду літературних творів не тільки як самоцінних текстів, але й у контексті вітчизняної і світової *культур, історії, мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами й мистецькими явищами*. Реалізація культурологічного принципу, на переконання вчених, має забезпечити розширення кругогляду учнів, сприяти формуванню вмінь визначати місце літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства. Отже, обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти авторами Концепції полягає у встановленні взаємозв'язків між предметами гуманітарного циклу, а також міжмистецьких зв'язків, що є важливою умовою якісного навчання літератури в школі.

На початку третього тисячоліття вдосконалення системи літературної освіти пов'язано із уведенням низки державних документів, які визначали пріоритети й напрями подальших досліджень у цій царині. Так, концептуальні засади щодо реформування шкільної освіти на початку XXI ст. представлено в Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) [580]. У зазначеному документі відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом життя» визначено ключові компетентності, серед яких чільне місце належить *загальнокультурній грамотності*.

Перебування дітей і молоді на початку XXI ст. в полікультурному просторі вимагає від них сприйняття культурної різноманітності, засвоєння естетичного досвіду поколінь, формування ціннісного ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, оскільки «за експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями» [580].

Засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання літератури відображено в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2004, 2011), в якому наголошено на важливості усвідомлення дітьми «художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті...» [421].

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (2004, 2011) як новаторське явище на початку XXI ст. спрямовував роботу словесників на розв'язання ключових питань шкільної освіти в предметному просторі. Документ ґрунтувався на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що були реалізовані в освітніх галузях. У зазначеному документі окреслено поняття *загальнокультурної компетентності*, що розглядається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [421].

Концептуальні засади культурологічного підходу до змісту шкільної літературної освіти послідовно викладено в галузі «Мови і літератури» [843]. У документі зазначається, що формування читацьких умінь та навичок школярів передбачає триєдність реалізації аксіологічної, літературознавчої та *культурологічної* змістових ліній літературного компонента, де забезпечення останньої передбачає усвідомлення літератури як складової духовної культури українського та інших народів.

У виданнях Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 р. та змінах 2013 р. (далі – Державному стандарті) серед взаємодоповнюваних змістових ліній визначено емоційно-ціннісну, літературознавчу, *загальнокультурну* і компаративну [422]. Варто наголосити, що реалізації культурологічного підходу до навчання літератури сприяє впровадження *культурологічної лінії*, що передбачає усвідомлення учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення їх з «основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей, розширення ерудиції учнів, виховання їх загальної культури, поваги до національних і світових традицій,

толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей» [422].

Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти стосовно освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту обґрунтовано у державних вимогах, що акцентують на формуванні вмінь школярів встановлювати специфіку літературного твору в системі інших видів *мистецтва*, виокремлювати в художніх творах специфічні особливості національної *культури*, знати характерні риси основних етапів літератури в контексті *культури*, виявляти зв'язки літератури з філософією, фольклором, міфологією, *видами мистецтва*, аналізувати та інтерпретувати твір у *культурологічному контексті*, виявляти повагу до художньої *культури* різних народів, сформований рівень особистої *культури*.

Культурологічною змістовою лінією для профільної школи передбачено взаємопов'язаність літератури з різними видами образотворчості; ведення діалогу культур, визначення його впливу на мозаїчну картину літературного процесу; встановлення зв'язків між літературними художніми системами на основі естетичних пошуків у суміжних видах мистецтва. Відтак основні вимоги Державного стандарту визначають широкі взаємозв'язки спектрів образного пульсування культурних ареалів.

Отже, стандартизовані вимоги, відображені в державних освітніх документах початку ХХІ ст., орієнтують на досягнення учнями художньої літератури як виду мистецтва, спрямовані на формування вмінь аналізу та інтерпретації художніх творів у широкому культурному контексті, що відповідає новітнім досягненням предметної методики щодо концепцій літературного аналізу та набуття предметних знань і формування читацьких умінь учнів.

Варто наголосити, що основні напрями роботи з української літератури визначаються навчальними програмами і навчально-методичним забезпеченням для закладів загальної середньої освіти. Ретроспективний аналіз програмового і навчально-методичного матеріалу до курсу української літератури для 5–11 класів у аспекті обраної для дослідження проблеми дозволив констатувати її реальний стан у шкільній практиці.

На початку періоду незалежності України, а саме протягом 1992–1998 рр., система літературної освіти школярів здійснювалася на основі трьох варіантів програм «Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання 5–11 класи (8–11 класи)», затверджених Міністерством освіти України [864; 873; 874]. У навчальних програмах із української літератури для 5–11 класів (1992, 1995, 1998), що функціонували паралельно, спостерігалось тенденційне наповнення змісту шкільної літературної освіти художніми творами письменників, які обстоювали національну ідею, прославляли український патріотизм та увиразнювали народність, проте в пояснювальних записках не приділяється належної уваги взаємозв'язкам словесної образотворчості з іншими *видами мистецтва* [864; 873; 877].

Варто зазначити, що анотовані описи трьох варіантів програм з української літератури засвідчують розуміння творчими колективами національної культури як цілісності, значущості мистецтва слова для культурного розвитку юної особистості. Фаховий інтерес викликали коментарі С. Жили про необхідність унесення до тогочасних навчальних програм з української літератури різних видів мистецтва: оскільки «суміжні образотворчості виконують низку педагогічних функцій: активізують увагу; підносять емоційний тонус навчально-пізнавальної діяльності; слугують опорою емоційній пам'яті; знижують напруження уроку, то, очевидно, доцільно було б наголосити на необхідності органічного поєднання літератури з різними видами мистецтв» [462, с. 212].

Так, автори *Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5–11 класи. 8–11 класи (1995)* Інституту педагогіки АПН України Н. Волошина і О. Бандура, акцентуючи на генетичній спорідненості для українського генія різних видів мистецтва, рекомендували в 9-му класі вивчати тему «Т. Шевченко – видатний художник, цінність його живописної спадщини» [874, с. 69], що, на думку української вченої С. Жили, допомагає «подолати «цехову» замкнутість літературознавців і мистецтвознавців, оскільки розглядається проблема органічного взаємовпливу літератури й образотворчого мистецтва в українській культурі» [462, с. 212–213].

Усвідомлення педагогічної функції суміжних образотворчотей (музика, театр, кіно) на уроках української літератури простежується авторами програми в анотаційних описах, як-от: «Розвиток української музики; творчість М. Лисенка»; «“Украдене щастя” – соціально-психологічна драма, її сценічна історія»; «Режисерська майстерність О. Довженка»; «Пісенна творчість поета (Д. Павличка – Н. Г.) («Дзвенить у зорях небо чисте...», «Я стужився, мила, за тобою...»); «Широка популярність твору «Два кольори», що став улюбленою народною піснею»; «Робота (І. Драча – Н. Г.) в кінодраматургії (кіноповісті «Криниця для спраглих», «Іду до тебе», «Київська фантазія на тему дикої троянди – шипшини»). Постійний пошук нових зображувальних засобів кіномови, нових форм...» тощо [874, с. 78, с. 81, с. 105, с. 116, с. 121]. У контексті нашого дослідження актуальними є міркування вчених про те, що для творчості українських письменників властиві своєрідні типи взаємодії кількох видів мистецтва, відтак, вивчення динаміки цих взаємодій і взаємовпливів на уроках української літератури сприяє розумінню учнями закономірностей розвитку культури в Україні в різні історичні періоди, досягненню багатогранного таланту митців слова та їхнього внеску в розвиток *культури і мистецтва*.

У 1998 році Міністерством освіти України було запропоновано також три варіанти програм з української літератури. Програма, розроблена авторським колективом Інституту літератури ім. Т. Шевченка НАН України, залишилася в редакції 1996 року, тобто без змін.

Мета і завдання *Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи*

(1998), розробленої авторським колективом Інституту українознавства та Київського національного університету ім. Т. Шевченка, були спрямовані на формування «покоління людей, спроможних гідно представляти себе і свій народ у світовій цивілізації та культурі» [864, с. 6]. У пояснювальній записці до програми наголошувалося лише на міжлітературних зв'язках, але на вступних заняттях пропонувалося досліджувати взаємозв'язки і взаємодію літератури з іншими видами мистецтва, зокрема *живописом, театром, кіно та вокальним мистецтвом*. Так, в анотаціях до програмових тем використовувались такі формулювання, як-от: «Розвиток живопису та музики – як церковної, так і світської. Значний внесок українських композиторів Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Березовського в розвиток хорового мистецтва, їхній вплив на дальший розвиток музики»; «“Наталка Полтавка” на сцені»; «Романс як літературно-вокальний твір»; «Романс як різновид пісні. Народний романс»; «Тема “Лісової пісні” в музиці та інших видах мистецтва. Балет М. Скорульського, опера В. Кирейка»; «...Музичність поезії – ознака поетичного стилю О. Олеся. Популярність пісень на його вірші» [864, с. 49, с. 53, с. 55, с. 66, с. 76, с. 80].

Програма з літератури 1998 року, як і попередня програма 1995 року, підготовлена Н. Волошиною та О. Бандурою (Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України), націлювала словесника на вивчення літератури в системі інших *мистецтв*, пропонувала ознайомлювати учнів із художнім образом у творах суміжних мистецтв, проте окремих рубрик «Міжпредметні зв'язки», «Міжмистецькі зв'язки» в програмі виокремлено не було. [864, с.125–270]. Змістове наповнення означеної програми відповідало змісту програми 1995 року.

У пояснювальній записці до програми «Українська література. 5–11 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання» (2002), підготовленої авторським колективом Інституту літератури ім. Т. Шевченка НАН України (керівник авторського колективу – М. Жулинський, загальна редакція Р. Мовчан), було акцентовано лише на міжлітературних зв'язках, взаємодія мистецтва слова із суміжними мистецтвами була відсутня. Проте в анотаціях до програмових тем почасти використовувалися мистецькі аналогії. Так, наприклад, у 9-му класі монографічна тема «Тарас Шевченко» (22 год.) має серед інших і такі формулювання: «Перші вияви художнього таланту», «Академія художеств», «Мистецька діяльність в Україні», «Контекстні ряди: образ Богоматері в українському живописі Х–ХІХ ст. до поеми “Марія”», «Вплив творчості Т. Шевченка на розвиток української літератури, мистецтва, духовної культури» тощо [1053, с. 65, с. 68, с. 69].

У періодичній пресі розгорнулася досить розлога дискусія щодо аналізу проєктів програм, доцільності їх апробації в закладах загальної середньої освіти. Вчені-методисти, учителі-словесники давали оцінку пропонованим для розгляду проєктам програм. Так, О. Слоньовська, аналізуючи проєкт програми для 9-х–10-х класів (укладачі Н. Левчик, О. Камінчук та М. Бондар), критикувала авторський колектив за непродумані, на думку вченої,

формулювання в анотаціях. «При вивченні творчості Шевченка, – зазначала учена, – укладачі ухитрилися раз по раз забігати наперед. Не уявляю, як має реалізувати учитель таку настанову: “Контекстні ряди: образ Богоматері в українському живопису Х–ХІХ ст.”» [976].

Водночас українська вчена С. Жила вказувала на методичну некомпетентність авторського колективу Інституту літератури НАН України ім. Т. Шевченка щодо укладання програм з української літератури для закладів загальної середньої освіти, акцентуючи на тому, що програма «не зважає на специфіку мистецтва і перетворює вивчення предмета у безперервний потік імен і творів, у таке собі, за визначенням словесників, «заголовково-оглядове» ознайомлення із літературними періодами, напрямками, персоналіями і текстами. Про зацікавлення поетикою художнього твору, занурення у його смислові глибини, взаємозв'язки між мистецтвами (парні синтети, синестезія) не може бути й мови» [462, с. 215].

Г. Ключек серед недоліків аналізованої програми зазначав її калейдоскопічність, що наслідую академічні схеми вивчення історії літератури, перевантаженість оглядовими темами. Учений зауважував, що «мало бути знавцем історії і теорії літератури, володіти глибокими знаннями з вікової психології та з методики викладання літератури – всього цього виявиться замало, якщо немає ґрунтовного, практичного досвіду безпосередньої роботи в школі. Без нього неможливо укласти програму із задовільним рівнем оптимізації» [554, с. 45]. Ми поділяємо думки вчених про те, що успіх мистецької освіти в школі не вимірюється кількістю художніх одиниць, унесених до програми, а визначається досягненням естетичної своєрідності кожної художньої моделі світу.

Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти було обґрунтовано й реалізовано у *Програмі для середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням української літератури у 8–11 класах, для класів з гуманітарним профілем, гімназій, ліцеїв та коледжів (2001)*, укладеної Г. Семенюком і В. Цимбалюком. В означеній програмі актуалізовано значущість *культурологічного підходу* до навчання української літератури. Автори акцентували на вивченні української літератури у зв'язках «із зарубіжною літературою та суміжними видами мистецтва», тобто, актуалізуючи значущість урахування літературознавчого і мистецького контекстів розгляду художнього твору, рекомендували поглиблене вивчення теоретико-літературних понять, аналіз літературно-критичних статей щодо розвитку національного і світового літературного процесу [853, с. 4].

Вважаємо, що вказана програма була вдалою спробою спрямувати вчителя-словесника на активізацію естетичної діяльності старшокласників. У пояснювальній записці до програми Г. Семенюк та В. Цимбалюк зазначають: «Літературний процес розглядається у зв'язку з мистецьким життям України та розвитком світової літератури, учні глибше знайомляться з новинками літератури і мистецтва. Вони більше залучаються до практичної позакласної роботи з підготовки та проведення літературно-мистецьких

вечорів, конференцій з метою розвитку естетичних смаків та загальної культури» [863, с. 47]. Отже, орієнтування на процес художньо-педагогічного спілкування під час вивчення літератури, її осягнення як складника світової культури, на думку авторів програми, зумовить пошук естетично виправданих і значущих методів і прийомів, спрямованих на взаємодію вчителя й учнів з метою стимулювання *культурного* розвитку старшокласників.

Анотаційні описи програми акцентували увагу учнів на *мистецьких контекстах*, наприклад: «Звернення письменників (Т. Шевченко, П. Куліш, П. Тичина, М. Рильський, Д. Павличко, В. Шевчук, І. Драч) та митців (художники І. Їжакевич, В. Касіян, Т. Яблонська, скульптори І. Кавалерідзе, І. Гончар, композитор Б. Лятошинський) до образу Г.Сковороди у своїй творчості»; «Роль “Енеїди” у формуванні національної свідомості народу. Її широке використання в інших видах мистецтва (художник А.Базилевич, композитор М. Лисенко, сценічна історія в Київському театрі ім. І. Франка)»; «Музика. Микола Лисенко – творець національного напрямку в музичному мистецтві, “батько” української музики. Автор опер і оперет “Тарас Бульба”, “Різдвяна ніч”, “Утоплена”, дитячих опер “Коза-Дерева”, “Пан Коцький”; музики до багатьох творів Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, О. Олеся, вокальних і хорових творів тощо»; «Художнє осмислення доби в інших видах мистецтва (композитори В.Верховинець, М.Вериківський, П.Козицький, Л.Ревуцький; художники Т.Бойчук, І.Труш, А.Петрицький, В.Касіян, К.Трохименко; скульптор В.Кавалерідзе)»; «Синкретичний характер поезії (П.Тичини – Н.Г.), використання засобів музичного і образотворчого мистецтва» [863, сс. 56, 57, 61, 69]; «Тісні зв'язки літератури з іншими видами мистецтв (музикою, образотворчим мистецтвом), творче засвоєння нових засобів художнього зображення», «Пісенна творчість Д.Павличка, його творча співдружність з композитором Олександром Білашем (“Два кольори”, “Лелеченьки”, “Я стужився, мила, за тобою...”). Популярність його пісень серед народу» [853, сс. 63, 75].

У *Проекті програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання «Українська література 5–12 класи» (2002)*, розробленому авторським колективом Інституту педагогіки АПН України (керівник – Н. Волошина), було виокремлено рубрики «Літературні паралелі» та «Мистецькі аналогії». У пояснювальній записці програми слушно зазначено, що окреслені рубрики «зорієнтують учителя на вивчення української літератури у взаємозв'язках зі світовою, а також допоможуть зіставити мистецтво слова з іншими видами мистецтв (живописом, графікою, музикою, театром, кіно)» [889, с. 2].

Варта нашої уваги в контексті дослідження рубрика «Мистецькі аналогії», в якій автори програми продемонстрували великий духовний і морально-етичний потенціал української культури, потужну енергетичну субстанцію національних цінностей. На думку авторів програми, відповідна рубрика введена з метою усвідомлення вчителями-словесниками важливості комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних

видів образотворчості в процесі вивчення літератури, необхідністю формування уявлень про взаємозв'язок і взаємозалежність «літературно-мистецьких і культурних явищ, виникнення потреб в естетичному та моральному осмисленні навколишньої дійсності [889, с. 2].

В анотаційних описах до літературних тем передбачено такі, що вимагають від учнів знань з інших видів мистецтва, як-от: «Т. Шевченко – видатний художник, цінність його живописної спадщини», «Український професійний театр – унікальне явище європейської культури», «Мистецькі симпатії Лесі Українки», «Традиції театру Леся Курбаса», «Позитивні тенденції в українському кінематографі, музиці, образотворчому мистецтві» тощо [889, сс. 38, 40, 43, 53, 56]. Отже, усвідомлення учнями законів однієї образотворчості допоможе їм зорієнтуватися в законах іншої, отже, комплексне застосування мистецтв на уроках літератури дозволить школярам засвоїти загальні особливості та закономірності розвитку суміжних образотворчостей.

Варто зауважити, що представлені в рубриці «Мистецькі аналогії» твори суміжних мистецтв (живопису, графіки, художньої фотографії, скульптури, музики, театру, кіно) є фахово продуманими, орієнтованими на возвеличення української національної культури в світовому масштабі, в контексті духовного і культурного розвитку нації. До рубрики «Мистецькі аналогії» авторами проекту програми залучено найвизначніші зразки художніх одиниць, створені в різні часи представниками різних народів.

Отже, рубрика «Мистецькі аналогії» була спрямована на формування духовної культури школярів у тісному зв'язку з культурою народу, розвиток особистісно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

На реалізацію ідеї культурологічного підходу щодо вивчення художніх творів орієнтовані програми української літератури стандарту/академічного і профільного рівнів 2005–2016 рр. Українська вчена Т. Яценко серед тенденцій розвитку предметної дидактики і шкільної практики у XXI столітті виокремлює сукупність міжпредметних зв'язків (міжнаукових, міжмистецьких та методичних), що є потужною детермінантою їх системної реалізації в шкільному курсі української літератури. З огляду на це, на переконання дослідниці, вмотивованою є структура навчальних програм з української літератури для 5–12 класів (2005) та для 10–11 класів (2010) загальноосвітніх навчальних закладів, у яких «увиразнено мистецький контекст та міжпредметні зв'язки» [1206, с. 268].

Завданнями навчального предмета, що ґрунтуються на *культурологічній змістовій лінії*, передбачено вивчення української літератури в національному і світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках [1054, с. 3]. Укладачами програм ураховано, що проведення мистецьких аналогій на уроках української літератури здійснюватиметься залежно від досвіду та вмінь учителя, а також від змісту навчального матеріалу й наявних в арсеналі вчителя-словесника суміжних образотворчостей.

Варто наголосити, що залучені твори суміжних мистецтв (образотворчого, музичного, мистецтва графіки, скульптури, архітектури, фото-, кіномистецтва тощо) різноманітні за художніми системами і формами, відзначаються високою художньою досконалістю, правдивістю й допомагають учням глибше засвоювати біографічні матеріали та тексти, сприяють здійсненню безпосереднього зв'язку літературного й мистецтвознавчого матеріалу, формуванню художніх смаків, умінь самостійної роботи з творами мистецтва, відповідають віковим особливостям школярів.

Так, головною метою програми *Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (2005)* є прилучення до художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури, розширення культурно-пізнавальних інтересів учнів, формування культурно-ціннісних орієнтирів юної особистості [1054, с. 3].

Концептуальною особливістю програми є її орієнтація на очікувані результати навчання та набуття учнями відповідних компетентностей, серед яких важливе місце належить *культурологічній*. Відтак змістове наповнення додаткової програмової рубрики «Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки» орієнтує вчителя-словесника на систематичне застосування мистецьких аналогій на уроках української літератури, спонукає до оновлення педагогічної технології вчителя з оптимальним добром форм, методів і методичних прийомів літературного розвитку школярів, орієнтацією на готовність до ефективного використання різних мистецтв на заняттях; ретельного відбору окремих творів суміжних образотворчостей й урахування специфіки художньої перцепції кожного із них; надання учням необхідних знань з теорії та історії мистецтв, формування в них читацької, глядацької, слухацької культури, мистецько-творчої діяльності.

Так, одним із методологічних принципів побудови *програм української літератури для поглибленого вивчення української літератури (8–9 кл.), а також профільного (10–12 кл.) навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів (2009)* є орієнтація на поглиблене вивчення української літератури в єдності з історичним, культурологічним, літературознавчим, морально-етичним та естетичними аспектами, а також реалізацію культурологічного підходу під час вивчення літератури у зв'язку із суміжними видами мистецтва та з використанням міжпредметних зв'язків [849, с. 3; 1059; 1060, с. 4]. Відтак літературний процес в означених програмах розглядається у зв'язку з мистецьким життям України та розвитком зарубіжної літератури, що регламентовано в додатковій рубриці «Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки». Її матеріали фахово доповнюють анотаційні описи програм та спрямовані на глибоке ознайомлення учнів із новинками літератури і мистецтва, розвиток естетичних смаків та загальної культури юної особистості.

Варто наголосити, що в програмах української літератури для профільної школи (10–11 класи) 2011 року видання додаткова рубрика «Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки» практично ідентична програмі для 12-річної школи 2009 року [1056; 1057].

Програмова рубрика «Зміст навчального матеріалу» орієнтує на вивчення української літератури в контексті розвитку суспільства певного часу, визначення спільних тем та образів, відображених у суміжних видах мистецтва, усвідомлення ролі та значення мистецтва слова в розвитку національної й світової літератури і культури. На усвідомлення, сприйняття й осмислення явищ мистецтва як елементів культури певного часу і періоду спрямовані анотаційні описи тем, як-от: «Розвиток драматургії і театру, його особливості (зв'язок із музикою). Зародження професійного “театру корифеїв”», «Роль І. Франка у становленні національного професійного театру», «Поезія “Виклик”, що стала народною піснею (музикант М. Лисенка)», «Популярність твору (“Гімн” І. Франка – Н. Г.), покладеного на музику М. Лисенком», «Збірка “З вершин і низин” у контексті світової літератури (поезії Г. Гейне, М. Некрасова, Х. Ботєва, І. Вазова, М. Конопніцької)», «“Лісова пісня” в інших мистецтвах (музика, хореографія, кіно)», «Розвиток національного театру («Березіль» Леся Курбаса, Харківський театр ім. І. Франка)» тощо [1057, сс. 10, 16, 20, 26, 28, 52, 94].

Логічно і послідовно зазначені автори програм спрямовують увагу учнів на осмислення новаторських пошуків письменників у контексті розвитку світової літератури та культури. Наприклад, поетичну збірку І. Франка «З вершин і низин» для 11-го класу рекомендовано розглядати «у контексті світової літератури (поезії Г. Гейне, М. Некрасова, Х. Ботєва, І. Вазова, М. Конопніцької)», а тому і в рубриці «Державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів» зазначено про необхідність формування в учнів умінь пояснити місце збірки «З вершин і низин у контексті світової літератури», усвідомити облагороджувальний вплив мистецтва на людину. У додатковій рубриці «Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки» запропоновано переглянути фільм «І. Франко» М. Лебедева (кіномистецтво), розглянути портрет «І. Франко» І. Труша та ілюстрації А. Базилевича до творів письменника (образотворче мистецтво) [1060, сс. 28; 1057, 29]. Отже, навчальні програми з української літератури для профільної школи (2009, 2011) побудовані таким чином, що літературний процес у них розглядається в тісному взаємозв'язку з мистецьким життям України і світу, розвитком світової літератури та культури.

У програмі *Українська література. 8–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української літератури (2011/2013)* акцентовано на тому, що вивчення української літератури відбувається в національному і світовому культурологічних контекстах й має бути спрямоване на формування в учнів культурологічної компетентності [1055, с. 3], проте рубрики «Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки», порівняно із аналогічною програмою 2009 року, не передбачено. Варто наголосити, що лише в окремих анотаційних описах до програмових тем простежується культурологічний підхід до опрацювання художніх творів на основі міжмистецької взаємодії, наприклад: «Багатство пісенної творчості українського народу», «Кобзарі та лірники – виконавці народних дум (О. Вересай, Г. Гончаренко, М. Кравченко та ін.). Сучасні

виконавці: Василь та Микола Литвини, В. Нечепи. Національна капела бандуристів України», «Влада грошей – наскрізна і «вічна» тема у світовому мистецтві», «Визначні діячі світової культури про Шевченка» [1055, сс. 7, 10, 20].

У пояснювальній записці до навчальних програм із української літератури для 5–9 класів (2013) також указується, що вивчення предмета «відбувається у форматі загального мистецького контексту, в якому створювався художній твір, а також міжпредметних зв'язків (українська мова, історія, світова література, образотворче мистецтво, музика, природознавство, географія, естетика, етика)» [744, с. 104]. Отже, шкільне опрацювання художнього твору, на переконання українського вченого В. Гладишева, «потребує широкого контексту його розгляду та реалізується через такі його види, як біографічний, літературознавчий, культурологічний та особистісно значущий» [273]. У цьому аспекті слушною є думка Т. Яценко про те, що «система осягнення явищ мистецтва слова вибудовується в науковому, культурному та особистісному середовищах, що об'єктивує його розуміння й надає системного характеру як змісту, так і формам роботи над твором [1206, с. 268]. З огляду на зазначене вважаємо, що аналітико-синтетичні вміння, які формуються в учнів у процесі вивчення художнього твору в широких зв'язках із іншими знаннями і вміннями, можна також визначити як внутрішньо-предметні, специфічні, та міжпредметні – загально-мистецькі й загальнона-навчальні.

Варто наголосити на тому, що в програмах з української літератури 2013–2016 рр. реалізація культурологічного підходу до навчання української літератури здійснювалася засобами ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури», що передбачало формування в учнів здатності розуміти твори мистецтва, аналізувати та інтерпретувати літературні твори, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва тощо [1052; 1058].

Протягом 2015–2016 рр. робочою групою було здійснено розвантаження навчальної програми (2016) та її оновлення (2017). Так, оновлена програма базувалася на вимогах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392, а також ідеях Концепції «Нова українська школа» (НУШ).

Варто зауважити, що серед низки завдань освітньої галузі в межах нашого дослідження особливої ваги набувають ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури, спрямовані на формування знань учнів про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у літературному та культурному контекстах, встановлювати взаємозв'язок з іншими видами мистецтва. В означених програмах з української літератури для основної й профільної шкіл передбачено осягнення «літературного процесу як цілісної системи, узагальнення і поглиблення знань учнів про мистецтво слова, формування в

них умінь розглядати художню літературу в контексті інших видів мистецтв...» [1052, с. 6]. Вважаємо, що реалізація окресленого завдання сприятиме формуванню літературної компетентності, читацької культури учнів, розвитку творчих здібностей та естетичних смаків школярів, вихованню загальної культури особистості.

У процесі реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури важливе значення має ключова компетентність *«Обізнаність та самовираження у сфері культури»*, яка спрямована на формування в учнів умінь, а саме: зіставляти специфіку розкриття певної теми чи образу в різних видах мистецтва; ідентифікувати себе як представника певної культури; визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах; читати літературні твори, використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в життєвих ситуаціях тощо. Відповідна компетентність уможлиблює формування в учнів ціннісних ставлень, що полягають у *«поцінуванні набутоків інших культур, зацікавленні ними; відкритості до міжкультурної комунікації; потребі читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним»* [1052, с. 9].

Реалізація *культурологічної лінії* на уроках української літератури в основній школі передбачає вивчення літературних шедеврів у контексті розвитку культури й мистецтва, розгляд літературних творів у взаємозв'язках із суміжними видами мистецтва. Так, наприклад, під час роботи над історичною повістю І. Франка «Захар Беркут» семикласникам рекомендовано перегляд художнього фільму «Захар Беркут» режисера Л. Осики (кіномистецтво), а також прослуховування опери Б. Лятошинського «Золотий обруч» (музичне мистецтво). Мистецький контекст поезій Т. Шевченка («Мені тринадцятий минало...», «Тополя», «Як умру, то поховайте...») вдало доповнено прослуховуванням пісні «Заповіт» («Як умру, то поховайте») (2016) у виконанні миколаївських музикантів (вокал – М. Осадчий) та Г. Гладкого «Заповіт» (музичне мистецтво); переглядом репродукції картини І. Їжакевича «Тарас-пастух» та мистецьких робіт О. Шупляка (образотворче мистецтво).

Прикметно, що в настановах означеної програми наскрізно прописано рекомендаційну рубрику «Мистецький контекст» відповідно до визначених ключових, предметних компетентностей та емоційно-ціннісного ставлення. Такий підхід, на наш погляд, сприяє осучасненню змістового компонента навчальної програми, актуалізації компетентнісного підходу, орієнтує на вивчення предмета в широкому культурологічному контексті.

На значущості *«вивчення української літератури в національному та світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках»* акцентується у *Програмі з української літератури (рівень стандарту, академічний рівень) для 10–11 класів (зі змінами, 2016)* [1058]. Однак важливо зауважити, що настанови щодо реалізації культурологічного підходу в процесі шкільного вивчення української літератури задекларовано в рубриці «Додатки», де репрезентовано перелік прізвищ митців у галузі світової літератури, музики, живопису, скульптури або ж назви художніх творів, що

тематично, стилістично, жанрово тощо суголосні з програмовими творами української літератури. Проте доречними, на наш погляд, є зауваження дослідниці І. Тригуб, що факультативний характер означеної рубрики та авторське розуміння сутності культурологічного контексту й міжпредметних зв'язків як синонімічних категорій обумовлює виникнення труднощів у вчителів-словесників щодо ефективної реалізації контекстного вивчення творів української літератури на профільному рівні [1043].

Варто наголосити, що ідеї реалізації культурологічного підходу, втілені в програмах для основної і профільної шкіл (2013–2016) були відображені і в оновлених навчальних програмах (2017). Розгорнутий аналіз програм з української літератури для 5-х–9-х та 10-х–11-х класів [1052; 1058] на предмет визначення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти відповідно до завдань Нової української школи представлено у додатку В наукового дослідження.

Отже, освітній процес на уроках української літератури відповідно до вимог навчальних програм спрямований на формування в учнів цілісного уявлення про літературу як важливий складник національної культури, підвищення загального рівня освіченості та культури юних читачів, розвиток їх творчого потенціалу. Відзначимо, що література в художньому освоєнні різних сфер і аспектів буття спирається на інші мистецтва. У цьому аспекті актуальними є міркування українського вченого-літературознавця Д. Наливайка про те, що шлях взаємозбагачення мистецтва є дуже продуктивним, оскільки саме в цьому й «полягає найважливіший аспект взаємозв'язків та взаємовпливів художньої мови літератури з художньою мовою інших мистецтв» [749, с. 21]. Відтак діалог літературного твору з українським та світовим мистецтвом передбачає використання певних засобів навчання, зокрема репродукцій картин, фото архітектурних пам'яток, відео- або аудіозаписів музичних творів, перегляду театральних постановок і кінофільмів тощо. Міцний зв'язок між музикою, літературою, образотворчим мистецтвом, архітектурою, театром, кіномистецтвом тощо визначається тим, що кожен із них впливає на емоційну сферу учня, сприяючи творчому розвитку особистості. Тому, враховуючи вікові особливості учнів, інтереси яких передусім зосереджені на сюжеті й героях літературних творів, методична наука на початку ХХ ст. пропонує різні культурологічні підходи до вивчення української літератури із використанням культурологічно-контекстних зв'язків.

Отже, моніторинг освітніх документів, шкільних навчальних програм з української літератури 1991–2016 рр. дає підстави для висновків про актуальність проблеми реалізації культурологічного підходу до вивчення художніх творів та важливість утілення рекомендаційної програмової рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» у процесі підготовки програмового, навчального й навчально-методичного забезпечення шкільного курсу української літератури.

5.3.2. Відображення ідеї культурологічного підходу в навчальному забезпеченні (підручники й хрестоматії) з української літератури (1991–2016 рр.)

Завданнями дослідження передбачено розв'язання суперечностей між необхідністю забезпечення цілісності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та адекватністю відображення ідей культурологічного підходу до навчання української літератури в змісті шкільної літературної освіти, зокрема в шкільних підручниках з української літератури.

Навчальна література кінця ХХ – початку ХХІ ст. – це передусім підручники нового типу, в основу яких покладено концепцію культуроорієнтованої літературної освіти, що підпорядкована розвитку творчої особистості учня у форматі української та світової культур. Підручники, видані від початку періоду незалежності України, позбавлені вульгарно-соціологічних схем, характерних для періоду радянської епохи, коли літературу розглядали не як мистецький самодостатній феномен, а як ілюстрацію до так званої класової боротьби, що точилася в суспільстві, як ідеологічно заангажований чинник. Унаслідок цього все розмаїття розвитку української літератур зводилося до боротьби соцреалізму з іншими літературними напрямками і течіями.

Підручники нового покоління відповідають чинній програмі, вимогам до навчальної літератури такого типу, спираються на самобутню дидактичну концепцію, вибудовуються відповідно до оновленого розуміння мети й сутності літературної освіти молодих поколінь з урахуванням сучасного стану літературознавчої і методичної науки. Ілюстративний матеріал підручників з української літератури максимально залучено до комплексного дидактичного апарату навчальних книг і технологізовано. Отже, мистецький контекст підручників, уміщений до біографічних нарисів, літературно-критичних матеріалів, представлений у вигляді ілюстративного матеріалу та запитань і завдань тощо, зацікавлює школярів вивченням літератури, пробуджує в них самостійну думку, спонукає до творчості, сприяє глибшому осягненню виучуваного матеріалу.

Варто наголосити, що в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. серед словесників поживався інтерес до використання на уроках літератури *суміжних мистецтв*, художній твір розглядався як витвір словесного мистецтва у взаємодії та діалозі з іншими видами мистецтва (образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, мистецтво театру тощо). *Культурологічний підхід* у шкільній літературній освіті поступово набував системності, ставав визначальним у методиці навчання української літератури. Розробники навчальної літератури – вчені, методисти, вчителі-словесники – переконливо доводили, що реалізація культурологічного підходу на уроках української літератури сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню з шедеврами української та світової

художньої культури, поглибленню вмінь аналізу та інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті [224; 225; 995, с. 199; 1210].

Ідея розгляду художнього тексту як тексту культури покладена в основу змісту і структури навчальної книги кінця ХХ – початку ХХІ ст., що орієнтує на діалог у просторі культури, на діалог культур та здійснюється шляхом прочитання смислів, образів, символів тексту, через які відбувається діалог з автором твору, осягнення картини його художнього світу. Вважаємо, що такий діалог допомагає учневі-читачеві сприймати та осмислювати цінності культури конкретного історичного періоду та певного історичного типу свідомості, які відображає автор твору.

У контексті предметного поля нашого дослідження необхідним видається здійснення аналізу дидактико-методичного потенціалу підручників з української літератури для 5-х–11-х класів загальноосвітньої школи, виданих упродовж 1991–2016 рр. різними авторами, на предмет утілення рекомендаційної програмової рубрики «Мистецький контекст» як одного із дієвих засобів реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в закладах загальної середньої освіти України. Проте в межах дослідження не видається можливим аналіз усіх зразків культурно-мистецького контексту шкільних підручників української літератури, відтак зупинимося на найбільш яскравих прикладах *міжмистецької* взаємодії.

Варто наголосити, що засадничі ідеї культурологічного підходу в процесі вивчення української літератури послідовно реалізовано в біографічних нарисах, літературно-критичному матеріалі, методичному апараті, ілюстративному матеріалі аналізованих підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів.

Актуальним на початку ХХІ ст. залишається питання про форму та способи викладу матеріалу в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках підручника. Так, матеріали *теоретичного блоку*, а саме: відомості культурологічного й мистецтвознавчого характеру (історичні огляди, розповіді про різні культурні епохи, репрезентування мистецьких досягнень доби і найвідоміших митців, огляд їхньої творчості тощо), літературно-критичні матеріали, інтермедіальна інформація тощо – покликані допомогти учням розібратися з різноманітними явищами художньої літератури та культури, осмислити художні твори в єдності із суміжними видами мистецтва.

В *аналітичному блоці* підручника акцентуємо увагу на запитаннях і завданнях, що спонукають до широкого мистецького діалогу з текстом, дозволяють розглядати художній твір із його рецепціями в літературі та інших видах мистецтва (екранізаціями, театральними постановками, ілюстраціями тощо), стимулюють бажання учнів-читачів узяти участь в обговоренні, висловленні власних думок, суджень, оцінок, обґрунтуванні особистісних позицій; активізують творчу і творчо-пошукову діяльність учнів-читачів тощо.

Домінантна роль *ілюстративного блоку* підручника передбачає врахування комплексу зображень та елементів, що безпосередньо пов'язані з теоретичним матеріалом і включені у навчальне видання для реалізації змісту шкільної літературної освіти. Водночас у навчальних виданнях важлива не просто наочність навчального матеріалу, а і якість візуалізації: чіткість ілюстрацій, передавання колірних відтінків, мультимедіа тощо.

Навчальний матеріал підручників з української літератури початку XXI ст. структуровано на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини. Проте в методичному апараті підручників, виданих в останньому десятилітті XX ст. [45; 46; 772; 996; 1065], не представлено окремих рубрик мистецтвознавчого характеру, недостатньо, на наш погляд, запропоновано запитань і завдань, спрямованих на розвиток культурної компетентності учнів.

Варто відзначити, що поліграфічне оформлення та ілюстративний матеріал підручників, виданих у кінці XX ст., значно поступається підручникам початку XXI ст., оформленим відповідно до вимог інформаційно-цифрових технологій та орієнтованих на реалізацію компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, ігрового та інтегративного підходів до змісту навчальних видань.

Ілюстративний блок більшості підручників з української літератури кінця XX ст. забезпечувався переважно чорно-білими ілюстраціями портретів українських письменників та відповідними малюнками до художніх творів. Позитивною тенденцією, на наш погляд, було розміщення кольорових репродукцій картин художників, фото світлин мистецтва скульптури, архітектури, театру і кіно тощо на окремих сторінках навчальної книги. Нерідко до репродукцій суміжних видів мистецтва авторами підручників пропонувалася коротка довідкова інформація мистецтвознавчого характеру та запитання і завдання культурологічного спрямування. Проте були й такі підручники, у яких автори передбачали мінімальне забезпечення мистецького контексту в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальних книг.

Так, наприклад, мистецький контекст підручників з української літератури, виданих різними авторами в різні роки (1994–1997) [46; 772; 996; 1065], представлено лише поодинокими безіменними ілюстраціями до художніх творів, що вивчаються текстуально. У згаданих підручниках, на наш погляд, уміщено недостатньо запитань і завдань культурологічного спрямування, а ті, що запропоновані, орієнтують учнів на визначення загального враження від ймовірного ознайомлення із суміжним видом мистецтва або спонукають учнів встановити мистецькі аналогії, наприклад: «Чим зумовлений великий успіх комедії «Мина Мазайло» на сценах України? Визначте особливості високої сценічної майстерності», «Які музичні твори на слова В. Симоненка ви знаєте?» [772, сс. 147, 511].

Мистецький контекст підручника української літератури для 5-го класу (автори – Н. Волошина, О. Бандура, 1992) широко представлено низкою репродукцій художніх картин (М. Бурачек «Золота осінь», невідомі

художники «Козак Мамай» та «Портрет Павла Полуботка», І. Їжакевич «Партизани в засідці», А. Петрицький «Зима», М. Самокиш «Бій Максима Кривоноса з Ієремією Вишневецьким», О. Шовкуненко «Дуби») та графічних малюнків (М. Попов «Мати») художників, зразками фотомистецтва (роботи В. Захарченка, П. Лук'яненка, К. Стародуба). Традиційно ілюстративний матеріал розміщено на окремих сторінках підручника, вдало доповнено інформаційним матеріалом культурологічного спрямування та запитаннями і завданнями, що орієнтують учнів на вдумливий перегляд запропонованих мистецьких зразків та формують уміння «читати» мистецькі полотна, зіставляти суміжні образотворчості, виховують шанобливе ставлення до світу, що їх оточує [218]. Наведемо кілька прикладів: «Яка місцевість зображена на картині (М. Бурачек «Золота осінь» – Н. Г.)? Визначте її загальний колорит. Чому, на вашу думку, автор саме так назвав свій твір? Яким настроєм пройнята картина? Музикою якого характеру можна виразити цей настрій?», «Яка пора року, стан погоди, положення сонця відображені на фотографії П. Х. Лук'яненка? Обґрунтуйте свою відповідь. Визначте загальний колорит твору. Чи відповідає він природним барвам цієї пори року? Придивіться до кольору і форми дерев та крижин, барвів неба й води. Доберіть найточніші слова з синонімічних рядів: епітети, порівняння, пестливі слова для правильного й поетичного опису вигляду цих предметів природи. Виділіть у тексті оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник» те місце, де описано льодохід. Зіставте його з фотографією. Що в них спільне, а що відмінне?» [218]. Водночас для текстуального вивчення художніх творів авторами підручника запропоновано запитання і завдання, що актуалізують мистецтвознавчі знання учнів, отримані на уроках з інших предметів гуманітарного циклу, як-от: «Які музичні твори про різні пори року ви знаєте? А живописні картини? Назвіть їх авторів», «Назвіть відомі вам твори живопису та пісні про героїв-партизан. Які кіно- і телефільми про них ви бачили», «Назвіть твори живопису і графіки, на яких зображено День Перемоги. Хто їх намалював?» тощо [218, сс. 198, 254, 265].

У підручнику з української літератури для 8-го класу (автори – О. Бандура, Н. Волошина, 1995) [45] мистецький контекст до текстуального вивчення літературних творів представлено низкою чорно-білих ілюстрацій, кольорових світлин пам'ятників скульптури, архітектури з короткою історичною довідкою та іменами їх творців, театральних постановок за творами драматургів, а також репродукціями картин знаних художників до творів словесного мистецтва. Прикметно, що до поданих ілюстрацій та репродукцій картин художників авторами підручника запропоновано коротку інформаційну довідку мистецтвознавчого характеру про життєвий і творчий шлях митців пензля (Ю. Северин, О. Лопухов, М. Дерегус, В. Гурін тощо), що, безумовно, сприяє вивченню мистецьких творів у широкому культурологічному контексті, розширенню загального кругозору школярів.

У підручнику з української літератури для 9 класів гімназій, ліцеїв, шкіл з поглибленим вивченням предмета (автор – О. Бандура, 1998) розповіді про письменників, інтерпретації художніх творів, система запитань і завдань містять комплекси художніх засобів інших видів мистецтва, споріднених із

літературою (музика, живопис, графіка, театр) і спрямованих на виявлення глибокого емоційного впливу на психологію школярів, їх культурний і літературний розвиток. Про це свідчать ті запитання, які ставить автор підручника дев'ятикласникам, наприклад: «Чому весілля є народною оперою?», «Назвіть твори народної драми, вистави яких ви дивилися чи брали в них участь», «Яке значення в п'єсі («Наталка Полтавка» – Н. Г.) мають пісенні партії? Обґрунтуйте свою відповідь», «Музикою якого характеру можна передати настрій цього твору («Козак» Л. Боровиковського – Н. Г.)?», «Розкажіть про вплив творчості Шевченка на інші види мистецтва» [52, сс. 23, 227, 276, 435].

На формування в старшокласників умінь відкривати для себе художньо-естетичний зміст літературного твору шляхом розкриття внутрішнього наповнення його форми, розмаїття художніх засобів спрямовано підручник «Українська література» для 10-го класу (автор – П. Хропко, 1995). Автором запропоновано досить розлогу систему запитань і завдань, спрямованих на оцінювання учнями суміжних видів мистецтва у процесі роботи над текстом художнього твору, наприклад: «Що ви знаєте про українську драматургію останнього тридцятиріччя ХІХ ст.? Які п'єси читали чи бачили в сценічному втіленні? Чим запам'ятались ці вистави? Які проблеми порушувалися українськими драматургами? Що забезпечило довге сценічне життя кращих п'єс?», «Чому тогочасний український театр характеризують як музично-драматичний? Хто з композиторів брав участь в організації театральних вистав? Розкрийте конкретніше їхній внесок у пропаганду української літератури», «Чи бачили ви драму Франка в її сценічній реалізації або в кіноверсії? Чим відрізняється літературний твір від сценічного? У чому своєрідність утілення певної теми засобами різних мистецтв?», «Підготуйте і проведіть диспут на тему «Павло Тичина і музика». Свої виступи ілюструйте декламуванням творів поета. Зверніть увагу на звукопис у них, конкретно покажіть, яку функцію відіграють асонанси й алітерації у створенні художнього малюнка» тощо [1126, сс. 22, 146, 387]. Запропоновані завдання і запитання не тільки орієнтують учнів на осягнення засобів образотворчості в суміжних мистецтвах, а й на усвідомлення своєрідності внутрішньої будови тексту літературного твору.

Традиційно мистецький контекст підручника української літератури для 6-го класу (автори – О. Бандура, Є. Кучеренко, 2000), що забезпечує теоретичний, аналітичний та ілюстративний блоки, спрямований на формування в учнів умінь розуміти твори мистецтва, розглядати художню літературу в контексті інших мистецтв, розвивати власну творчість, мистецькі смаки, уподобання, ідентифікувати себе як представника певної культури. У 2000 р. згаданий підручник мав 23-тє видання. У попередніх підрозділах нами було здійснено аналіз його мистецького контексту (автори – О. Бандура, Є. Кучеренко) [48]. Наразі видається необхідним зупинитись на тих позитивних змінах, що були внесені авторами підручника відповідно до вимог української школи. Традиційно ілюстративний матеріал було запропоновано на окремих сторінках підручника, що вдало доповнено

інформативним матеріалом про життєвий і творчий шлях митців пензля та розлогою системою запитань і завдань, що акцентували на міжмистецьких порівняннях, сприяли формуванню в учнів умінь співвідносити твори словесного мистецтва з іншими видами образотворчості. Подані репродукції живописних полотен та світлини живописних куточків природи України, на наш погляд, влучно перегукуються із текстуальним вивченням літературних творів й орієнтують на уважне «прочитання» поданих творів мистецтва та проведення мистецьких паралелей. Так, наприклад, під час ознайомлення учнів з коломийками автори підручника пропонують помилуватись репродукцією картини Р. Сельського «Карпатський пейзаж», дізнатись про творчий доробок і розвиток таланту живописця Романа Юліановича, а також дати відповіді на такі запитання: «З чого видно, що перед нами гірський пейзаж? Доведіть, що на картині зображено початок осені. Які дві барви домінують на картині? Прослідкуйте від нижнього краю полотна до горішнього, як ці барви сполучаються, як одна вбирає півтони іншої. Складіть (усно) художній опис картини Р. Сельського. Використовуйте відомі вам образотворчі засоби» [49]. Подібна робота передбачена й над іншими світлинами (І. Кропивницький «Зимовий краєвид», П. Лук'яненко «Круча») та репродукціями картин художників (М. Деревус «Народження пісні» та «Малий Тарас слухає кобзаря», Ф. Красицький «Гість із Запоріжжя», М. Кривенко «Їхав козак на війноньку», В. Тропінін «Молодий український селянин. Кармалюк», М. Кузнецов «На заробітки», О. Вовк і Ф. Кондратюк «Тарасова наука», М. Глущенко «Відлига», В. Орловський «Хата в літній день», Т. Шевченко «Автопортрет», Г. Світлицький «Рідний край», К. Білокур «Сніданок», М. Обриньба «Перший подвиг»). На розвиток творчих здібностей школярів орієнтовані завдання, у яких учні добирають підписи до поданих у підручнику ілюстрацій, оцінюють майстерність ілюстратора, пригадують, що знають із уроків образотворчого мистецтва про ілюстрування різних літературних жанрів, а також створюють власні художні малюнки.

Вважаємо, що фахово продумані авторами підручника запитання і завдання спрямовують увагу учнів на довершеність робіт художників як самостійних видів мистецтва, розуміння творчого задуму митця, формують уміння вдумливо аналізувати мистецькі полотна (виділяти художні деталі, визначати загальний колорит тощо), ділитися почуттями, висловлювати власне ставлення до сприйнятого та давати йому оцінку. Відмітимо, що в запитаннях і завданнях до текстуального вивчення художніх творів автори підручника активізують знання школярів про особливості творення образів у різних видах мистецтва, наприклад: «Ви знаєте, що у творах живопису, графіки і скульптури основним способом зображення є опис. Пригадайте види описів в образотворчому мистецтві. З якою метою використовують митці кожний з цих видів? Наведіть приклади», «Які літературні, живописні та музичні твори про грозу ви знаєте?» тощо [49, сс. 154, 228].

На здійснення діалогічної взаємодії між творами словесного і музичного мистецтва орієнтують такі запитання і завдання підручника, як-от: «Прослухайте музичний твір Г. Майбороди «Гаї шумлять...». Виділіть у ньому

звуки, відтворені у вірші», «Який з відомих вам музичних творів своїм змістом і настроєм близький до танцю сніжинок, а який – до прикінцевого епізоду (Панас Мирний «Морозенко» – Н. Г.)», «Назвіть відомі вам народні пісні. <...> Які пісні інших народів ви знаєте? Які з них вам найбільше подобаються? Чим саме?», «Музикою якого характеру можна виразити настрій вірші “І золотої й дорогої...”?» тощо [49, сс. 78, 129, 194, 199]. Пропоновані завдання формують в учнів уміння визначати суголосні мотиви й образи, зіставляти специфіку розкриття образів у різних видах мистецтва, сприяють розвитку музичного слуху в школярів. Виконання учнями творчих завдань (наприклад, записати від дорослих кілька народних пісень, виготовити власний альбом під назвою «З уст рідного народу», «Пісні нашого краю», «Пісні моєї мами» (бабусі) тощо і прикрасити його малюнками та орнаментом) впливає на розвиток творчого мислення, сприяє засвоєнню гуманістичних цінностей, стимулює до духовного зростання.

Традиційно робота над окремими репродукціями мистецьких полотен представлена у вигляді окремих рубрик («Завдання за картиною М. Глуценка “Відлига”», «Завдання за картиною М. Обриньби “Перший подвиг”»), що містять досить розлогі завдання за творами живопису й орієнтують учнів на вдумливий та уважний аналіз мистецького полотна, усвідомлення авторського задуму та висловлення власного ставлення до сприйнятого [49, сс. 68–69, 242–243].

У біографічних нарисах та літературно-критичних матеріалах підручника з української літератури для 11-го класу за загальною редакцією Р. Мовчан (2001) вміщено поодинокі факти із царини суміжних мистецтв. Наприклад, розповідь про трагізм творчої долі О. Довженка завершується такими підсумковими міркуваннями, пов’язаними із мистецькими аналогіями (образотворче мистецтво): «Звісно, О. Довженко всіляко намагався зберегти себе, алегоричними, мистецькими засобами пробував донести людям болючу правду. Все життя його було постійним протиборством. В українській художниці Алли Горської є прекрасний портрет О. Довженка: розполовинене обличчя (темний і світлий бік), що його митець охопив руками. Цей портрет дуже точно передає трагедію великого художника» [1061, с. 264].

На наш погляд, влучно авторами підручника сказано про душевну роздвоєність геніального митця, проте такі сильні мистецькі аналогії використовуються в підручнику вкрай рідко. Також система запитань і завдань до оглядових і монографічних тем містить недостатньо матеріалів, пов’язаних із взаємозв’язками суміжних видів мистецтва, хоча можливості цього курсу літератури є великими. У підручнику серед аналізованої творчості 22 письменників (геніальних, талановитих – велич мистецької місії яких відкрита не лише в українському, а й у загальноєвропейському контексті) лише до трьох персоналій запропоновано запитання, пов’язані із суміжними мистецтвами. Проте така методична допомога словесникові не є достатньою, оскільки вчитель повинен урахувувати всі ті процеси, які відбувалися у ХХ ст. і тривають у сучасній художній культурі з урахуванням тенденції взаємодії мистецтв.

Отже, у підручниках з української літератури, виданих різними авторами в останнє десятиліття ХХ ст., *мистецький контекст* представлено взаємодією літератури з іншими видами мистецтва, що спрямовано на зіставлення учнями літературних текстів з їх утіленням у живописі, кіно, музиці тощо. На наш погляд, така взаємодія актуалізує опорні знання, читацький, життєвий і чуттєвий досвід школярів, забезпечує збагачення внутрішнього світу особистості, сприяє формуванню читацьких смаків, розвитку потреб та інтересів у читанні впродовж життя. Проте недоліком окремих підручників залишалася недостатня увага авторів до запитань і завдань, спрямованих на розвиток в учнів міжмистецької взаємодії.

Реалізація культурологічного підходу в підручниках, виданих на початку ХХІ ст., здійснювалася крізь призму широкого кола історико-культурних явищ, серед яких пріоритетне місце надавалося словесному мистецтву, реалізувалося в біографічних, історико-літературних і культурно-мистецьких контекстах. Автори підручників пропонували для ознайомлення навчальний матеріал, що орієнтував учнів і вчителя на організацію різних форм діалогу, одним із яких був діалог культур.

В основу побудови підручників третього тисячоліття покладено концепцію культуроорієнтованої літературної освіти, що спрямована на розвиток творчої особистості учня у форматі української та світової культур на основі діалогу текстів. Інформаційне наповнення навчальних книг початку ХХІ ст. побудовано як своєрідний поліфонізм літератур і мистецтв, що орієнтує учнів на усвідомлення того, що будь-яка національна література вбирає в себе факти вітчизняної та світової культур, реалії минулого і сьогодення, специфічні народні обряди, звичаї, духовні уявлення українського народу на основі діалогу мистецтв. З огляду на це підручники містять розлогу пізнавальну інформацію про світові та українські культурні надбання, що допомагає учням глибоко осмислювати ідейно-художній зміст літературного твору, удосконалює їхні вміння проводити мистецькі паралелі та сприяє формуванню розуміння української літератури як невід'ємного компонента світового мистецтва.

Імпонує те, що кожен тематичний блок навчальних книг різних авторів розпочинається коротким оглядом про розвиток української літератури певного історичного періоду в контексті тенденцій національної культури означеного часу. Відповідно, рубрики історико-культурного, мистецтвознавчого спрямування (наприклад, «Мистецька скарбниця», «Міжпредметні паралелі», «Матеріали для допитливих», «До речі...», «Зауважте», «Ключик розуміння», «Чи знаєш ти, що...», «Подумаймо разом», «Радимо» тощо) уміщено до біографічних нарисів, літературно-критичного матеріалу та завдань і запитань для учнів. Відтак логічно вибудована структура подання культурологічного матеріалу передбачає розгляд літературних творів у взаємозв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва, забезпечує дотримання культурологічного принципу, спрямованого на сприймання та осмислення школярами історико-культурного буття людства, розширення світогляду учнів, усвідомлення

місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства. Вважаємо, що така організація навчальної діяльності школярів сприяє увиразненню культурологічного аспекту підручника – мистецької взаємодії в процесі вивчення художніх творів означеного періоду.

Водночас візуалізації інформативного матеріалу сприяє багатий ілюстративний матеріал – сучасні світлини та ілюстрації. Варто наголосити, що на початку XXI ст. значно покращилося й поліграфічне оснащення навчальної книги. Мистецький контекст вибудовувався на основі літературних знань учнів, був різнопланово представлений різними видами мистецтва. Уміщений на форзацах та сторінках підручників наочно-ілюстративний матеріал мав переважно кольорове зображення. Проте, на жаль, не завжди авторами підручників пропонувалися відповідні завдання чи запитання до поданого ілюстративного матеріалу.

Варто наголосити, що ілюстративний блок підручників третього тисячоліття доречний і функціональний, передбачає відповіді на запитання і виконання завдань, що допомагають учням збагнути епоху і художній зміст творів, зрозуміти синтез мистецтв, неповторність зображеної в кожному із видів суміжних образотворчостей багатогранної картини світу. Необхідно відзначити, що запропоновані авторами підручників репродукції мистецьких полотен та ілюстрацій витончено, філігранно передають суголосні теми, уплітаються в єдину канву сприйняття юними особистостями мистецьких шедеврів. Так, засобами живопису здійснюється серйозний мистецький вплив на молоде покоління, яке на свідомому рівні здатне оцінити прекрасне і долучитися до його творення. У підручниках репрезентовано запитання і завдання, спрямовані на вироблення в учнів умінь діалогічного прочитання художнього твору, розвиток логічного й критичного мислення, емоційної сфери, читацьких умінь, формування емоційно-ціннісного ставлення до вчинків героїв художнього твору тощо.

Наведемо кілька прикладів. Так, мистецький контекст підручника з української літератури для 11-го класу за загальною редакцією Р. Мовчан (2001) [1061] представлено низкою чорно-білих ілюстрацій. Старшокласникам доречно запропоновано для розгляду репродукції картин знаних художників, а саме: П. Гейден «Платформа» із серії «Ритуальні послуги», І. Балабуха «Із мороку буття», «Чорнобильська Мадонна», К. Малевич «Селянин», А. Петрицький «Інваліди», А. Марчук із серії «Місто», Боттічеллі «Народження Венери» (фрагмент), І. Новобранець «Горщик з папороттю», А. Гармаш Місячний хрест», М. Жук панно «Біле і чорне», Ф. Кричевський «Три віки», В. Зарецький «Портрет Василя Стуса», «Портрет Роксолани» невідомого художника тощо.

У підручнику для розгляду учнями також подано чимало ілюстрацій до художніх творів письменників, наприклад: роботи Г. Якутовича до поеми І. Кочерги «Свіччине весілля» та п'єси «Ярослав Мудрий», малюнок Т. Суприни (без назви – Н. Г.) до вивчення роману У. Самчука «Марія», ілюстрація В. Попова до роману П. Загребельного «Первоміст», Н. Лопухової – до роману Л. Костенко «Маруся Чурай», дружній шарж І. Дубінського

«Літературний портрет», ілюстрація обкладинки до книжки Б.-І. Антонича «Росте хлоп'я, мов кущ малини», ілюстрація, на якій зображено боротьбу т. Пилипенка з класиками в уяві читача журналу «Плужанин», проте, на жаль, чимало ілюстрацій залишилися без назв та імен їх творців, а відтак, і відповідної роботи над ними.

Водночас доречно запропоновано старшокласникам ознайомитись із мистецтвом гравюри на дереві – ксилографією (М. Жук «Вечір»), роботами художньо-текстильного характеру, зокрема гобеленом (М. Білас «Лебеді материнства»), мистецтвом іконопису («Волинська Божа Матір», «Святий Юрій – змієборець», мозаїкою Богородиці Оранти в Софійському соборі Києва, фрагментом композиції «Лик святих незайманих» Троїцької надбрамної церкви в Києво-Печерській лаврі), архітектурним мистецтвом (східний фасад Троїцької надбрамної церкви у Києво-Печерській лаврі). Проте, на нашу думку, в означеному підручнику недостатньо світлин із зображенням репродукцій портретів українських письменників. Так, на сторінках підручника подано лише портрет В. Стуса у виконанні художника В. Зарецького, а також портрет З. Сулковської дружини В. Свідзінського, проте автора роботи не зазначено. Фотомистецтво представлено низкою світлин із життя українських письменників, проте в аналітичному блоці навчальної книги не передбачено роботи над поданими суміжними видами мистецтва [1061]. Вважаємо, що в цілому навчальний матеріал означеного підручника структуровано на основі наскрізних культурологічних тем, які істотно допомагають розвинути внутрішній світ юної особистості; у національному та світовому культурологічному контекстах; у міжпредметних зв'язках, проте авторами не завжди повно це представлено у відповідних блоках навчальної книги.

Авторами підручників з української літератури, виданих на початку третього тисячоліття [2; 3; 5; 6; 7; 130; 557; 559; 558; 728; 729; 732; 733; 978; 807; 977; 997; 1063; 1064; 1066; 1155] збалансовано, на наш погляд, подано запитання і завдання репродуктивного та творчого-пошукового характеру, що апелюють не лише до читацького, а й до культурного досвіду школярів, сприяють розвитку культурної компетентності учнів. Невипадково серед запитань і завдань запропоновано нові рубрики («Мистецькі аналогії», «Культурно-мистецький контекст», «Робота з ілюстраціями», «Мистецькі діалоги», «Творчо мислимо», «Мистецька скарбниця», «Міжпредметні паралелі» тощо), що розвивають творчі здібності учнів, формують уміння нестандартно мислити, розуміти естетичну силу мистецтва, розширюють горизонт розуміння українського письменства у зв'язку з історичними обставинами, у світовому контексті літературних явищ, поглиблюють розуміння учнями художнього твору у світлі суміжних мистецтв: живопису, музики, театру, кіно, архітектури тощо.

Водночас система запитань і завдань до запропонованих рубрик передбачає апелювання до культурно-читацького досвіду школярів та спрямована на вдосконалення їхніх умінь самотійної діяльності. Наприклад, учням запропоновано стисло охарактеризувати розвиток

українського мистецтва певного історичного періоду, назвати його видатних представників, пригадати вже відомі їм твори українських митців цього періоду та підготувати усне повідомлення на визначену тему тощо. Отже, формуванню вмінь інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті сприяє методично продумане звернення авторів підручників до творів суміжних мистецтв.

Так, наприклад, у підручнику «Українська література. Підручник для 9 класу» (автор – Б. Степанишин, 2001) уміщено низку запитань і завдань, що пов'язані з розумінням літератури як особливого виду мистецтва, як-от: «Підготуйте виступ на тему: «Роль пісень у драмі “Наталка Полтавка”», «Перегляньте кінофільм або виставу “Наталка Полтавка” і приготуйтеся відповісти, наскільки гра акторів розкриває ідейно-художній задум автора п'єси»; «Напишіть відгук на відвідану вами виставу чи переглянутий кінофільм “Сватання на Гончарівці” або “Шельменко-денщик”»; «Напишіть реферат про Шевченка-художника», «Доберіть 7–10 платівок з піснями на слова Тараса і доведіть єдність в них музики й слова. Який вплив мав «Кобзар» на розвиток української культури?» [997, с. 116, 142, 268]. Вважаємо, що подібні завдання спрямовують увагу учнів на усвідомлення внеску українських митців слова в розвиток культури і мистецтва, вчать проникливо осягати твори різних мистецтв, розуміти мову їхніх образів, формують уміння оцінювати інтерпретацію літературних творів у суміжних видах мистецтва, сприяють художньому розвитку школярів, розвитку їхніх творчих талантів та здібностей тощо.

Наведемо ще кілька прикладів. На діалог літератур і мистецтв орієнтовано підручник української літератури для 9-го класу (автори – М. Ткачук, М. Сулима, В. Смілянська, В. Судима, 2009) [1063]. Новизна аналізованого підручника полягає в тому, що в його основі лежить концепція культуроорієнтованої літературної освіти, і підпорядкована вона розвитку творчої особистості учня у форматі української і світової культур з акцентуванням уваги на діалогізмі текстів. Так, наприклад, вивчаючи «Енеїду» І. Котляревського, школярі усвідомлюють, що будь-яка національна література вбирає в себе факти вітчизняної та і світової культур, реалії минулого і сьогодення, специфічні народні обряди, звичаї, духовні уявлення українського народу. Звідси виникає своєрідний поліфонізм літератур і мистецтв. Серед запитань і завдань запропоновано рубрику «Мистецька скарбниця», що поглиблює розуміння учнями художнього твору у світлі суміжних мистецтв: живопису, музики, театру, кіно, архітектури. Наприклад, під час вивчення українського романтизму учням пропонується виконати таке завдання: «Розгляньте картину художника-романтика Ежена Делакруа «Свобода на барикадах» і прослухайте Дванадцятий (Революційний) етюд Фридеріка Шопена, написаний у 1830 році під впливом Французької революції. Чому в цих творах поєднані бурхливі переживання і трагічне розчарування, рішучість і приреченість, поступ зі стражданнями і смертю? Чим співзвучні ці настрої із творами українських романтиків? Аргументуйте своє твердження» [1063, с. 179].

У підручниках з української літератури для 10-х–11-х класів, виданих у 2010–2011 рр. (автори – Г.Семенюк, О.Слоньовська, М.Ткакчук та ін.), культурологічний підхід до навчання літератури представлено рубриками «Міжпредметні паралелі», «Мистецька скарбниця» та «Творчі завдання», що вміщені в біографічних нарисах, літературно-критичному матеріалі, запитаннях і завданнях до літературних творів тощо [1064; 1066]. Відповідні рубрики збагачують уявлення школярів про розвиток літератури, культури і мистецтва в різні історичні періоди, сприяють досягненню українського письменства у зв'язку з історичними обставинами та у світовому контексті літературних явищ, розкривають перед старшокласниками багатогранний світ мистецьких аналогій, поглиблюють розуміння художнього твору крізь палітру суміжних мистецтв, формують уміння інтерпретувати твори словесного мистецтва, проводити мистецькі паралелі, розвивають творчі здібності учнів, уміння нестандартно мислити, розуміти естетичну силу мистецтва тощо.

Так під час вивчення у 10-му класі творчості Лесі Українки автори підручника в біографічному нарисі та літературно-критичних матеріалах підручника пропонують учням у рубриці «Міжпредметні паралелі» дізнатися про різнобічні мистецькі обдарування поетеси (зокрема, музичне), єдність індивідуального стилю та творчого пафосу української поетеси та німецького поета Генріха Гейне, що тісно переплелися у творчій долі обох митців. У відповідній рубриці, але в запитаннях і завданнях старшокласникам запропоновано порівняти поезії в прозі Лесі Українки «Твої листи завжди пахнуть зов'ялими трояндами» та І.Тургенєва «Как хороши, как свежи были розы». Пропоновані завдання спонукають дітей осмислити значущість творчого доробку поетеси та її внесок у розвиток культури і мистецтва України та світу.

Рубрика «Мистецька скарбниця» представлена широким спектром запитань і завдань щодо постаті Лесі Українки та її творчого доробку. Учням запропоновано розглянути й описати портрет письменниці та репродукцію картини В.Зарецького «Леся Українка у гурті "Плеяда"», прослухати пісні на слова поетеси на музику знаних українських композиторів, розглянути репродукції художніх полотен митців пензля (А.Куїнджі «Хвилі», І.Філонова «Одержима», гравюру Н.Лопухової «Лісова пісня», акварель В.Касіяна «Лукаш і Мавка», портрет «Гетьман Дорошенко» С.Васильківського). Пропоновані запитання і завдання орієнтують учнів на осмислене та чуттєве ознайомлення з поетичною спадщиною Лесі Українки, налаштовують на емоційне сприймання віршів, формують уміння проводити мистецькі паралелі, оцінювати засоби виразності у створенні образів у літературі та суміжних видах мистецтва, виховують емоційно-ціннісне ставлення до літератури як мистецтва слова.

Низка завдань аналізованого підручника спрямована на формування в старшокласників творчих здібностей, розвиток усного і писемного мовлення, наприклад: уявити себе режисером-постановником і обрати для сценічного втілення один із творів письменниці, інсценізувати діалоги за драмою-

феєрією «Лісова пісня», написати рецензію на драматичний твір Лесі Українки, реферат на одну із запропонованих тем, твір-опис з елементами роздуму за картиною тощо [1064, с. 277–316].

Варто наголосити, що автори підручників на початку ХХІ ст. переважно дотримуються культурологічного підходу як у представленні інформативного та ілюстративного матеріалу, так і в запитаннях і завданнях до програмових тем. На розуміння учнями втілення певної ідеї (образу, теми) у різних видах мистецтва, формування вмінь визначати, аналізувати та оцінювати майстерність митців націлюють такі запитання, наприклад: «Усно опишіть картину М. Глуценка «Київська осінь». Чи хотіли б ви здійснити прогулянку місцями, що зображені на картині? Чому?» [1155, с. 118]; «Роздивися одну з картин І. Айвазовського («Дев'ятий вал» (с. 9), «Чорне море», «Комиші на Дніпрі», «Райдуга», «Бурхливе море»), на якій зображено море чи Дніпро. Порівняй його з одним із словесних описів у творі І. Нечуя-Левицького. Чим відрізняються ці пейзажі? Якими художніми засобами вони створюються?» [731, с. 168]; «Розгляньте картину Івана Іжакевича «Шевченко-пастух» У чому подібність і відмінність змісту картини і вірша? [978, с. 91]; «Розгляньте та опишіть картину Наталії Суравської «Бірюзовий прибій». Чи може це художнє полотно послужити ілюстрацією до новели «Залізний острів» з роману «Тронка»? Доберіть цитату, яка найбільш влучно передає зміст цієї картини»; «Розгляньте картину Едуарда Барра «Мужчина-птиця». Який художній прийом застосував живописець? Чим перегукуються між собою твори Едуарда Барра та Валерія Шевчука?» [1066, с. 329, с. 357] тощо. Варто наголосити, що запропоновані авторами підручників запитання і завдання дають змогу школярам зацікавитися мистецькими традиціями знаних митців України та світу, різнобічно осмислити та оцінити запропоновані для розгляду витвори мистецтва, проявити власну творчість тощо.

На початку ХХІ ст. використання на уроках української літератури досконалих зразків класичного мистецтва за допомогою застосування сучасних технічних засобів навчання було спрямовано на те, щоб допомагати учневі формувати правильні уявлення про естетичний бік реальності, адекватно сприймати, компетентно аналізувати, інтерпретувати, вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограм, Інтернет, орієнтуватися в інформаційному середовищі, обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ, а також створювати власні медіатексти [316, с. 105].

Використання медіаосвітніх ресурсів на уроках української літератури пов'язано з трансляцією динамічних образів, що мають поширення завдяки сучасним технічним засобам запису і відтворення зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа). Нині ці ресурси вже цілком доступні кожному вчителю-словеснику, що значно полегшує культурологічне оснащення уроку. Так, авторами підручників вдало дібрано запитання і завдання, спрямовані на розвиток самостійної навчальної діяльності учнів засобами ресурсів Інтернет-мережі, запропоновано посилання на

Інтернет-ресурси, на яких школярі можуть ознайомитися з повними текстами художніх творів письменників, переглянути чи прослухати зразки суміжних мистецтв або дізнатися більше про митця та його творчість, підготувати інформаційне повідомлення, творчий проєкт тощо. Наприклад: «Скориставшись допомогою батьків, учителя історії, довідковою літературою чи мережею інтернет, підготуй коротке усне повідомлення про добу Козаччини в історії України», «Повний текст повісті Івана Франка «Захар Беркут» ти зможеш знайти та такою адресою в інтернеті.....», «Прослухати баладу Тараса Шевченка «Тополя» або її фрагменти у виконанні професійних акторів ти можеш за такою інтернет-адресою...» [5, с. 12, с. 53, с. 67], «Прослухати українські історичні пісні й думи ти зможеш за такою адресою в інтернет-мережі...» [2, с. 21] тощо. Запропоновані посилання на Інтернет-джерела сприяють розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання літератури, орієнтації в інформаційному середовищі, формуванню вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ.

В аналітичному блоці підручників у рубриках, таких як, наприклад, «Творчі завдання», «Пофантазуймо», «Творчо мислимо» тощо передбачено запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового, творчого і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з суміжними видами мистецтва та створення ними усної розповіді, власних ілюстрацій, творчих проєктів тощо. Наприклад, «Знайди в довідковій літературі чи інтернеті матеріал про Чернечу гору й музей Тараса Шевченка в Каневі та підготуй про це невелике усне повідомлення з ілюстраціями (фото, репродукції картин тощо) [5, с. 67]; «...Складіть усну розповідь “Духовна краса коханої у творах Плужника і на полотні Борисова-Мусатова”»; «Намалюйте ілюстрацію до вірші Дмитра Павличка, який вам особливо сподобався, підпишіть її поетичним рядком»; «Уявіть собі, що вам запропоновано написати кіносценарій та поставити фільм за романом «Диво» Павла Загребельного. На чому ви будете акцентувати увагу глядача? Яких акторів доберете на ролі? Чи пасував би до кінофільму музичний супровід із творів Дмитра Бортнянського, Артема Веделя? Якщо ні, то яку музику використали б ви? Аргументуйте своє твердження» [1066, с. 72, с. 256, с. 378]; «Дізнайтеся, де була розташована Десятинна церква. Чому її так назвали? Чи збереглася вона до наших днів?» [1155, с. 136].

Прикметно, що подані в рубриках запитання і завдання акцентують на зіставленні, порівнянні мистецьких шедеврів, як-от: «Знайдіть у фольклорному збірнику народну пісню «Ой, горе тій чайці», яка стала поштовхом для створення картини Марфи Тимченко «Верніть мені моїх чаєняток». Порівняйте зміст обох творів. У чому полягає відмінність між ними?..» [978, с. 20]; «Порівняйте дві картини (Василя Перова «Рибалка» та «Мисливці на відпочинку» – Н. Г.). Природа й персонажі на якій змальовано з натури? Порівняйте ці дві картини. Яка вам більше подобається і чим саме?» [1066, с. 139]; «Якими готичними мотивами перегукується роман Шевчука зі спорудою собору Паризької Богоматері? (с. 351) <...>»; «Розгляньте на І

форзаці картину «Яблуня» Миколи Рокицького. <...> Яким мотивом перегукується роман «Дім на горі» Валерія Шевчука з картиною Миколи Рокицького?» [1066, с. 357–358]), визначенні міжлітературних зв'язків у контексті світового літературного процесу, наприклад: «Новели яких зарубіжних письменників ви читали? Чи перегукуються вони з твором Григора Тютюнника («Три зозулі з поклоном» – Н. Г.) [1066, с. 345], висловленні власних думок і вражень від сприйнятого, налаштуванні на творчо-пошукову роботу, наприклад: «Проведіть паралелі між віршами «Арфами, арфами...» Павла Тичини, «Блакитна Панна» Миколи Вороного й картинами «Весна» Сандро Боттічеллі та «Весна. Велика вода» Ісака Левітана» [1066, с. 36].

Водночас ілюстративний блок підручників з української літератури доповнено низкою ілюстрацій до художніх творів, малюнків, світлин вистав, декорацій до театральних постановок, афіш до фільмів-вистав, кадрами із кінофільмів, зразками фотомистецтва (світлинами письменників, музеїв-садиб, пам'ятників, скульптурних та архітектурних зображень) тощо, робота над якими передбачає визначення та порівняння втілення епізоду в літературному творі та інших видах мистецтва, оцінювання майстерності митця та засобів утілення ним образів чи загальної картини витвору тощо. Наприклад, «Розгляньте пам'ятник Северинові Наливайку в Гусятині. На яких рисах характеру козацького ватажка акцентує увагу скульптор Казимір Сікорський (с. 365)? У чому виявляються монументальність героя? Що означає його жест? Якими гранями характеру образ Северина Наливайка з роману Миколи Вінграновського перегукується зі скульптурним зображенням героя?»; «Розгляньте і опишіть фото Софії Київської (с. 374). Якою постає Софійський собор у романі «Диво» Павла Загребельного? Як цей храм сприймають персонажі твору? Які роздуми викликає у вас ця історична пам'ятка? Розгляньте мозаїку з Софійського собору «Богоматір Оранта». Чим поза Богоматері Оранти відрізняється від інших зображень Богородиці? <...>» [1066, сс. 367, 378].

Вдало дібрані авторами підручника ілюстративні матеріали допомагають школярам наочно зрозуміти не тільки сутність авторського задуму, але й особливості його образного втілення. Необхідно зазначити, що в підручниках запропоновано різноманітні завдання для роботи з ілюстративним матеріалом, що націлює учнів на висловлення власних думок і вражень від сприйнятого. Проте почасти автори підручників не передбачають запитань і завдань до запропонованих для розгляду ілюстрацій, а інколи й не вказують авторів виконаної художньої роботи.

Різнобічним і пізнавальним для учнів є поданий у підручнику фактичний матеріал про багатогранні мистецькі таланти українських письменників, наприклад, про музичні уподобання О. Кобилянської, І. Нечуя-Левицького, малярські роботи Т. Шевченка, В. Винниченка («Портрет дружини», «Дівчина з квітами»), захоплення театром і музикою Лесі Українки, режисерський та акторський талант М. Вінграновського тощо. Така інформація збагатить уявлення школярів про світ мистецтва та роль митця в

культурному середовищі суспільства. Мистецькі аналогії та порівняння, які використано в підручниках з української літератури, сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формують їхні естетичні смаки й уподобання, підвищують рівень читацької компетентності.

Музичне мистецтво здебільшого репрезентовано творами корифеїв української та світової музики (М. Лисенко «Ноктюрн»; Ф. Шопен «Valse melancolique», «Phantaisie impromptu» та ін.), сучасних композиторів (М. Скорик опера «Мойсей»), художніх колективів і сучасних виконавців. Автори підручника рекомендують учням послухати пісні на слова українських поетів: «Стояла я і слухала весну» (музика К. Стеценка); «Не дивись на місяць весною» (музика М. Лисенка); «Айстри», «Хтось близький мені приснився...» у виконанні М. Бурмаки; «Чари ночі» у виконанні Д. Гнатюка або Н. Матвієнко; фонозаписи творів М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового та інших композиторів на вірші О. Олеся. Запропоновані музичні твори виразно передають суголосні мотиви та образи, відтворені митцями у різних видах мистецтва. Учні вчать ся відчувати, розуміти, зіставляти специфіку виражальних засобів у художніх творах та музиці. Автори підручників орієнтують школярів на сприймання художніх творів у безпосередній взаємодії з іншими видами мистецтва, що сприятиме розвитку в них обізнаності із сучасними мистецькими напрямками, вдосконаленню вмінь самостійно знаходити відповідну інформацію, обмінюватись досвідом, давати оцінку сприйнятому. Наведемо кілька прикладів: «Прослухати баладу Тараса Шевченка «Тополя» або ж її фрагменти у виконанні професійних акторів ти можеш за такою інтернет-адресою...» [5, с. 67]; «Музику до творів циклу «В казематі» написали М. Лисенко, П. Чайковський, Я. Степовий та ін. Уважно перечитавши вірші цього циклу, «поклади їх на музику» словесно: визнач темп, ритм, зміни в музичному настрої, музичні інструменти тощо» [2, с. 84]; «Прослухайте пісню на слова Андрія Малишка «Стежина» та порівняйте враження від неї і від вірша» [978, с. 286]; «Композитор Леся Дичко на слова Антонича написала симфонію «Привітання життя»; Лариса Кузьменко – музику до поезій «Молитва», «Різдво» «Коляда»; Юрій Ланюк – до вірші «Скарга терену». Підготуйте усне повідомлення про ці твори із прослуховуванням музичних фрагментів у класі»; «Прослухайте запис пісні «Виростеш ти, сину», висловіть свої враження, зробіть висновок про художній рівень цього твору, назвіть прізвища композитора і виконавців»; «Об'єднайтеся у творчу групу і підготуйте доповідь про співавторство Павличка й композитора Олександра Білаша, яку виголосить один учень від групи, бажано з музичним супроводом»; «У пошуковій програмі «Google» мережі інтернет знайдіть відомості про виконавців пісень на слова Дмитра Павличка і підготуйте про них коротенькі реферати» [1066, с.167, с. 244, с. 253] тощо. Виконання учнями творчих завдань із використанням власних висловлювань щодо сприйнятого, створення словесних описів музичного твору, визначення художніх образів у літературному та музичному творі впливає на розвиток творчого мислення учнів, засвоєння гуманістичних цінностей, стимулює до духовного зростання.

Доречно, на наш погляд, запропоновано для перегляду в межах тематичних розділів низку документальних фільмів, які допоможуть дітям краще пізнати епоху, в яку жили і творили українські письменники, дізнатися про їхнє особисте життя, простежити еволюцію розвитку таланту тощо. Так, десятикласникам пропонується переглянути такі документальні кінострічки: «Громади і М. Драгоманов» (проект «Очима культури»), «Два світи Панаса Мирного», «Театр корифеїв», «Іван Франко», «Історична правда з Вахтангом Кіпіані: Володимир Винниченко», «Не така, як усі», «Іду до тебе» тощо. На уважний та вдумливий перегляд документальних фільмів налаштовують завдання на зразок: випишіть у хронологічній послідовності основні події життя письменника; розкажіть, через що батько М. Заньковецької змінив своє ставлення до театрального вибору доньки; як пов'язані з І. Франком П. Конашевич-Сагайдачний, Ю. Кульчицький, М. Драгоманов тощо.

Результатом взаємодії літератури і кіно є екранізація, яка сприймається як своєрідний переклад мови літератури мовою кіно. За своєю специфікою екранізація є особливим видом художньої творчості, який трансформує літературний сюжет відповідно до законів кіномистецтва. Такий процес візуалізації літератури утворює унікальний продукт інтермедіальності, що виникає в результаті взаємодії двох цілком різних за своєю сутністю мистецтв. Екранізація літературної класики, що текстуально вивчається в школі, є новим видом мистецтва. На думку С. Жили, «у процесі «перекладу» з однієї знакової системи іншою утворюється нова форма і зміст. Під час трансформації літературні образи змінюються на кінематографічні. Кожен такий творчий акт – це знаходження або незнаходження естетичного еквівалента в царині іншого виду мистецтва» [459, с. 10].

Ознайомлення учнів із кіномистецтвом здійснюється на основі перегляду низки кінострічок, знятих за мотивами художніх творів українських письменників («Кайдашева сім'я», «Микола Джеря», «Мартин Боруля», «Тіні забутих предків», «Кам'яний хрест», «Лісова пісня» тощо). Перегляд художніх фільмів акцентує на виконанні учнями завдань, спрямованих на оцінювання майстерності екранізації режисерами художніх творів, утілення сценаристами авторської ідеї літературного твору, аналіз переконливості акторської гри, визначення відмінностей інтерпретацій між кіноверсіями та театральними постановками літературного твору тощо.

Запропоновані завдання зацікавлюють дітей, спонукають їх до вдумливого перегляду, аналізу засобів утілення авторського задуму в театрі та кіно (гра акторів, переконливість характерів, позасюжетні елементи тощо). Аналізуючи мистецькі твори, учні доходять висновку, що художні фільми та театральні постановки за літературними творами є цілком самостійними творчими актами, де автори втілюють пошук рівноцінних еквівалентів у царині кінематографічної та театральної образності. Наприклад, «Український режисер Олександр Муратов 1976 р. створив кінострічку за повістю Михайла Стельмаха “Гуси-лебеді летять”» [5, с. 112], «Радимо подивитися художній фільм “Захар Беркут” (1970)» [733, с. 50], «За

повістю Івана Нечуя-Левицького «Микола Джеря» було створено фільм, у якому головну роль зіграв Амбросій Бучма. Знайдіть у пошуковій програмі Google.com.ua мережі інтернет відомості про фільм і підготуйте реферат», «За п'єсою «Гріх» режисер Олег Бійма зняв фільм з однойменною назвою. Перегляньте його і порівняйте з текстом драми. Як режисер засобами кіно втілює основні мотиви п'єси Винниченка?» [1065, сс. 23, 380].

На розвитку творчих здібностей учнів у царині кіномистецтва акцентують завдання на зразок: «Уявіть, що ви кінорежисер і вам пропонують за однією з п'єс Черкасенка зняти кінофільм. Розкажіть про свій творчий задум, як будете екранізувати твір, кого з акторів і на які ролі запросите, яка музика буде супроводжувати фільм, як ви будете оперувати кольоровими та світловими ефектами, адже символісти їм приділяли велику увагу» [1064, с. 408].

Грунтовний конструктивно-критичний аналіз підручників з української літератури для основної школи (2013–2016 рр.) [2; 6; 130; 557; 559; 558; 728; 729; 807; 977] з позиції втілення в їх теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках програмової рубрики «Мистецький контекст», подано в Додатку Г наукового дослідження.

Отже, у мистецькому контексті переважної більшості підручників української літератури, виданих протягом 1991–2016 рр., запропоновано різні образотворчості, які суттєво доповнюють сприйняття учнями поданого інформативного матеріалу, систематизують їхні уявлення про специфіку розкриття певних тем та образів різними видами мистецтва та мистецькими напрямками, панорамно ілюструють розвиток культури шляхом взаємодії та синергії мистецтв, виступають дієвим засобом створення історико-культурного фону. Проте їх автори не завжди дотримуються логічності й послідовності в реалізації культурологічного підходу, що виявляється в недостатньо візуалізованому ілюстративному блоці навчальної книги, неналежній увазі до запитань і завдань мистецтвознавчого спрямування (аналітичний блок) та не досить розлогому змістовому матеріалі (теоретичний блок), спрямованому на опанування учнями різних видів мистецтва. Водночас позитивним є той факт, що представлені в третьому тисячолітті теоретичні матеріали підручників з української літератури репрезентуються не як остаточні твердження про мистецтво слова, а у формі, що спонукає учнів до самостійної інтерпретації художніх творів, забезпечує їх осмислення й переосмислення, стимулює подальшу рефлексію. Практичне застосування вказаного вище реалізовано за допомогою прикладів відмінних потрактувань мистецьких творів, неоднозначних оцінок, полярних думок письменників, літературознавців, мистецтвознавців про культурні періоди та твори мистецтва, зразків мистецьких інтерпретацій, оцінок сучасних читачів тощо.

Водночас у наукових публікаціях автора [294; 316; 313; 314; 315; 326; 338; 341; 349] та Додатку Д наукового дослідження подано аналіз підручників для 9–10 класів (2017–2018 рр.) в аспекті втілення в них рекомендаційної програмової рубрики «Мистецький контекст». У

здійсненому нами аналізі підручників з української літератури, виданих поза хронологічних меж нашого дослідження, ми намагалися довести доцільність і перспективність ідей реалізації культурологічного підходу в змісті шкільної літературної освіти на початку XXI ст. Вважаємо, що залучені до роботи на уроці української літератури суміжні образотворчості сприяють формуванню емоційної реакції школярів, допомагають їм орієнтуватися у формах діалогу культур різних епох, мистецьких напрямках, явищах, художніх творах. Таким чином, аналізуючи мистецькі шедеври, учні вчаться зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, визначають роль і місце української літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах.

5.4. Концептуальні засади реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в програмовому і навчальному забезпеченні періоду реформування шкільної літературної освіти в Україні (1991–2016 рр.)

Реформування середньої загальноосвітньої школи, модернізація літературної освіти в кінці XX – на початку XXI ст. позначилися на розробленні вченими нових підходів до змісту навчання й пошуку ефективних шляхів досягнення його очікуваних результатів із зарубіжної літератури. Вибудовування в незалежній Україні в кінці XX ст. власної стратегії літературної освіти, введення курсу «Зарубіжна література» до навчальних планів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, прагнення забезпечити полікультурну освіту учнів потребувало створення ефективних програм і підручників для забезпечення нової навчальної дисципліни. З огляду на це розроблялися методологічні засади нового курсу, визначалися принципи його вивчення, окреслювалися специфічні риси методики навчання зарубіжної літератури. Проте в прийнятих на той період нормативних документах методичний акцент був зроблений на розвитку культури читання, яку сприймали лише як виразне читання і розуміння прочитаного з вибіркоким переказом сюжетної канви художнього твору. Отже, культурології було відмовлено в праві впливати на естетичне і соціальне виховання молодого покоління. Водночас українськими методистами (М. Борецький, Т. Денисова, В. Звиняцьковський, Ю. Ковбасенко, Л. Мірошніченко, Д. Наливайко, О. Пронкевич, Г. Сиваченко, Б. Шалагінов, К. Шахова, Б. Щавурський та інші) у найкоротший термін від моменту введення курсу «Зарубіжна література» було забезпечено навчальний процес у середній загально-освітній школі навчальними програмами, підручниками, хрестоматіями, посібниками тощо. Такої результативності в цьому, на наш погляд, їм вдалося досягти завдяки демократизації освіти, її орієнтації на гуманітаризацію навчання [296].

Пошук ефективних шляхів і засобів реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти потребує ґрунтовного аналізу в аспекті визначення та обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, реалізованому в навчальному та програмовому забезпеченні курсу від 1991 р. до 2016 р.

5.4.1. Принципи реалізації культурологічного підходу в програмах із зарубіжної/світової літератури (1991–2016 рр.)

З метою вирішення поставлених у дослідженні завдань й відповідно до окреслених у ньому хронологічних меж проаналізуємо програми із зарубіжної/світової літератури, датовані 1991–2016 рр., з позиції втілення рекомендаційної рубрики «Література і культура».

З 1992 р. в середніх загальноосвітніх навчальних закладах України було запроваджено предмет «Література народів світу». Відтоді постала проблема створення й упровадження в шкільну літературну освіту програм із нового курсу літератури, кожна з яких засвідчувала розвиток предмета відповідно до викликів часу. У 1992 р. Міністерством освіти і науки України було запропоновано орієнтовний план шкільного предмета «Література народів світу» для 5–11 класів, у якому представлено перелік художніх творів, із якого вчителі на власний розсуд та з урахуванням наповнення шкільних бібліотек вибирали твори для текстуального вивчення на уроці [632]. Необхідно зазначити, що орієнтовний план «Література народів світу» (1992) вперше за багато років позбавив учителів-словесників викладання ідеологічно й політично заангажованої літератури соцреалізму, давши можливість юній особистості долучитися до шедеврів світової літератури в історико-культурному контексті. Проте будь-які посилання на вивчення літератури в єдності із суміжними видами мистецтва в означеному документі були відсутні.

Упроваджений навчальний курс спричинив жваві фахові дискусії серед методистів, літературознавців. Осередком їх став часопис «Відродження», де розгорнулися гострі суперечки щодо принципів структурування навчального матеріалу: Д. Наливайко обстоював історико-літературний принцип, Т. Денисова і Г. Сиваченко – циклічний, Д. Затонський – естетичний, М. Борецький і Ю. Щепель – культурологічний [680, с. 61].

У програмі зі світової літератури для 5–11 класів (1993) було визначено мету вивчення літератури в школі, що полягала залученні учнів до скарбниці світової культури, ознайомленні з визначними зразками художньої літератури різних країн і народів, формуванні уявлень про світовий літературний процес, історію його розвитку, національну своєрідність та загальнолюдську цінність літературних творів у зіставленні з рідною літературою [792]. Настанови означеної програми дали значний поштовх для подальших пошуків методичних засад предмета, що окреслилися в підходах до навчання зарубіжної літератури в школі, а саме: синтезу культур (Ю. Султанов), європоцентризму та вікових ціннісних орієнтацій учнів (Б. Шалагінов), полікультурності (С. Русова), локальності культур (О. Пронкевич), викладання літератури як мистецтва слова (І. Мойсеїв), пріоритету загальнолюдських цінностей (І. Ненько) та інші [185, с.16].

Першою офіційно затвердженою МОН України програмою була програма, створена авторським колективом на чолі з К. Шаховою (1995). Вона стала дієвим рушієм для активізації процесу підручникотворення.

Відповідно, ця програма була забезпечена підручниками-хрестоматіями для 5–8 класів, а також підручниками і хрестоматіями для 9–11 класів. Настанови означеної програми методично орієнтували вчителів на простеження на уроках зарубіжної літератури діалогічних взаємозв'язків культурно-історичних епох, спонукали сприймати кожен літературний твір як у контексті національної літератури, так і в загальнокультурному силовому полі [868]. На початковому етапі формування стратегії навчальної дисципліни означена програма виконала важливу роль: дала уявлення про суть предмета, подала перелік творів для текстуального вивчення, окреслила методичні вимоги до викладання зарубіжної літератури. Проте питання щодо залучення учнів до скарбниці світової культури викликало сумнів через відсутність у програмі рубрики «Міжпредметні зв'язки» для забезпечення цілісності сприймання науки і мистецтва. Необхідно відзначити, що перші програми із зарубіжної/світової літератури відзначались зосередженістю на історико-літературному змісті, а тому *культурологічний контекст* залишався поза увагою їхніх розробників [792; 868]. Водночас в анотаціях до змістового блоку програми простежувався культурологічний аспект навчання зарубіжної літератури в школі, наприклад: «Відтворення сюжетів біблійних легенд у літературі та інших видах мистецтва», «Усний і письмовий відгук про самостійно прочитаний літературний твір, про твір мистецтва, кінофільм, телепередачу», «Прийняття християнства в Київській Русі, розвиток літератури і мистецтва» тощо [868, с. 9, с. 13, с. 26].

Подальші пошуки в галузі оптимізації програм із зарубіжної літератури були пов'язані з розробленням Державного стандарту для загальноосвітньої школи [424]. Так, у 1996 р. Міністерством освіти і науки спільно з Академією педагогічних наук України було розпочало роботу над розробленням означеного документа. Проект Державного стандарту із зарубіжної літератури розроблявся під загальним керівництвом Б. Шалагінова (авторський колектив – В. Куземський, Н. Нагорна, Л. Мірошніченко, Н. Мірошникова). Робота над документом викликала зацікавлення науковців, педагогів-практиків, методистів, активізувала дискусію у фахових часописах. Так, Д. Наливайко наголошував на значущості залучення учнів до скарбниці духовної культури людства, формування в юних особистостей основ естетичного і морального виховання [714, с. 3]. Пожвавив науково-методичну дискусію й альтернативний проект навчальної програми, розроблений творчою групою під керівництвом Ю. Ковбасенка.

За новим Державним стандартом у 1998 р. авторський колектив під головуванням Д. Наливайка розробив нову програму, яка змінювала назву курсу на «Зарубіжна література». Упровадження в практичну діяльність програми зарубіжної літератури 1998 р. (авторський колектив: Ю. Ковбасенко, К. Шахова, М. Борецький, Н. Нагорна, Л. Мірошніченко, Л. Ковбасенко, Л. Білань; керівник – Д. Наливайко) [865] відзначалося окремими труднощами, що були зумовлені принципом побудови самої програми, в якій визначальним було обрано методичний принцип, учителям

пропонувалося добирати тексти для опрацювання рубрик («Міжпредметні зв'язки», «Наочність і ТЗН», «Для позакласного читання» тощо).

У 2000-х роках у загальному дискурсі формування моделі нової української освіти актуалізувалися пошуки методології навчання зарубіжної літератури, які визначалися теоретичними надбаннями української педагогічної думки, культурно-історичної традиції. Поштовхом до складної масштабної та різноманітної за акцентами фахової розмови стала публікація у 2001 р. в чотирьох номерах часопису «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України» низки статей Ю. Султанова «У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку». Так, у новому проекті «Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи», розробленому авторським колективом під керівництвом Б. Шалагінова (2000) [1158], окреслювалися важливі напрями вдосконалення програм із зарубіжної літератури, серед яких були виділені такі: пріоритетність естетичного підходу; розширення програмного апарату з традиційними рубриками («Міжпредметні зв'язки», «Теорія літератури» та ін.) й інноваційними аспектами («Міжлітературні зв'язки», «Виразне читання», «Наочність та ТЗН»). Варто наголосити, що реалізація ідей культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури була обумовлена особливостями самої дитячої психіки, в основі якої – уява, схильність до конкретних візуальних, слухових, предметно-чуттєвих вражень тощо. Відтак ученими-методистами в Проекті програми із зарубіжної літератури (2000) [1158] були запропоновані змістові рубрики художніх творів і міжпредметних зв'язків.

Серед учительської та наукової громадськості виникли дискусії, на основі яких окреслилися як слабкі, так і сильні сторони впорядкування програми в таких аспектах: недостатнє визначення виховної ролі літератури; доцільність домінування естетичного підходу щодо вивчення зарубіжної літератури у школі тощо. Широкого резонансу в контексті обговорення проблеми набули роздуми І. Ненька в статті «Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вміння виробляти власні естетичні судження» (2001), у якій учений акцентував на значущості емоційно-естетичного компонента в змісті шкільної літературної освіти. «Сказати, що література вивчається сьогодні як мистецтво слова, – зазначав учений, – не можна. Бо тут усе вирішують акценти: на якій меті вони ставляться – виховній чи емоційно-естетичній. На жаль, акценти досі ставляться на першій» [770, с. 3].

Однак Проект нової програми авторського колективу під керівництвом Б. Шалагінова, обговорюваний протягом 2000–2001 рр., який пріоритетом уважав викладання зарубіжної літератури як мистецтва слова і здобув чимало прихильників, затверджений не був. У квітні 2001 р. без широкого публічного обговорення була затверджена програма за редакцією доктора філологічних наук, професора, академіка НАН України Д. Затонського, доктора філологічних наук, професора К. Шахової, кандидата філологічних

наук Є. Волощук (2001) [488; 869]. Метою курсу автори програми 2001 року проголошували необхідність залучення школярів до скарбниці світової літератури і сприяння формуванню духовно-ціннісних орієнтацій особистості, формування культурно-пізнавальних інтересів та естетичного смаку учнів [488, с. 22].

Пріоритетними завданнями програми визначено: ознайомлення з духовними здобутками і художніми відкриттями, сприяння перетворенню духовних цінностей, закарбованих у літературних творах, в індивідуальний досвід учнів, навчання школярів сприймати літературний твір як мистецьке явище, розглядати його в контексті розвитку культури, розуміти художню своєрідність мистецького твору, готувати школярів до життєдіяльності в полікультурному просторі та ін. [488, с. 22–23]. Із появою програми за редакцією Д. Затонського (2001), до методичного додатка якої ввійшли твори суміжних мистецтв, словесники були зорієнтовані на залучення школярів «до скарбниці світової літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури...» [488, с. 22]. Так, у рубриці методичного додатка «Наочність та ТЗН» учні мали можливість ознайомитись із довершеними зразками образотворчого, музичного, театрального, прикладного мистецтва, мистецтва архітектури, скульптури, кіно- і фотомистецтва.

Концепція програми, крім іншого, ґрунтувалася на принципі взаємозв'язку аксіологічного, естетичного і культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі [488, с. 22]. Проте в програмних анотаціях культурологічний контекст не знайшов належного відображення, подання додаткових матеріалів було здійснено переважно за репрезентативним принципом. Водночас акцентувалося на важливості здійснення міжпредметних зв'язків та зіставлення літературних і мистецьких явищ, які, на переконання авторського колективу програми, «мають здійснюватися постійно» [488, с. 22]. Проте в процесі обговорення програми вчителі вказували на потребу в доопрацюванні та розширенні методичного творчого додатка, оскільки він має відповідати рівню задекларованих завдань та матеріально-технічному забезпеченню шкіл [717].

У 2003 році з'явилися програми для 8–11 і 10–11 класів [860; 861; 862; 866], побудовані за принципами профільності, інтеграції та диференціації навчання з урахуванням сучасних підходів до викладання (навчання) зарубіжної літератури в профільній школі.

Програма із зарубіжної літератури для 5–11 класів (за ред. Д. Наливайка, 2003) фактично стала оновленим варіантом програми 1998 р. Вона відзначалась наявністю літературного контексту вивчення творів світового письменства, тоді як у програмі за редакцією Д. Затонського було виокремлено міжлітературні та міжпредметні зв'язки, що дозволило вивчати художні твори в культурно-історичному контексті [859].

14 січня 2004 р. Постановою № 24 Кабінету Міністрів України затверджено Державний стандарт базової і повної середньої освіти. 2 квітня 2004 р. МОН опублікувало Типові навчальні плани для 12-річної школи. Ці

документи обумовили перехід середньої школи на 12-річне навчання і розроблення нових програм, в основу яких було покладено три змістові лінії: аксіологічну, літературознавчу і культурологічну, де остання сприяла забезпеченню можливостей використання під час вивчення програмових творів відомостей історико-культурного й соціокультурного характеру [420].

Так, у пояснювальній записці програми для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання за редакцією Д. Наливайка (2005) [855] серед основних завдань зазначено таке: «Вчити визначати національну своєрідність і загальнолюдську цінність творів світової літератури (зокрема, в зіставленні з творами української літератури та інших видів мистецтва)» [855, с. 3]. Проте рубрик мистецтвознавчого чи культурологічного спрямування означена програма не передбачала, отже, і конкретні посилання в ній на взаємодію мистецтв на уроках зарубіжної літератури були відсутні. Учитель мав самостійно добирати доцільний культурологічний матеріал й використовувати на власний розсуд зразки суміжних образотворчостей на різних етапах уроку зарубіжної літератури.

В інших програмах із зарубіжної/світової літератури, укладених у наступні роки [847; 850; 851; 852] проблема реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури засобами програмової рубрики «Література і культура» не набула належної актуалізації.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) із поглибленим вивченням зарубіжної літератури для 8–9 класів (за заг. ред. Д. Наливайка, керівник авторського колективу Ю. Ковбасенко; програму підготували: Ю. Ковбасенко, Г. Гребницький, Н. Півнюк, Г. Бітківська, К. Баліна, 2009), укладеній відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та згідно з основними положеннями Концепції профільного навчання, серед основних завдань було зазначено таке: «Вчити визначати національну своєрідність і загальнолюдську цінність творів світової літератури (у т.ч. у зіставленні з творами української літератури та інших видів мистецтва)» [706, с. 4; 848]. Відтак на допомогу вчителям-практикам була додана нова (порівняно зі згаданими програмами) рубрика «Літературний та культурологічний контекст», оптимальна реалізація якої сприяла підвищенню ефективності літературної освіти. Застосування культурологічного контексту передбачало вивчення шедеврів світової літератури в єдності із суміжними видами мистецтва (образотворче мистецтво, музика, театр, кіно, скульптура, архітектура, прикладне мистецтво). Так, наприклад, під час ознайомлення дев'ятикласників із творчістю А. Міцкевича в культурологічному контексті учні мали можливість ознайомитися із довершеними зразками образотворчого мистецтва (О. Герасимов «О. Пушкін і А. Міцкевич», ілюстрації О. Абеліте), музичного мистецтва (Б. Астаф'єв «Бахчисарайський фонтан», композитори М. Вайнберг, М. Дремлюга, М. Лисенко (романси та пісні на слова А. Міцкевича), С. Мессерер «Бахчисарайський фонтан» (балет)), мистецтва театру і кіно (художній фільм «Пан Тадеуш» (реж. Р. Ординський), «Бахчисарайський фонтан» (реж. Я. Протазанов)), мистецтвом скульптури й

архітектури, прикладним мистецтвом (К. Дуніковський. Портрет А. Міцкевича (дерево, 1908); 3. Пронашко «Пам'ятник Міцкевичу у Вільно» (дерево, 1926), «Фонтан сліз» (Історико-архітектурний музей «Ханський палац», Бахчисарай, XVI ст.)) [848, с. 27].

У 2011 р. було розроблено проєкт нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [421] та Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі [773]. В означених документах наголошувалося на важливості усвідомлення учнями «художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомлення учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті...» [419; 421]. Реалізація *культурологічної лінії* орієнтувала на вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва; у взаємозв'язках із живописом, музикою, кіно тощо, використання *культурологічного принципу*, що забезпечило усвідомлення учнями місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі людства.

Значним поштовхом до розв'язання проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в програмовому та навчально-методичному забезпеченні курсу стала нова програма із зарубіжної літератури для 5–9 класів (керівник – О. Ніколенко, 2012 р.) [486], у якій було виокремлено рекомендаційну програмову рубрику «Література і культура». Означена програма зі змінами 2015/17 р. (керівник – О. Ніколенко) викликала найбільший резонанс серед усіх інших програм, оскільки її специфіка полягала в проведенні широкого громадського обговорення у квітні – червні 2012 р. та січні – травні 2015 р. У меті вивчення предмета «Зарубіжна література» авторські колективи акцентували на значущості ознайомлення учнів із здобутками зарубіжної літератури і культури, вона була орієнтована на забезпечення розвитку ключових компетентностей, серед яких належне місце було відведено *загальнокультурній*.

У програмі із зарубіжної літератури для основної школи серед чотирьох змістових ліній літературного компонента виокремлено *культурологічну*, що «сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника мистецтва; ознайомленню учнів із фундаментальними цінностями світової художньої культури; розкриттю особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті; висвітленню зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей; розширенню ерудиції учнів, вихованню їхньої загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей» [486].

Реалізація культурологічної лінії означених програм здійснювалась у відповідній рубриці «Література і культура» (ЛК), мета якої полягала в розкритті «зв'язків літератури з іншими видами мистецтва, філософією, міфологією; утіленні літературних творів у живописі, музиці, кіно тощо;

поданні інформації про літературні музеї, визначні культурні явища різних країн і народів та ін.» [486]. Водночас зміст цієї рубрики має орієнтовний характер, а тому вчитель на власний розсуд може використовувати на уроці запропонований культурологічний матеріал.

Прикметно, що серед ключових компетентностей у програмі визначено «*обізнаність та самовираження у сфері культури*», компоненти якої передбачають формування в учнів умінь, що орієнтують на опанування культурного й національного самовияву; читання літературних творів на основі взаємодії мистецтв; використовувати у власному мовленні відповідні зображувально-виражальні засоби. Доцільним, на наш погляд, є виділення авторами програми ставлень, що передбачають виникнення потреби до читання літературних творів для естетичної насолоди та рефлексії над прочитаним; відкритість до міжкультурної комунікації; зацікавленість світовими культурними набутками. Серед навчальних ресурсів влучно запропоновано твори різних видів мистецтва й мистецькі проекти.

Так, наприклад, під час вивчення учнями билин і балад у 7-му класі в змістовому компоненті рекомендаційної рубрики «Література і культура» передбачено ознайомлення учнів з історією та культурою Київської Русі, опрацювання ними зображень героїв билин і балад у мистецтві (живописі, музиці, мультиплікації та ін.), розкриття особливості відтворення сюжетів та образів билин і балад у мистецтві тощо.

У 8-му класі під час вивчення розділу «Священні книги людства як пам'ятки культури і джерело літератури» в змісті навчального матеріалу програми (ЛК) передбачено ознайомлення учнів з особливостями втілення сюжетів і образів священних книг людства в мистецтві (література, живопис, музика, скульптура, архітектура, кіно та ін.). Розвиток предметних компетентностей пов'язаний із формуванням у школярів умінь розкривати особливості відображення сюжетів і образів священних книг у творах світового мистецтва – живопис, музика, кіно та ін. (1–2 твори за вибором); називати визначні пам'ятки християнства та ісламу в Україні й за кордоном, виявляти в них особливості культури, утілення ідей, сюжетів і образів священних книг [486].

Отже, в основу рубрики «Література і культура» було покладено поліфункціональний підхід до використання суміжних видів мистецтва в історико-літературному курсі, на основі якого вибудовується значущий *культурологічний контекст*, що передбачає: звернення до творів образотворчого мистецтва, музики, театру, кіно тощо як способу створення установки на читання й поглиблене вивчення художнього тексту, уточнення його емоційного змісту; удосконалення вмінь аналізу та інтерпретації художніх творів із урахуванням міжмистецьких паралелей та специфіки художньої перцепції кожного виду мистецтва; засвоєння мистецтвознавчої інформації як ефективного засобу формування в особистості цілісної картини світу, усвідомлення нею значущості розвитку культури і мистецтва в різні епохи; спрямування учнів на творчо-пошукову діяльність; здійснення мистецького впливу на молоде покоління, яке на свідомому рівні здатне

оцінити прекрасне і долучитися до його творення; сприяння розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів-читачів, формування естетичних смаків, підвищення рівня читацької та загальнокультурної компетентностей.

5.4.2. Принципи реалізації культурологічного підходу в навчальному забезпеченні (підручники й хрестоматії) із зарубіжної літератури (1991–2016 рр.)

Нові завдання шкільної літературної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. відповідно до викликів українського суспільства відобразились у змісті й структурі навчальної книги із зарубіжної літератури. Варто відзначити, що за роки існування предмета «Зарубіжна/світова література» українськими вченими-методистами Є. Волощук, О. Ісаєвою, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенком, Л. Мірошніченко, Д. Наливайком, О. Ніколенко, О. Пронкевичем, Г. Сиваченко, Ю. Султановим, Б. Шалагіновим, К. Шаховою та багатьма іншими створено ціле покоління інноваційних підручників для різних етапів шкільної літературної освіти. Автори підручників успішно працювали в напрямі підвищення ролі текстового й позатекстового компонентів у розв'язанні поставленої проблеми.

Нині в розвитку українського підручникотворення актуалізується питання змісту та структури підручника як основної навчальної книги із зарубіжної літератури, переосмислюються його основні функції, посилюється роль і значущість *культурологічного компонента* в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальної книги. Підручник зарубіжної літератури початку ХХІ ст. є не тільки основним джерелом інформації, а й потужним мотиватором читацької діяльності школярів, що покликаний усебічно розкривати зміст навчального матеріалу і репрезентувати художню літературу як один із видів мистецтва в єдності із суміжними його галузями. Наразі актуальності в підручникотворенні набувають форми викладу матеріалу, рубрикації підручника, використання інфографіки (мистецький контекст), посилення на різні джерела інформації тощо [327].

Серед основних проблем нинішнього підручникотворення, на наш погляд, варто виокремити такі: співвідношення художнього та теоретичного матеріалів; урахування логіки читацької діяльності; відповідність засадам особистісно орієнтованого навчання та компетентнісного підходу; реалізація *культурологічного підходу* до навчання літератури як концептуальної основи модернізації змісту шкільної літературної освіти; реалізації культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури засобами шкільного підручника тощо.

Актуальності набуває проблема визначення дидактико-методичного потенціалу шкільних підручників зарубіжної літератури для основної і старшої (профільної) шкіл, виданих в Україні протягом 1991–2016 рр., стосовно втілення в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках програмової рекомендаційної рубрики «Література і культура».

Почасти мистецький контекст підручників, виданих на зорі зародження дисципліни, представлено лише окремими чорно-білими ілюстративними матеріалами без назви авторів відповідного твору мистецтва. Так, наприклад, ілюстративний блок підручника зарубіжної літератури для 6-го класу 1994 р., 1996 р. (автори – А. Лісовський та С. Пультер) представлено окремими ілюстраціями до літературних творів, проте жодна із них не має ні назви, ні автора. Прикро, що в процесі роботи над літературними творами до жодної із запропонованих ілюстрацій не запропоновано запитань. Проаналізувавши рубрику підручника «Запитання і завдання», ми знайшли лише одне завдання, що орієнтує учнів на вираження власної творчості засобами мистецтва, а саме: «Уявіть, що ви створюєте діафільм «Том у кайданах». Які кадри ви дібрали б до цього діафільму, які підписи поставили б під ними?...» [628, с. 343].

Подібна ситуації спостерігається і в інших підручниках зарубіжної літератури, виданих у перші роки становлення навчальної дисципліни в закладах загальної середньої освіти. Так, наприклад, у підручниках С. Сафарян та Ю. Султанова (1994, 1995) ілюстративний блок відсутній, а аналітичний представлено лише окремими запитаннями і завданнями репродуктивного характеру, що орієнтують учнів на проведення мистецьких паралелей, як-от: «Використовуючи додаткові матеріали, підготуйте коротку усну розповідь про самотню сьгодніську культуру, про її роль у відродженні класичної поезії Сходу» [939, с. 88], «Назвіть кінофільми, діафільми, твори живопису, присвячені Дон Кіхоту та його автору» [939, с. 220], «Намалюйте ілюстрації до вподобаних вами уривків з героїчних епосів» [940, с. 20], «Підготуйте ілюстрації до балади “Лісовий цар”» [940, с. 37] тощо.

У хрестоматії із зарубіжної літератури для 5–9 класів (укладач – М. Борецький, 1995) мистецький контекст представлено лише яскравими кольоровими ілюстраціями, розміщеними на обкладинці та форзаці навчальної книги, а також чорно-білими ілюстраціями між розділами [25]. Засмучує неналежна увага авторів хрестоматії до мистецтвознавчої інформації в теоретичному блоці підручника, а також відсутність в аналітичному блоці навчальної книги відповідних завдань. У пробному навчальному посібнику-хрестоматії (автор – Д. Веприняк, 1994) подано лише найвидатніші твори світової літератури, згруповані за жанрово-тематичним принципом, коментарі до них, деякі методичні поради та список необхідної літератури [169].

У читанці-підрунику із зарубіжної літератури для 7-х–8-х класів (автори – Т. Денисова, Г. Сиваченко, 1998) [417] відсутній ілюстративний блок. Водночас запропоновано низку запитань і завдань, що спонукають учнів пригадати майстерне втілення літературних першоджерел у суміжних видах мистецтва, наприклад: «Твори яких видів мистецтва (театральну постановку, кінофільм, балет) ви бачили на сюжет “Ромео і Джульєтти”? Чи знайомі ви з чудовим англійським мультфільмом “Ромео і Джульєтта”?»; «Чи знаєте ви, що відома опера Бізе «Кармен» створена за мотивами однойменної новели Меріме?»; «Чи бачили ви якісь кінофільми про Шерлока Холмса? Який із сюжетів вам найбільше сподобався? Чим саме? Хто з акторів

запам'ятався?»; «Чи бачили ви якісь кінофільми, поставлені за романом Герберта Уеллса?» [417, сс. 58, 186, 235, 313]. Варто відзначити, що представлені в підручнику запитання і завдання мають переважно репродуктивний характер і не передбачають осмислення учнями майстерності втілення в суміжних образотворчостях літературних сюжетів, проведення мистецьких паралелей тощо.

О. Пронкевич, автор одного з перших підручників зарубіжної літератури для 10-го класу (1997) [892] у вступних статтях до розділів підручника, монографічних статтях про творчість письменників та в аналітичних статтях про художні твори широко представив панораму культурного життя різних країн світу, розкрив тематику й проблематику найяскравіших художніх творів кожного періоду, акцентував на особливостях творчого методу письменників тощо, що створює належне культурологічне підґрунтя для аналізу ідейно-естетичного змісту мистецьких пам'яток. Проте в аналітичному блоці підручника практично відсутні запитання і завдання, спрямовані на проведення мистецьких паралелей. В ілюстративному блоці підручника, на жаль, відсутні будь-які засоби унаочнення, пов'язані з теоретичним матеріалом. Подібна тенденція простежується й у перевиданнях підручника 1999, 2001 та 2002 рр. та в хрестоматії із зарубіжної літератури для 10-го класу (упорядник – О.Пронкевич, 1998, 2001) [483].

Слід відзначити, що в перероблених і доповнених перевиданих підручниках 2003 та 2004 рр. автор збагачує зміст аналітичного блоку завданнями на встановлення міжмистецьких зв'язків [893, с. 11], роботою з поданим ілюстративним матеріалом [893, с. 131], дослідницькою діяльністю [893, с. 167], компаративним аналізом та творчими роботами [893, с. 426] тощо. Варто наголосити, що такі нововведення забезпечують вивчення художніх творів у широкому культурному й мистецькому контекстах.

Ілюстративний блок означеного підручника представлено довершеними кольоровими зразками різних галузей мистецтва. Імпонує те, що практично за кожною світлиною в підручнику передбачено систему роботи (рубрика «Я працюю з ілюстраціями»), запропоновані запитання і завдання, спрямовані на формування в старшокласників умінь проводити мистецькі паралелі, оцінювати майстерність митців суміжних галузей мистецтва, висловлювати власне ставлення й давати оцінку сприйнятому, виявляти власну творчість тощо. Наведемо кілька прикладів: «Використовуючи ілюстрації, вміщені у підручнику, а також інші джерела, підготуйте виставку репродукцій на тему “Образ жінки у світовому образотворчому мистецтві кінця ХІХ – початку ХХ ст.”»; «Роздивіться жіночі портрети, вміщені в цьому розділі, і виберіть ті, героїні яких, на вашу думку, схожі на Елізу Дулітл. Свій вибір аргументуйте цитатами з тексту п'єси. Якби ви мали можливість ілюструвати п'єсу Дж. Б. Шоу, яким зображенням головних героїв – реалістичним чи символічним – ви б надали перевагу? Чому?» [893, сс. 456, 522].

На сприймання літератури в контексті культури доби орієнтує рубрика «Я сприймаю літературу в контексті культури», розлогі запитання і завдання

якої не тільки спрямовують увагу учнів на аналіз літературних тем, сюжетів та образів у різних галузях мистецтва, а й орієнтують на перегляд і аналіз відповідного культурологічного та мистецтвознавчого матеріалу в різних пошукових системах, спонукають до вираження власних ідей у творчо-пошуковій діяльності та творчих проєктах (реферат, есе, доповідь, біографічне дослідження, рецензія, інсценізація, виставка ілюстрацій тощо). Наведемо один із прикладів: «1. Зробіть невеличку виставку ілюстрацій різних художників до роману «Війна і мир». Обґрунтуйте, чому ви відібрали саме ці ілюстрації. 2. Доберіть репродукції картин митців різних епох, які б ілюстрували ваше уявлення про образ неба Аустерліца. Напишіть невеличке дослідження «Небо у світовому живописі та літературі». 3. Прослухайте (подивіться) оперу С. Прокоф'єва «Війна і мир». Підготуйте доповідь на тему «Роман Л. Толстого «Війна і мир» на оперній сцені». 4. Перегляньте американську (1956, режисер К. Відор) та російську (1966–1967, режисер С. Бондарчук) екранізацію роману «Війна і мир», порівняйте їх і напишіть, яку з них ви вважаєте ближчою до задуму письменника» [893, с. 223]. Такі завдання спрямовані на розвиток спостережливості та творчої уяви читача, здатності до співпереживання; уміння осягати узагальнений смисл словесно-художніх образів, оцінювати літературні та мистецькі твори.

У теоретичному блоці підручника в розлогіх вступних та монографічних статтях подається необхідний культурологічний матеріал для цілісного розгляду літературних творів у контексті відповідної культурної доби, мистецького напрямку, течії, школи тощо, що допомагає старшокласникам цілісно осягати програмові твори в контексті культури певної історичної доби. Автором виважено продумані всі види і форми навчальної діяльності учнів, спрямовані на поглиблення предметної та ключових компетентностей. Імпонують різноманітні за своїм характером додаткові завдання культурологічного спрямування, серед яких належне місце відводиться репродуктивним, евристичним і дослідницьким. Варто наголосити, що запропоновані запитання і завдання не передбачають однозначних відповідей, спонукають учнів до висловлення власних думок щодо інтерпретації літературних сюжетів та образів у різних галузях мистецтва. Наприклад, під час вивчення теми «Література реалізму» учням пропонуються такі завдання: «Знайдіть альбоми з репродукціями картин російських художників XIX ст. (О. Іванова, І. Крамського, М. Ге, І. Рєпіна та ін.). <...> Проаналізуйте спільність тематики їхніх картин та творів російських письменників-прозаїків того часу. Поміркуйте над причинами цього явища» [893, с. 41].

Значна увага в підручнику О. Пронкевича приділяється роботі учнів із доступною інформацією в Інтернеті (рубрика «Я в інтернеті»), проте вона не виходить за межі репродуктивної діяльності, як-от: підготувати доповідь на тему «Література та культура XIX ст. в Інтернеті» [893, с. 11], в пошукових системах всесвітньої інформаційної мережі Інтернет (Google, Yandex) знайти й роздивитись портрети Г. де Мопассана та Е. Золя, сформулювати у формі невеличкого роздуму зовнішні риси, типові для французького письменника XIX ст. [893, с. 21] тощо.

Отже, аналіз теоретичного, аналітичного та ілюстративного блоків підручника зарубіжної літератури О. Пронкевича для 10 класу дозволив нам зробити висновок про влучну реалізацію взаємодії літератури з іншими видами мистецтва, спрямовану на формування вмінь старшокласників порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці тощо і створювати власні тексти різних жанрів, використовуючи відповідні зображально-виражальні засоби, орієнтуючи учнів на встановлення міжкультурної комунікації та виховуючи любов до літератури й мистецтва.

У перших підручниках для 11-го класу за загальною редакцією О. Чиркова 1997, 1999 та 2000 рр. автори пропонують для підготовки до сприйняття художніх творів ґрунтовні історико-літературні статті про епохи та літературно-художні напрями, біографічні нариси, детальні характеристики образів-персонажів у контексті художнього твору. Варто відзначити діалогічну побудову аналітичних статей, у яких автори запрошують читачів поміркувати над концепціями світу й особистості у творах митців, що спонукає до конструктивного діалогу, сприяє літературному розвитку старшокласників. Проте аналітичний блок підручників поверхово визначає напрям самостійного аналізу учнями героїв твору в історико-літературному й культурному контекстах і спонукає вчителів самостійно організовувати роботу над аналізом художнього твору в єдності змісту, форми та читацької інтерпретації. Ілюстративний блок навчальних книг представлено лише чорно-білими портретами письменників та ілюстраціями до розділів (у художньому оформленні використано фрагменти картин С. Далі, П. Пікассо), але жодного завдання чи запитання, спрямованого на реалізацію культурологічного контексту на основі діалогу суміжних образотворчостей, не передбачено [473; 474; 475]. До речі, подібної структури в поданні теоретичного, аналітичного та ілюстративного матеріалів дотримано й у підручниках зарубіжної літератури для 9-го класу (автор – Б. Шалагінов, 1995, 2002) [1156; 1157].

У навчальному підручнику із зарубіжної літератури для 11 класу за редакцією М. Борецького (2000) авторський колектив продовжує традиції структурування навчального матеріалу у вигляді історико-літературних нарисів, при цьому збагачує їх оглядом філософських учень, що стали підґрунтям різноманітних літературних явищ, художніх та мистецьких течій та напрямів. У теоретичному та аналітичному блоках підручника логічно продовжується розгляд питань щодо впливу філософських теорій на творчість митців й розкривається їх відображення в письменницьких концепціях світу й особистості. Проте запитань і завдань, що орієнтують старшокласників на проведення мистецьких паралелей, не так багато. Наведемо деякі з них: «Назвіть образи-символи з Апокаліпсиса, які ви зустрічали в художніх творах і на картинах митців» [482, с. 449]. У цілому, на наш погляд, авторам вдалося системно представити панораму естетичних шукань та художніх відкриттів у світовій літературі ХХ століття в широкому історико-літературному, культурологічному та філософському контекстах, утім недоліком навчальної книги є відсутність ілюстративного блоку, що значно збіднює уявлення учнів про художній світ мистецького твору.

Посібники-хрестоматії, укладені за програмою Д. Затонського (2001), мали розлогий мистецький контекст. Так, у посібнику-хрестоматії із зарубіжної літератури для 6-го класу (упорядник – Б. Щавурський) ілюстративний блок представлено чорно-білими світлинами (ілюстрації, гравюри, репродукції картин тощо), кращому осмисленню учнями прочитаних творів сприяє система різнорівневих завдань і запитань, багатий ілюстративний матеріал та окремих додаток – фонохрестоматія «Зарубіжна література: 6 клас» [481].

Варто наголосити, що культурологічне спрямування мала робота над поданими чорно-білими світлинами навчальної книги, що була подана в рубриках «Запитання і завдання» та «Творчі завдання», наприклад: «Розгляньте ілюстрації художника Ч. Брока. Яка вам найбільше сподобалась і чому?», «Дайте назви ілюстраціям до розділу. Про що думають і що переживають зображені на малюнках дійові особи», «Розгляньте ілюстрації до розділу. Який епізод з життя героїв зображений на них? [481, сс. 210, 326, 427]. Проте в системі запитань за кожним розділом або темою підручника не завжди передбачалося звернення до ілюстративних матеріалів.

Водночас забезпечення мистецького контексту посібника-хрестоматії із зарубіжної літератури представлено на вміщених посередині навчальної книги кольорових сторінках-вставках, завдяки яким учні можуть помилуватися влучними зразками різних видів мистецтва (образотворчого, мистецтва скульптури та фотомистецтва), опрацювати інформативний матеріал, а також дати відповіді на запитання і завдання щодо роботи над суміжними образотворчостями. Наведемо кілька прикладів: «Розгляньте фрагмент розпису Мікеланджело Сикстинської капели «Створення світил» і картину Дж. К. Міллеса «Христос у домі своїх батьків» (див. кольорову вклейку) та розкажіть, які почуття вони у вас викликають»; «Уважно розгляньте статую «Лаокоон та його сини» (див. кольорову вклейку). Який епізод зобразив скульптор? Що можна сказати про внутрішні переживання батька? У своїй розповіді використовуйте слова та вислови із давньогрецького міфу»; «Розгляньте репродукцію картини І. Айвазовського «Крах корабля» (див. кольорову вклейку) і дайте відповідь на такі запитання та завдання: а) До якого жанру образотворчого мистецтва належить картина? б) Спочатку усно, а потім письмово опишіть вигляд розбурханого моря; в) Опишіть грозове небо; г) Обґрунтуйте, чому саме такі барви використав художник; г) Поміркуйте над тим, що відчувають люди, рятуючись на хисткому човні в таку пору; д) Яке загальне враження справляє картина?»; «На кольоровій вклейці розгляньте ілюстрацію Тараса Шевченка до роману Д. Дефо «Робінзон Крузо». Що зближує цю картину з твором письменника? Складіть за нею усне оповідання» [481, сс. 25, 48, 296, 326] тощо.

Наскрізно на сторінках аналізованої навчальної книги подано завдання і запитання на встановлення міжлітературних («У яких творах українських та зарубіжних авторів використані біблейські мотиви?» [481, с. 68], «Які твори української літератури на легендарну історичну тематику ви знаєте?» [481, с. 86], «Зробіть порівняльний аналіз байки І. Крилова «Вовк і Ягня» й

однойменної байки Л. Глібова» [481, с. 96], «Назвіть твори українських письменників, у яких йдеться про життя знедолених дітей. Що у них спільного з повістю В. Короленка?» [481, с. 381]) та міжмистецьких («Зробіть висновки, порівнюючи зображене у творі зі схожими явищами в житті, у книгах і кіно» [481, с. 268], «Які твори французького письменника (Жуль Верна – Н. Г.) ви вже читали або бачили на екрані?» [481, с. 323]) взаємозв'язків. Також у книзі доречно використані запитання і завдання, що орієнтують учнів на виявлення власної творчості, наприклад: «Якби ви малювали ілюстрації до епізодів «Самотній Ебінезер Скудж у школі», «Приїзд Фен», яким би ви зобразили головного героя? Який настрої намагалися б передати у своїх малюнках?» [481, с.182] тощо.

Імпонує те, що запропоновані автором посібника-хрестоматії запитання і завдання щодо роботи над суміжними образотворчостями орієнтують учнів на формування вмінь зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, усвідомлювати місце, роль і значення зарубіжної літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах. Отже, ознайомлення учнів із різними галузями мистецтва сприятиме розвитку вмінь порівнювати художню творчість з іншими суміжними галузями мистецтва, формуватиме в них уявлення про види мистецтв та образотворчі засоби, сприятиме усвідомленню значущості літератури як мистецтва слова в житті людини, спонукатиме до виявлення власної творчості тощо.

У підручнику зарубіжної літератури для 9-го класу (автор – Б. Шалагінов, 2002) [1157] на основі поданих матеріалів історико-літературного блоку дотримано взаємозв'язок аксіологічного, естетичного і культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі. Він містить необхідний мінімум фонових відомостей історико-літературного, теоретико-літературного характеру, культурологічний коментар, ґрунтовні настанови перед читанням, різноманітні запитання та завдання. У підручнику реалізовано запропоновану програмою 2001 р. рубрику «Міжпредметні зв'язки», що передбачає актуалізацію знань учнів з різних предметів, сприяє розумінню історико-культурного контексту творів.

У процесі текстуального вивчення літературних творів учні ознайомлюються з довершеними зразками різних галузей мистецтва: скульптурою, живописом, музикою, графікою, архітектурою тощо, представленими на сторінках підручника у вигляді чорно-білих світлин. Варто наголосити, що в означеному підручнику перевага надається образотворчому мистецтву серед інших суміжних мистецтв.

Імпонує, що пропоновані для розгляду світлини (ілюстративний блок) органічно вписуються в змістове наповнення літературних нарисів підручника, а також орієнтують учнів на виконання завдань із суміжними видами мистецтва. Так, під час опрацювання статей підручника учні милуються довершеними зразками образотворчого мистецтва (П. Герен «Еней розповідає Дадоні про свої пригоди» (1815), Г. Доре «Ілюстрація до «Божественної комедії» Данте», Б. Мурільйо «Апостол Петро у в'язниці» (1667), Е. Делакура «Фауст, Маргарита і Мефістофель» (1827), «Фауст і Мефістофель» (1827), проте автор підручника уникає запитань і завдань до

запропонованих для розгляду світлин (виняток становить робота над ілюстрацією М. Врубеля «Демон і Тамара») до поеми М. Лермонтова «Демон», де Б. Шалагінов майстерно вказує на спільність задумів поета і художника у створенні мистецького полотна. Також запропоновано розглянути репродукцію картини Леонардо да Вінчі «Джоконда» та розкрити її образ на основі змісту «Нового життя» Данте [1157, сс. 255, 56].

Зі статей підручника, запитань і завдань учні дізнаються про розвиток культури і мистецтва в різні історичні періоди, про втілення літературних тем, образів і сюжетів у суміжних мистецтвах, на що орієнтують відповідні запитання, як-от: «До пісні V Дантового «Пекла» звертались російські композитори С. Рахманінов та П. Чайковський»; «На сюжет поеми Пушкіна “Цигани” російський композитор Сергій Рахманінов написав оперу “Алеко”» [1157, с. 55, с. 217]. Також учням запропоновано прослухати оперу П. Чайковського «Євгеній Онегін» та у фонозапису арії Демона з опери А. Рубінштейна «Демон» [1157, с. 245, с. 257].

Аналітичний блок підручника репрезентують завдання, що спонукають учнів до самостійної діяльності в процесі осягнення різних галузей мистецтва. Наведемо приклад: «Знайдіть репродукцію картини на античний та біблійний сюжет, поясніть у класі, чим вона вам подобається» [1157, с. 42].

Ознайомлення з мистецтвом скульптури й архітектури відбувається на основі розгляду античного бюста Гомера та світлини (репродукції картини) собору Паризької Богоматері, де учням запропоновано уважно перечитати в однойменному романі В. Гюго сторінки, присвячені його архітектурі [1157, с. 207]. Вважаємо, що завдання такого типу спрямовані на розвиток в учнів умінь створювати тексти, висловлювати власні ідеї, спираючись на досвід і почуття та використовуючи відповідні зображувально-виражальні засоби.

Відповідно до настанов програми [869] міжлітературні зв'язки та зіставлення певних літературних явищ в аналізованому підручнику здійснюються постійно; особлива увага надається зв'язкам між українською та зарубіжною літературами. Так, на міжпредметну взаємодію орієнтують такі запитання підручника: «Згадайте основні відомості про грецький театр; авторів, їхні твори, жанри п'єс», «Згадайте з курсу історії основних богів римської міфології (Юпітер, Юнона, Венера, Меркурій, Вулкан, Марс)»; «Чимало античних і біблійних сюжетів ми знаходимо в українських письменників. Іван Котляревський написав «Енеїду» за мотивами однойменного твору Вергілія. Леся Українка створила драматичну поему «Кассандра» про одну з дочок троянського царя Пріама. Тарас Шевченко оспівав образ Прометея як символ духовної нескореності (поема «Кавказ»). Назвіть ще твори українських і зарубіжних письменників на античні та біблійні теми»; «На основі «Міщанина-шляхтича» Мольєра Іван Карпенко-Карий написав свого «Мартина Борулю». ... Леся Українка звернулася до образу Дон Жуана в «Камінному господарі». Російський драматург Олександр Грибоедов частково використав сюжет Мольєрової комедії «Мізантроп» для своєї п'єси “Горе з розуму”» [1157, сс. 9, 27, 42, 101].

Дещо інший підхід до розв'язання порушеної проблеми застосовують автори-упорядники хрестоматії «Зарубіжна література. 11 клас» (2002)

В. Уліщенко та А. Уліщенко, які головну мету навчальної книги вбачають у тому, щоб допомогти учням «відкрити для себе дивовижний, багатогранний духовний світ митців ХХ ст., кожен з яких неповторними й оригінальними творами зробив свій внесок у скарбницю світової культури» [487, с. 3]. Для цього в посібнику наводиться стисла інформація про письменника і його творчість, висвітлюється історія написання програмових творів, актуалізуються мистецькі зв'язки, наприклад: захоплення М. Пруста живописом і музикою [487, с. 131], М. Булгаков і МХАТ [487, с. 408–409], Б. Брехт і театральне мистецтво [487, с. 526] тощо. Автори підручника одні з небагатьох, хто в теоретичному блоці навчальної книги розглядав біографію митця в контексті культурних відкриттів епохи.

У підручнику зарубіжної літератури для 10-го класу (автори Д. Наливайко, К. Шахова та ін., 2004) ілюстративний блок увиразнено чорно-білими світлинами й репродукціями портретів письменників (Л. Буланже «Портрет Бальзака в робочому одязі»; Г. Курбе «Портрет Бодлера» тощо), живописних полотен художників (М. Ж. Лоран «Портрет аристократки»; Андрійо «Битва під Ватерлоо», 1815; Саулен «Портрет мадам Ганської», 1825; Е. Мане «Музика в саду Тюільрі»; Е. Мунк «Весняний вечір»; І. Репін «Бурлаки на Волзі»; І. Левітан «Вечір на Волзі» тощо), ілюстраціями до художніх творів (роману «Пармський монастир», 1839; роману «Посмертні записки Піквікського клубу»; ілюстрації І. Кравець до роману «Пригоди Олівера Твіста»; Є. Лансере. Ілюстрація до повісті «Хаджи-Мурат»; серія ілюстрацій Д. Шамаринова до роману «Війна і мир»; О. Верейський. Ілюстрація до роману «Війна і мир»; Кукринікси. Ілюстрація до оповідань «Людина у футлярі» й «Дама з собачкою» тощо), кадрами з кінофільмів («Пармський монастир», «Війна і мир», «Анна Кареніна»), сценами із вистав («Ляльковий дім», «Вишневий сад»). Проте не до всіх матеріалів ілюстративного блоку підручника запропоновано запитання і завдання [471].

Імпонує, що після кожного вивченого розділу подано різнорівневі запитання і завдання, теми творів і рефератів спочатку для класів різнопрофільного спрямування, а потім для філологічного профілю, що орієнтують учнів на проведення мистецьких паралелей між суміжними галузями мистецтва, наприклад: «Спільні закономірності в літературі й живописі реалізму»; «<...> Роль музики в поезії Поля Верлена»; «Постановка п'єси Моріса Метерлінка «Синій птах» у Московському Художньому театрі і на сцені ТЮГа в Києві» [471, сс. 17, 304, 368].

Належне місце в аналітичному блоці підручника відведено запитанням, що спонукають учнів до осмислення розглянутих тем та образів у загальнолітературному і культурологічному контекстах, як-от: «Пов'язаність портретів головних героїв роману («Пармський монастир» – Н. Г.) з ренесансним живописом. Вкажіть на їхню відповідність із творами живописців італійського Відродження»; «Живописність стилю в романі (Г. Флобер «Пані Боварі» – Н. Г.). Які паралелі з тогочасного французького живопису можна навести?»; «До якого напрямку належить творчість А. Чехова? Чому його оповідання так часто переробляли на театральні замальовки та кінотвори?»; «Підберіть до пейзажної лірики Верлена

співзвучні твори французьких художників-імпресіоністів К. Моне, К. Піссаро, А. Сіслея» та інші) [471, сс. 48, 77, 196, 304].

Новим підходом вирізняються навчально-методичні комплекти (підручник і хрестоматія-посібник) для 10-го та 11-го класів Є. Волощук [243; 244]. Так, наприклад, у підручнику зарубіжної літератури для 11-го класу (2004) [242] традиційні суспільно-історичний та культурологічний контексти у вивченні художніх творів поступають історико-літературному та естетичному. У біографічних та історико-літературних нарисах авторка поряд із висвітленням традиційних контекстів виділяє окремо підпункти для пояснення національної своєрідності літературних напрямів і течій, що в наступних аналітичних блоках детально розкривається на конкретних прикладах у рубриці «Nota bene». Водночас у підручнику вміщено корисні рубрики у вигляді біографічних, історико-літературних та мистецтвознавчих нарисів, а саме: «Подробиці», «Літературознавча довідка», «Із архівів митця», «Із спогадів сучасників» та інші. Проте запитань і завдань, що спонукають учнів до висловлення власних думок щодо інтерпретації літературних сюжетів та образів у різних галузях мистецтва, не так багато, і вони переважно мають репродуктивний характер. Наприклад, під час опрацювання історико-літературного нарису «Літературна панорама доби» (розділ «Література останніх десятиліть ХХ століття») учням запропоновано лише розглянути й порівняти запропоновані світлини постмодерних архітектурних споруд міста Нью-Йорка, збудованих у різні історичні періоди та різними архітекторами [242, с. 405].

У хрестоматії із зарубіжної літератури для 11-го класу (автор – Є. Волощук, 2004) культурологічне спрямування рубрик передбачає певне ознайомлення учнів із висловами митців, цікавинками, що доповнюють штрихи портретів, особливості світобачення; цитатами вітчизняних та зарубіжних літературознавців, філософів, письменників; додатковими художніми чи філософськими текстами чи окремими фрагментами тощо. Ілюстративний блок навчальної книги представлено філігранними зразками різних галузей мистецтва, проте в аналітичному блоці майже відсутні запитання і завдання, спрямовані на визначення взаємодії літератури з іншими видами мистецтва [244].

У розлогіх вступних та монографічних статтях подається необхідний культурологічний матеріал, що допомагає старшокласникам цілісно осягати програмні твори. Автор навчальної книги пропонує для ознайомлення та аналізу уривки з праць видатних філософів, культурологів, теоретиків мистецтва; супроводжує художні тексти репродукціями картин, світлинами театральних вистав, скульптур та архітектурних споруд тощо. Проте подання культурологічних матеріалів здійснюється винятково за ілюстративним принципом. Так, наприклад, у коментарі до роману М. Пруста «На Сваннову сторону» йдеться про естетську природу Сваннової закоханості, вказується на те, що Сванн «закохується в Одетту – вульгарну красуню, яка зовні нагадує жіночий образ пензля ренесансного маляра Боттічеллі» [244, с. 43]. Одночасно подається фрагмент репродукції картини С. Боттічеллі «Народження Венери», звернення до якого не передбачається в процесі

аналізу художнього твору. Відповідно й в аналітичному блоці не передбачено дослідження учнями способів відображення поглядів письменників на специфіку життя людини за певних соціальних та культурних умов.

У підручниках-хрестоматіях, укладених за програмою Д. Затонського, для 9-го класу (2004) [479] та 10 класу (2004) [243; 480] мистецький контекст простежується у творчих запитаннях і завданнях до текстуального вивчення літературних творів, чорно-білих світлинах на сторінках підручників та кольорових сторінках-вставках, що уможливають розгляд різних галузей мистецтва, опрацювання мистецтвознавчого довідки.

Запитання і завдання означених посібників-хрестоматій орієнтують учнів на досягнення суміжних образотворчостей [479, с. 352], представлення власної творчості й висловлювань за ілюстраціями [243, с. 406; 479, сс. 94, 192, 254], проведення мистецьких аналогій з різними видами мистецтва [243, с. 65] тощо. Проте не до всіх запропонованих для розгляду світлин автори посібників-хрестоматій пропонують запитання і завдання.

Мистецький контекст підручника зарубіжної літератури для 5-го класу (автор – Є. Волощук, 2005) представлено яскравими ілюстраціями, що відповідають віковим особливостям учнів, а також системою різнорівневих завдань і запитань до текстуального вивчення літературних творів у єдності із суміжними видами мистецтва. Змістове наповнення навчальної книги відповідає програмі зарубіжної літератури для 12-річної загальноосвітньої школи [855]. Прикметно, що книга написана у формі подорожі, має на меті заохотити учнів читанням художніх творів.

Уже у вступному розділі теоретичного блоку підручника учні ознайомлюються із тим, чим відрізняється література від інших видів мистецтва. Ілюстративний блок навчальної книги (переважно зразки живопису (Г. Доре, ілюстрація до казки «Попелюшка, або Соболевий черевичок», Хокусай. Гора Фудзі (фрагмент), світлини тощо) представлено яскравими малюнками на форзацах та сторінках підручника. Аналітичний блок посилено запитаннями і завданнями, що спонукають замислитись над значущістю мистецтва слова серед інших мистецтв. Наприклад, під час роботи над ілюстрацією Г. Доре до казки «Попелюшка, або Соболевий черевичок» учням запропоновано завдання з'ясувати, який епізод твору передано на малюнку, а також описати головну героїню казки [239, с. 66–67].

У підручнику зарубіжної літератури для 5-го класу (автори – Ю. Ковбасенко, Л. Ковбасенко, 2005) ілюстративний блок представлено переважно малюнками та окремими репродукціями живописних полотен без назв авторів. Аналітичний блок навчальної книги передбачає роботу над запропонованими для розгляду ілюстраціями на основі діалогу мистецтв під час текстуального вивчення літературних творів, наприклад: «Кого з персонажів цих казок (Шарля Перро – Н. Г.) зображено на малюнку на с. 50?»; «Назви твори Г. К. Андерсена, герої яких зображені на малюнку, що на с. 60»; «Які слова з повісті Р. Кіплінга «Мауглі» можуть бути підписом під цим малюнком?»; «Розглянь малюнок на с. 260 і знайди фрагмент тексту, який йому відповідає. Якої неточності «припустився» художник?» [563, сс. 59, 83, 189, 285] тощо. Отже, запропоновані запитання і завдання орієнтують

учнів на роботу із мистецьким контекстом навчальної книги.

Окремі завдання спонукають учнів до виявлення власної творчості, як-от: «Уяви, що тобі необхідно оформити книгу казок про тварин. Спробуй намалювати обкладинку та ілюстрацію до книги»; «Чи можна уривки з п'єси «Дванадцять місяців» включити до сценарію новорічного свята? Якщо так, то які саме? Разом із друзями спробуй інсценізувати їх» [563, сс. 35, 127]. Проте лише такими видами творчих робіт обмежуються автори, реалізуючи в навчальній книзі культурологічний підхід до навчання зарубіжної літератури.

У підручнику зарубіжної літератури для 7-го класу (автор – Є. Волощук, 2007) мистецький контекст реалізовано ілюстраціями та репродукціями картин художників (В. Васнецов, П. Уччелло, І. Репін, Е. Делакруа, Є. Кибрик, В. Коваленков, Г. Курбе, Ф. Клуе, Г. Морен, Н. Цейтлін та інші); фото або репродукціями картин зарубіжних письменників; світлинами архітектурних споруд, пам'ятників, предметів побуту, обкладинок і титульних аркушів до творів майстрів словесного мистецтва; фото з кінофільмів та театральних постановок тощо [241]. Варто відзначити, що пропоновані мистецькі зразки влучно перегукуються зі змістом літературних нарисів, проте під час роботи не до всіх із них авторка підручника пропонує запитання і завдання.

Імпонує введена до підручника мистецька рубрика «Арт-салон», у якій подано інформативний матеріал про суміжні види мистецтва, довершені зразки суміжних образотворчостей, а також запитання і завдання, спрямовані на розвиток умінь учнів у процесі текстуального вивчення художніх творів досягти різні галузі мистецтва. Так, наприклад, означена рубрика до першої частини підручника «Героїчні пісні та балади у світовій літературі» ознайомлює учнів із довершеними зразками музичних творів зарубіжних і російських композиторів (М. Мусоргський, О. Бородин, М. Римський-Корсаков, Ф. Шуберт), репродукціями живописних полотен художників (Е. Берн-Джонс, В. Васнецов, М. Врубель, Г. Гольбейн Молодший, Л. Кранах Старший, М. Нестеров, М. Періх, І. Репін) та поетичними доробками митців слова (В. Жуковський, М. Лермонтов, О. Толстой). З метою зацікавлення набутками світового мистецтва Є. Волощук пропонує учням дати відповіді на запитання, що спонукають до досягнення суміжних образотворчостей, вираження власних почуттів засобами мистецтва тощо. Наведемо приклади: «Як, на вашу думку, звучала мелодія, під яку в давнину виконувалися билини? Схарактеризуйте її»; «Прочитайте та порівняйте прочитані тексти між собою, а також з відповідним фрагментом українського перекладу балади Ф. Шиллера. Чим вони відрізняються? Який з них сподобався вам найбільше? Чому?»; «Якими із цих портретів (Е. Берн-Джонс, Г. Гольбейн Молодший, Л. Кранах Старший – Н. Г.) ви б проілюстрували баладу Ф. Шиллера? Обґрунтуйте свій вибір» [241, сс. 15, 61, 69] тощо.

Подібні види робіт представлені і рубриці «Арт-салон» і до інших розділів навчальної книги. Так, вдалим рішенням автора підручника є ознайомлення учнів із образами запорожців у живописі та поезії (розділ «Україна та її історія в літературі»), досягнення кінематографічної шерлокіани та відтворення літературних образів Дж. Свіфта в мультиплікації та

театральному мистецтві (розділ «Пригоди і фантастика»), відтворення подій Другої світової війни на малюнку К. Ройбера «Сталінградська Мадонна» і пісенній творчості поетів-фронтовиків (розділ «Література проти війни»). Запропоновані автором підручника завдання і запитання до різних галузей мистецтва навертають учнів до читання літературних творів, спонукають до рефлексії над прочитаним, допомагають використовувати досвід взаємодії з творами мистецтва в різних життєвих ситуаціях, зацікавлюють світовими художніми набутками, естетично виховують.

Підручники зарубіжної літератури для 7-го та 8-го класів (автори – Н. Півнюк, О. Чепурко, Т. Маленька та інші, 2009, 2011) також містять чимало завершених зразків ілюстративного матеріалу (світлина живопису, скульптури, архітектури, іконопису тощо), що вдало розміщені майже на кожній сторінці означеного підручника й майстерно доповнюють теоретичний блок підручника та орієнтують учнів на мистецькі діалоги під час текстуального опрацювання художніх творів. Вдалим вирішенням у забезпеченні культурологічного підходу до вивчення літературних творів у підручнику для 8-го класу є запропонована авторами підручника до кожного літературного розділу мистецька рубрика «Художня галерея епохи», у якій за допомогою шедеврів світового мистецтва, а також ґрунтовного мистецтвознавчого матеріалу розглянуто закономірності розвитку суміжних галузей мистецтва в різні історичні періоди розвитку людства.

Використання культурологічних матеріалів автори підпорядковують поглибленому вивченню історико-літературних тем. Наприклад, давньогрецька трагедія розглядається в контексті формування й розвитку античного театру; висвітлення життєвого й творчого шляху Сервантеса доповнюється ілюструванням портретів письменника роботи Г. Доре і П. Пікассо, які порівнюються з власним словесним портретом митця, поданим у «Повчальних новелах». Вивчення цієї монографічної теми завершується влучним узагальнювальним запитанням: «Яким ви уявляєте митця після прочитання статті?» [470, с. 320].

В аналітичному блоці автори підручників апелюють до розгляду запропонованих світлин живописних полотен (портретів письменників, репродукцій картин, ілюстрацій тощо) з метою проведення мистецьких паралелей, опрацювання учнями поданих мистецтвознавчих статей, висловлення власного ставлення до прочитаного, складання усних висловлювань, написання творів на основі проведення мистецьких аналогій між суміжними образотворчостями тощо. Наведемо кілька прикладів влучних запитань і завдань: «Розгляньте портрет Франсуа Війона. Які риси поетової вдачі відображені на ньому? Чи збігається зображення на портреті зі словесним описом, зробленим Робертом Льюїсом Стівенсоном? А яким ви уявляєте поета?»; «Користуючись статтею та рубрикою “Художня галерея епохи” (с. 40–41), зробіть висновок про досягнення давніх греків і римлян в архітектурі та образотворчому мистецтві»; «Розгляньте портрет Данте Аліґ'єрі, створений видатним майстром доби Відродження Сандро Боттічеллі. Підготуйте повідомлення на тему “Яким я уявляю Данте?”»; «Розгляньте ілюстрації до статті та в рубриці “Художня галерея епохи”. Які

особливості доби Відродження властиві цим творам? Складіть усний роздум на тему “Мої враження від мистецьких шедеврів Відродження”» [470, сс. 40, 141, 230, 256].

До підручника зарубіжної літератури для 10-го класу за редакцією Д. Наливайка (2010) увійшли твори, що репрезентують розвиток світового письменства від Стендаля до Чехова та передбачають «формування засадничих уявлень про перебіг літературного й загальнокультурного процесів у ХІХ ст.» [948, с. 4]. В оглядових статтях автори підручника розкривають особливості формування та розвитку реалістичної літератури як невід’ємного складника національної і світової культури, досліджують її зв’язки із суміжними видами мистецтва. Виклад основного змісту підручника доповнюється значним ілюстративним матеріалом, що супроводжується репродуктивними завданнями («Підготуйте мультимедійну презентацію проєкту “Спільні закономірності в літературі й живописі реалізму”» [948, с. 14], «Поясніть слова П. Чайковського про те, що поезія Фета більшою мірою належить царині музики, ніж літератури» [948, с. 170]), темами для самостійної дослідницької роботи («Поезія П. Верлена і французькі художники-імпресіоністи», «Поезія П. Верлена та імпресіонізм у музиці» [948, с. 213], темами творів («Роман «Портрет Доріана Ґрея» як знакове явище декадентської культури» [948, с. 266]) тощо.

Значним поступом у розробленні та втіленні програмової рубрики «Література і культура» відрізняється підручник зарубіжної літератури для 11-го класу (2011, 2013) авторського колективу у складі О. Ісаєвої, Ж. Клименко, А. Мельник [517; 518]. Урахувавши логіку читацької та інтерпретаційної діяльності учнів, автори мотивовано готують учнів до сприйняття творів мистецтва слова, пропонуючи вступні статті суспільно-історичного, історико-літературного, мистецтвознавчого та біографічного змісту, детально розкриваючи різні види контекстів, що впливали на вироблення письменниками власної концепції світу й особистості.

Кожна рубрика означеного підручника («Літературні нотатки подорожнього», «У творчій майстерні письменника», «До уваги допитливих», «До таємниць мистецтва слова», «Українські стежки світової літератури» тощо) оздоблені вишуканими зразками суміжних галузей мистецтва. Яскраво виражене культурологічне спрямування має рубрика «Мистецькі передзвони», статті якої допомагають учням осягати твори світової літератури на основі діалогу мистецтв.

Запитання і завдання підручника (аналітичний блок) сприяють формуванню в учнів інтересу до світових культурних надбань, відкритості до міжкультурної комунікації, як-от: «Користуючись матеріалами рубрики «Мистецькі передзвони», підготуйте розгорнуте повідомлення на тему “Відображення модернізму в різних видах мистецтва”»; «Ознайомтеся з інформацією з рубрики «Літературні нотатки подорожнього» та уважно роздивіться фотографію пам’ятника письменникові в Празі, розміщену на сторінках підручника. Дайте свої інтерпретації задуму скульптора»; «Подивіться телефільм режисера В. Бортка «Майстер і Маргарита», зіставте його з прочитаним. Чи вдалося режисеру відтворити на екрані

булгаковський текст? Подумайте, чому цей фільм викликав такі різні оцінки в суспільстві. Як ви гадаєте, чи можна та чи потрібно взагалі екранізувати такі твори, як «Майстер і Маргарита»? Аргументуйте свою відповідь» [517, сс. 16, 38, 83].

Прикметно, що серед навчальних ресурсів автори підручника пропонують твори різних видів мистецтва, мистецькі проекти та сайти музеїв світу. Відтак старшокласники можуть адресно звертатися до інтернет-ресурсів для здійснення віртуальних екскурсій до музеїв (с. 79), перегляду ілюстрацій різних художників до літературних творів (с. 83), анімаційних і мультиплікаційних фільмів (с. 73, 223), створення власних творів медіамистецтва (с. 23, 246) [517] тощо.

У серії підручників для 10-го та 11-го класів Ю. Ковбасенка (2010–2013) детально проілюстровано способи художнього відображення концепції світу й особистості у творах митців, що зумовлені суспільно-історичним контекстом, проте залишаються поза увагою культурологічні та аксіологічні коментарі, які сприяють глибокому усвідомленню національних традицій у втіленні письменницьких поглядів на людину. Так, наприклад, у підручнику Ю. Ковбасенка зі світової літератури для 11-го класу академічного й профільного рівнів подається різноманітний наочний матеріал, як-от: репродукції картин видатних художників (П. Пікассо «Гітара та скрипка», Е. Мунк «Крик», Е. Дега «Перед дзеркалом», М. Врубель «Царівна-Лебідь» та інші), ілюстрації до художніх творів (І. Глазунов. Ілюстрація до вірша О. Блока «Незнайома» тощо); фото скульптурних зображень (пам'ятник Дж. Джойсу в Дубліні роботи скульптора М. Фіцжиббота, пам'ятник Ф. Гарсія Лорці в Мадриді роботи скульптора Х. Ернандеса тощо); світлини окремих сцен із вистав за програмовими творами Ф. Достоевського «Злочин і кара», А. Чехова «Чайка», Г. Ібсена «Ляльковий дім», Б. Шоу «Пігмаліон»; фотокадри з кінофільмів (наприклад, фільмів режисерів Ю. Кари і В. Бортка за романом М. Булгакова «Майстер і Маргарита») [561]. Отже, традиційним недоліком залишається організація аналітичної роботи в дидактичному блоці в системі запитань і завдань, оскільки за кожним розділом або темою підручника не завжди передбачається звернення до наведених ілюстративних матеріалів (картини, вистави, кінофільми тощо) [561, с. 78–79], а інколи і не враховують причинно-наслідкових зв'язків у розвитку персонажів та їх зумовленості культурним життям народу та країни.

Відповідно до оновленої програми із зарубіжної літератури [486] авторами було розроблено низку підручників. Невід'ємним складником реалізації мистецького контексту підручника зарубіжної літератури (автор – О. Ніколенко, 2014, 2015) для 6-го класу [949] та 7-го класу [472] є добірний змістовий матеріал про міфологію та культуру різних народів світу, цікаві рубрики, що розкривають красу художнього слова в єдності із суміжними мистецтвами, а також яскравий ілюстративний матеріал, що допоможе опанувати учням-читачам мистецькі здобутки різних народів світу. Вважаємо за доцільне відзначити функціональні властивості рубрик означених підручників, що орієнтують учнів на визначення національної своєрідності й загальнолюдської цінності творів світової літератури

(зокрема, в зіставленні з творами української літератури та інших видів мистецтва).

Так, рубрики «Культура різних народів» поглиблює знання учнів про особливості культури різних країн світу, рубрика «Література і мистецтво» розкриває особливості втілення творів словесності у суміжних образотворчостях, рубрика «Робота з текстом» дає можливість отримати чудові враження від прочитаних творів тощо. Також культурологічне спрямування мають рубрики «Коментарі» та «Цікаво знати», інформативне наповнення яких значно розширює загальний кругозір школярів, формує культурну компетентність. Відповідні рубрики підручника, що апелюють до його добірних ілюстрацій, наповнені змістовим матеріалом культурологічного характеру, а також передбачають виконання учнями різнорівневих запитань і завдань на встановлення мистецьких паралелей.

Мистецький контекст підручників вдало реалізовано в ілюстративному блоці підручника: портрети митців, світлини титульних сторінок їхніх книжок, пам'ятники письменникам, садиби літературно-меморіальних музеїв у різних куточках світу, репродукції картин та ілюстрації знаних світових митців-живописців, фото фрагментів із кінофільмів, мультфільмів, вистав, архітектурних споруд тощо. Запропонований для розгляду та опрацювання ілюстративний матеріал досить функціональний і доречний, передбачає виконання різноманітних завдань. Так, учні, розглядаючи світлини, репродукції картин, ілюстрації тощо, аналізують та оцінюють творчу реалізацію в задумах митців суміжних образотворчостей, порівнюють засоби відтворення сюжетів та образів у різних галузях мистецтва тощо. Наведемо кілька прикладів: «Роздивіться ілюстрації до байки «Вовк і Ягня». Визначте, які моменти сюжету відображені художником. Які настрої та почуття втілено в ілюстраціях?» [949, с. 54]; «Які почуття, на ваш погляд, переживають персонажі картини І. Репіна? За допомогою яких засобів митець увиразнив образи О. Пушкіна та Г. Державіна?» [472, с.131]; «Роздивіться малюнки сучасного японського художника Мідзуно Пурін за мотивами новели «Павутинка». Які моменти зображено на малюнках? Перекажіть ці епізоди, прокоментуйте їх» [472, с. 238]. Отже, різнорівневі запитання і завдання орієнтують учнів на літературознавчий, мистецтвознавчий аналіз та інтерпретацію художніх текстів.

Імпонує те, що з метою збагачення кола читання О. Ніколенко пропонує учням адресно звертатися до Інтернету, відтак запитання і завдання підручника орієнтують читачів на прослуховування музичних творів, перегляд кінострічок і мультиплікаційних фільмів, знятих у різні часи за мотивами літературних творів, та їх зіставлення з літературними першоджерелами, підготовку власних проєктів, наприклад: «За допомогою інтернету прослухайте уривок з опери австрійського композитора К. Глюка «Орфей і Еврідіка». Які почуття викликала у вас мелодія? Доберіть прикметники для характеристики мистецтва Орфея» [949, с. 29]; «За допомогою інтернету перегляньте кінофільм за мотивами повісті-казки А. Ліндгрена «Міо, мій Міо». Визначте подібності й відмінності між книжкою та фільмом» [949, с. 228]; «За допомогою інтернету подивіться фільми про

Шерлока Холмса та доктора Ватсона (2–3 за вибором). Наскільки вони відтворюють авторський задум? А в чому розвивають його? На підставі власного досвіду розкажіть про втілення образів А. Конана Дойла в різних видах мистецтва. Якщо ви володієте навичками роботи з комп'ютером, підготуйте презентацію» [472, с. 202] тощо.

Отже, змістове наповнення рубрик підручника, різнорівневі запитання і завдання допомагають учням збагнути епоху і художній зміст творів, усвідомити синтез мистецтв, досягнути неповторності змалюваної картини світу; формують уміння орієнтуватися у світі художньої літератури й культури (класичної та сучасної), оцінювати художню вартість творів, порівнювати їх (у різних перекладах; в оригіналах і перекладах, переспівах; утілення в інших видах мистецтва тощо).

Варіативний підхід у навчанні зарубіжної літератури за новою програмою забезпечили підручники-хрестоматії Є. Волощук [240]. Культурологічний підхід у процесі вивчення художніх творів послідовно реалізовано в методичному апараті навчальної книги; змістовому наповненні рубрик, що висвітлюють різні аспекти й контексти (у тому числі й мистецький контекст) літературних творів; різноманітному ілюстративному матеріалі; системі диференційованих запитань і завдань до програмових творів та суміжних образотворчостей; тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду художніх творів відомих зарубіжних письменників, які забезпечують формування в учнів не лише предметної (літературної), а й ключових компетентностей, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери школярів.

Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, у яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини засобами суміжних образотворчостей. Інтермедіальне оснащення підручника полягає в довершених ілюстраціях (репродукції картин; фото портретів письменників, архітектурних споруд і скульптурних пам'ятників, фрагментів із кінострічок, обкладинок видань літературних творів тощо), наскрізно вміщених на його сторінках, а також різнорівневих запитаннях і завданнях, що орієнтують учнів-читачів на міжпредметну, міжлітературну та міжмистецьку взаємодію.

У передмові «Путівник до підручника» учні дізнаються про рубрики навчальної книги, які допомогатимуть їм досягти великий пласт світового письменства. Різнорівневі завдання і запитання до текстуального вивчення літературних творів у єдності із суміжними видами мистецтва наскрізно представлені в рубриках підручника, як-от: «Літературна розминка», «Український мотив», «Літературний практикум», «Літературна кухня», «Літературний навігатор», «Перевір себе».

Варто відзначити культурологічне спрямування рубрики «У світі мистецтва», яка має на меті ознайомити школярів із суміжними творами мистецтва (музика, живопис, кіно, мультиплікація), в основу яких покладено програмові художні тексти. Довершені зразки різних мистецтв змістовно доповнюються літературними та мистецтвознавчими нарисами, а також запитаннями і завданнями на встановлення мистецьких паралелей на основі

вивчення літературних творів. Наведемо кілька прикладів. Аналіз репродукцій картин знаних художників та ілюстраторів (К. Крафт. Ілюстрація до казки «Попелюшка», Г. Доре. Ілюстрації до казок «Кіт у чоботях» та «Попелюшка», В. Панін «Край лукомор'я дуб зелений...», М. Врубель «Царівна-Лебідь», Г. Нарбут. Ілюстрації до казки «Соловейко», Дж. Констебл «Дедхемська долина», К. Д. Фрідріх «Гора Вацманн», Дж. Тенніел. Ілюстрації до казки «Аліса в Країні Див», Т. Янсон. Комікси до пригод Мумі-тролів) на уроці уможлиблює досягнення учнями мистецтва живопису, усвідомлення засобів образотворення, розуміння мистецтва як творчого відображення дійсності.

Аналітичний блок підручника, реалізований у запитаннях і завданнях до мистецьких полотен, сприяє формуванню в учнів умінь проводити мистецькі паралелі між суміжними образотворчостями, а отже, і здатності розуміти твори мистецтва, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою творчості, наприклад: «Розгляньте репродукції малюнків Доре до казок «Кіт у чоботях» і «Попелюшка». Які епізоди казок на них відтворені? Що надає малюнкам старовинного казкового вигляду? Які риси характерів головних героїв обох казок виділяє художник? Обґрунтуйте відповідь конкретними деталями...» с. 60; «Розгляньте репродукцію картини Врубеля «Царівна-Лебідь». Як на ній передано казкову красу дівчини? Які кольори переважають на картині? Чому?»; «Розгляньте репродукцію картини Констебла «Дедхемська долина». Як на ній передано настрій ранкового пробудження природи? Зверніть увагу на те, як побудована картина: дерева зображено на передньому плані, а долина, якою тече звивиста річка, губиться за обрієм. Чого досягає художник такою побудовою» тощо [240, сс. 112, 149].

Подібна робота, на наш погляд, орієнтує учнів на глибше і змістовніше досягнення музичного мистецтва, кіно і мультиплікації. Учні не тільки розглядають світлини з кадрів до кіно і мультиплікації, а й дізнаються про мистецтво кіно, історію екранізації літературних творів тощо. Наведемо один із прикладів. Змістовну мистецтвознавчу інформацію про втілення сюжетів народних казок світу («Золота подорож Синдбада» Г. Хесслер; «Пані Метелиця» Г. Кольдітц (1963) та Б. Фюрнайзен (2008); сюжетів збірки арабських казок «Тисяча і одна ніч») у суміжні види мистецтва (симфонічна сюїта «Шахерезада» М. Римського-Корсакова та використання її фрагментів у кіно і мультиплікації, однойменний балет М. Фокіна) подано в нарисі підручника. Пропоновані для опрацювання інформативного матеріалу завдання спонукають учнів до прослуховування музичних творів, висловлення особистого ставлення до сприйнятого, обґрунтування власного вибору до музичного супроводу «Третьої подорожі Синдбада»; перегляду кінострічок, проведення мистецьких аналогій щодо реалістичності та майстерності втілених сюжетів літературних творів у кіноверсіях тощо [240, с. 60–62] тощо.

Підсумуємо наш аналіз підручника тим, що змістове наповнення рубрики мистецьким контекстом, продумані запитання і завдання сприяють розвитку вмінь у дітей працювати з різними видами інформації, здійснювати

пошуково-дослідницьку діяльність, обґрунтовувати власну позицію, створювати мистецькі проекти.

За аналогічним принципом реалізовано програмову рубрику «Література і культура» в підручнику зарубіжної літератури для 8-го класу (автор – Є. Волощук, 2016). Підручник також укладено за програмою для загальноосвітніх навчальних закладів 2012 року, зі змінами 2015 року [486]. Навчальна книга майстерно оздоблена філігранним ілюстративним матеріалом, що має чітко виражене мистецтвознавче і культурологічне спрямування. На вдумливе і творче осмислення учнями літературних текстів й історико-літературних нарисів, осягнення довершених зразків витворів мистецтва орієнтують різноманітні за змістом і завданнями рубрики підручника, а саме: «Літературознавча довідка», «Коментар філолога», «Коментар архіваріуса», «Український мотив», «У світі мистецтва» та інші, що відзначаються своєю логічністю й системністю.

На ґрунтовне опрацювання мистецтвознавчих нарисів орієнтує продуманий автором аналітичний блок підручника, наприклад: «Розгляньте репродукції гравюр німецького художника Юліуса Шнорра фон Карольсфельда (1794–1872), уміщені на с. 27. Складіть цитатний план до оповіді про створення світу, знайшовши відповідну цитату з тексту Біблії до кожної ілюстрації»; «Розкрийте своєрідність утілення бароко в різних видах мистецтва» [245, сс. 26, 233] та інші.

Прикметно, що представлена рубрика «У світі мистецтва» розкриває перед учнями-читачами мистецький діалог літератури з іншими видами мистецтва. Так, наприклад, із мистецтвознавчого нарису учні дізнаються про втілення мотивів Вед, Біблії та Корану в різних видах мистецтва (архітектура, каліграфія, живопис), милуються унікальними архітектурними спорудами, стилізованими візерунковими написами (храм Сур'ї в Конараці, колесо часу в цьому храмі, Спиральний мінарет аль-Мальвійя, храм Кааба, храмово-монастирський комплекс в Аджанті, напис на вході до мечеті в Стамбулі), репродукціями картин знаних художників (Мікеланджело. Фрагменти розпису склепіння Сікстинської капели «Відділення світла від темряви» та «Відділення землі від води»; В. Блейк «Великий архітектор», Рембрандт ван Рейн «Повернення блудного сина», Тиціан «Каїн і Авель», А. Дюпер «Каїн убиває свого брата Авеля», П. Рубенс «Каїн убиває Авеля») [245, с. 39–43].

Пропоновані в рубриці досить розлогі запитання і завдання (аналітичний блок) спрямовані на осягнення учнями довершених зразків світового мистецтва на основі отриманої мистецтвознавчої інформації з нарисів та сприйняття суміжних образотворчостей, як-от: «Назвіть визначні архітектурні пам'ятки індуїзму. Чому, на вашу думку, храм бога Сур'ї побудовано у вигляді колісниці?», «Розгляньте фото мінарета аль-Мальвійя. Вважається, що його побудовано на зразок біблійного вавилонського стовпа. Про що свідчать такі перегуки мусульманської культури з біблійними оповідями?» [245, с. 41]; «Розгляньте репродукцію картини Рембрандта «Повернення блудного сина». Як ви гадаєте, чиї почуття важливіші для художника – батька чи сина? Чиї емоції яскравіше втілено в картині? Які символи використав митець, щоб передати своє розуміння біблійної

притчі?», «Розгляньте репродукції робіт Мікеланджело та картини В. Блейка «Великий архітектор». Чим різняться погляди митців різних епох на відомий біблійний сюжет?» та інші [245, с. 43].

Пропоновані в рубриці запитання і завдання спрямовані на формування в учнів умінь проводити мистецькі паралелі, висловлення власного ставлення до сприйнятого, оцінювання майстерності митців суміжних образотворчостей тощо. Наведемо кілька прикладів: «Перегляньте фільм «Троя» (режисер В. Петерсен, 2004). Що споріднює і що вирізняє прочитання міфів троянського циклу автором поеми «Іліада» та голлівудським режисером? Чому досконале зображення батальних сцен стало можливим лише за допомогою комп'ютерних технологій?» [245, с. 127]; «Перегляньте репродукцію картини Ван Шиміня «Роздуми над поезією Ду Фу». Поміркуйте, які рядки з прочитаних вами віршів стали джерелом натхнення для художника» [245, с. 172]; «Перегляньте кінофільм «Чайка Джонатан Лівінгстон» режисера Х. Бартлетта (1973). Порівняйте екранізацію з літературною основою. Розкажіть, як засобами кіномистецтва відтворено художній простір повісті Р. Баха» [245, с. 286] тощо.

В умовах гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти роль і значення підручника зарубіжної літератури щодалі більше полягає в тому, щоб сприяти розвитку ключових і предметних компетентностей учнів-читачів, збагачувати їхній життєвий і чуттєвий досвід, розвивати емоційно-ціннісну сферу, формувати психологічну готовність молодого покоління до продуктивного життя в суспільстві. Тож реалізація рекомендаційної програмової рубрики «Література і культура» в шкільних підручниках зарубіжної літератури сприяє забезпеченню взаємодії літератури з іншими видами мистецтва; формуванню в учнів умінь зіставляти літературні тексти з їх утіленням у живописі, кіно, музиці тощо; виховуванню в юної особистості інтересу до світових культурних надбань людства.

Отже, аналіз підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури означеного історичного періоду дає підстави стверджувати, що в їх теоретичному, аналітичному й ілюстративному блоках ураховано ідеї культурологічного підходу до навчання зарубіжної літератури в основній і старшій (профільній) школах. До змісту теоретичного й аналітичного блоків підручників авторами вводяться навчальні та ілюстративні матеріали мистецтвознавчого й культурологічного спрямування, які спонукають учнів замислюватися над відтворенням авторських концепцій світу й особистості в різних галузях мистецтва.

У біографічних нарисах, літературно-критичному матеріалі, методичному апараті та ілюстративному наповненні аналізованих навчальних книг авторами переважно враховано специфіку художньої перцепції кожного виду мистецтва. Проте варто зауважити поступове вдосконалення мистецької взаємодії в підручниках і хрестоматіях із зарубіжної літератури означеного історичного періоду від ілюстративного підходу до розлогого культурологічного контексту, орієнтованого на вдосконалення в учнів умінь аналізу та інтерпретації художніх творів із урахуванням мистецьких паралелей.

Отже, вивчення й конструктивно-критичне осмислення проблеми реалізації ідей культурологічного підходу в програмах і підручниках зарубіжної літератури, виданих в Україні протягом 1991–2016 рр., сприятиме збереженню кращих ідей та уникненню недоліків під час утілення культурологічного контексту в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальних книг.

Висновки до розділу 5

На основі здійсненого хронологічного огляду навчальних програм з української літератури 1950-х – 1991-го рр. зроблено висновок про тенденційний характер міжпредметної та міжмистецької взаємодії, що полягав в урахуванні специфіки літератури як виду мистецтва, визначенні її взаємозв'язків із суміжними видами образотворчості. Відзначено, що в пояснювальних записках до програм з української літератури наголошувалося на важливості використання таких різних форм і методів роботи, які орієнтували словесників на відвідування і обговорення театральних вистав, кінофільмів, екскурсій до музеїв живопису та скульптури, залучення живописних і графічних полотен, скульптурних зображень, перегляд та обговорення театральних постановок, кінофільмів у процесі біографічного й текстуального опрацювання матеріалу.

Наголошено, що важливу роль у процесі реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури відігравали організаційні центри, кабінети мови і літератури обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, дослідники в яких брали участь у створенні програм та підручників, розробленні актуальних питань предметної методики (О. Мазуркевич), системи вивчення української літератури в закладах загальної середньої освіти (О. Бандура), використанням звукопису в процесі вивчення творів словесного мистецтва (Є. Пасічник), аналізу художнього твору (А. Сафонова) тощо.

Підкреслено, що культурологічному оснащенню уроку української літератури сприяло розширення навчального обладнання в кабінетах літератури (комплекти демонстраційного матеріалу, навчальні та художні фільмами, діафільми, фонохрестоматії, звукові посібники тощо).

Акцентовано на тому, що культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти в 50-х – 90-х рр. ХХ ст. визначалися мистецьким контекстом шкільної навчальної літератури, а саме: розміщенням у підручниках та хрестоматіях з української літератури зразків суміжних видів мистецтва (ілюстративний блок), наявністю відповідних запитань і завдань до них (аналітичний блок), а також короткою мистецтвознавчою інформацією, спрямованою на розвиток культурної компетентності школярів (теоретичний блок). З'ясовано, що мистецький контекст навчальних видань означеного історичного періоду з української літератури забезпечувався переважно зразками чорно-білих світлин предметів різних галузей мистецтва та розміщенням кольорових фото на окремих сторінках підручників і хрестоматій. Культурологічне спрямування мали й

представлені інформаційні матеріали довідкового характеру (теоретичний блок) із вкрай рідко запропонованими до них запитаннями і завданнями (аналітичний блок).

Акцентовано, що ознайомлення учнів із художньо-естетичними цінностями людства, історією їх формування, розвиток у них мистецьких смаків стало провідною метою уроків української і зарубіжної літератур 1991–2016 рр., що було регламентовано у низці освітніх державних документів.

Доведено, що вимоги державних освітніх документів, навчальних програм з української і зарубіжної літератур орієнтовані на висвітлення історико-культурних знань у широкому мистецькому контексті, формування компетентного учня-читача. У програмах української і зарубіжної літератур реалізацію культурологічного підходу здійснено утіленням загальнокультурної лінії, що сприяє культурній самоідентифікації учня, його орієнтації у світі національної та світової культури, розгляду художнього твору в широкому мистецькому контексті тощо. Акцентовано на культурологічній спрямованості сучасної шкільної літературної освіти, що відображено в програмовій рекомендаційній рубриці «Мистецький контекст» (українська література) та «Література і культура» (зарубіжна література).

Наголошено, що розвиток українського підручникотворення 1991–2016 рр. пов'язаний із актуалізацією питання змісту та структури підручника як основної навчальної книги із української і зарубіжної літератури, переосмисленням його основні функції, посиленням значущості *культурологічного компонента* в теоретичному, аналітичному та ілюстративному блоках навчальної книги. Підкреслено, що нині шкільні підручники з літератури є не тільки основним джерелом інформації, а й потужним мотиватором читацької діяльності школярів, що покликаний усебічно розкривати зміст навчального матеріалу і репрезентувати художню літературу як один із видів мистецтва в єдності із суміжними його галузями.

На основі здійсненого аналізу підручників означеного історичного періоду констатовано, що ефективній реалізації культурологічного підходу на уроках української і зарубіжної літератур сприяють різноманітні рубрики навчальної книги, в яких встановлюються міжпредметні, міжмистецькі та міжлітературні зв'язки, наприклад: «Арт-салон», «Україна і світ», «Український мотив», «У світі мистецтва», «Давайте порівняємо», «Художня галерея епохи», «Література в колі муз», «Література в колі мистецтв» тощо. Доведено, що робота з матеріалами таких рубрик не лише вчить демонструвати взаємодію літератури з іншими видами мистецтва, порівнювати літературні тексти з їхнім утіленням у живописі, кіно, музиці тощо, а й актуалізує опорні та фонові знання, читацький, життєвий і чуттєвий досвід школярів, забезпечує збагачення внутрішнього світу особистості, сприяє формуванню читацьких смаків, розвиткові потреб та інтересів у читанні упродовж життя.

Основний зміст розділу висвітлено в таких публікаціях авторки [279; 285; 286; 288; 296; 311; 312; 313; 314; 315; 316; 321; 322; 324; 325; 326; 327; 336; 337; 338; 339; 340; 341; 350; 351; 352; 353].

ВИСНОВКИ

Результати дослідження засвідчили досягнення мети, ефективне розв'язання завдань і підтвердили достовірність концепції дослідження, що є підставою для таких висновків:

1. На основі обґрунтованих *трьох історіографічних періодів* (1950-ті – початок 1980-х рр.; 1984–1991 рр.; 1991–2021 рр.) здійснено історіографічний аналіз наукових і навчально-методичних праць учених, які розглянуто із застосуванням хронологічного, проблемно-тематичного та персоніфікованого підходів до побудови історіографічного огляду наукової проблеми. За проблемно-тематичним підходом усі праці розподілено на чотири групи, а саме: генеза шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; культурологічна концепція навчання літератури в закладах загальної середньої освіти; зміст, форми, методи, прийоми і засоби реалізації культурологічного підходу до навчання літератури; відображення культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в програмовому, навчальному й навчально-методичному забезпеченні.

Джерельну базу дослідження розглянуто на основі шести груп джерел, до яких віднесено наукові дослідження, присвячені проблемам методології педагогіки щодо реалізації ідей культурологічного підходу в освіті та теоретико-методологічним засадам дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти; історико-педагогічні та науково-методичні праці вчених, які стосуються загальних питань розвитку освіти й педагогічної науки, різних аспектів розвитку дидактики в Україні, а також проблем теоретико-методологічних основ методики навчання літератури та аналізу наукового і навчально-методичного доробку видатних педагогів, учених-методистів; документальні та дидактичні джерела, довідкову літературу, популяризаторські праці. Запропонована класифікація сприяла здійсненню систематизації джерельної бази історико-педагогічного дослідження в певній послідовності за визначеними групами.

2. Розкрито передумови розвитку культурологічного підходу в науково-методичній думці. Актуалізовано здобутки методики навчання словесності (праці Ц. Балталона, Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Острогорського та ін.) та літератури (праці О. Білецького, В. Голубкова, О. Дорошкевича, І. Огієнка, М. Машкіна, М. Рибникової, А. Снежкової, М. Соколова, А. Топорова та ін.) другої половини XIX – першої половини XX ст., які були спрямовані на утвердження наочності як одного з принципів навчання в предметній дидактиці та дієвого засобу морально-естетичного виховання особистості, використання суміжних видів мистецтва на уроках літератури з метою проведення мистецьких паралелей, окреслення естетичного напрямку в розробленні методичних підходів до викладання літератури як мистецтва слова та ін. Констатовано, що в роки існування радянської школи контроль партійно-державних органів над використанням мистецького контексту на уроках літератури зумовив ілюстративний підхід

до вивчення художнього твору без урахування художньої рецепції тексту та інших образотворчостей тощо.

3. На основі аналізу історико-педагогічних праць доведено, що вчені порушували питання періодизації розвитку шкільної літературної освіти. Однак цілісне дослідження періодизації розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу від другої половини ХХ ст. (50-ті рр.) до початку ХХІ ст. (2016 р.) здійснюється вперше. На основі застосування конструктивно-генетичного методу розроблено періодизацію розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах відповідно до окреслених хронологічних меж: *1-й період (1950-ті – початок 1980-х рр.)*, для якого характерні як здобутки в шкільній літературній освіті на культурологічних засадах, так і суттєві протиріччя радянської педагогіки ХХ ст. в часи освітньої реформи (1950-ті – 1960-ті рр.) та в міжреформенні часи (1970-ті – початок 1980-х рр.); *2-й період (1984–1991 рр.)* пов'язаний з розвитком методичної думки часів шкільної реформи на культурологічних засадах; *3-й період (1991–2016 рр.)*, який відтворює розвиток методики навчання літератури (української і зарубіжної) за часів розбудови національної школи в Україні на засадах культурологічного підходу. Визначальними для здійснення періодизації стали визначені критерії: суспільно-політичні, культурологічні особливості, реформаторські процеси шкільної літературної освіти в УРСР та незалежній Україні, теоретичні й практичні основи реалізації культурологічного підходу в системі шкільної літературної освіти.

4. Обґрунтовано методологічні основи дослідження (підходи, принципи й методи), які допомогли виявити характер і зміст шкільної літературної освіти, окреслити хронологічні межі досліджуваної проблеми, з'ясувати особливості розвитку шкільної літературної освіти на культурологічних засадах, зробити обґрунтовані об'єктивні висновки й узагальнення щодо історико-педагогічної та науково-методичної спадщини. Розкрито поняттєво-категоріальний апарат дослідження («шкільна літературна освіта», «зміст шкільної літературної освіти», «культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти», «культурологічний підхід», «культурологічний підхід до навчання літератури»). Констатовано, що методологічним підґрунтям культурологічного підходу в освіті стали наукові й науково-методичні розвідки українських і зарубіжних учених, у яких проблеми освіти проаналізовані в контексті її культуротворчої функції; осмислено культуру в аспекті соціокультурних процесів сучасності; усвідомлено розвиток педагогічних ідей в освіті, спрямованих на забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини; процес формування особистості як суб'єкта культури розглянуто на засадах культуротворчої парадигми освіти; освітній процес проаналізовано в контексті переходу від знанневоцентричної до культуровідповідної школи та на засадах інтеграції; гуманітаризація шкільної освіти визначена пріоритетним напрямом розвитку загальнокультурних компонентів освіти.

5. Визначено здобутки й суперечності розвитку методики навчання літератури (української і російської) в культурологічному аспекті (1950-ті – 1991 рр.) відповідно до окресленого нами 1-го та 2-го періодів розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу. Здобутки предметних методик полягали в підвищенні значущості ролі наочних посібників у шкільному курсі літератури; розробленні методики використання міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; обґрунтуванні доцільності застосування суміжних образотворчостей під час вивчення художніх творів; упровадженні екранних, звукових та аудіовізуальних посібників в освітній процес; використанні суміжних видів мистецтва в процесі компаративного аналізу літературного твору; реалізації ідеї співдружності мистецтв; залученні різних галузей мистецтва з метою естетичного впливу на учнів; утвердженні ідей гуманізації освіти, поступовому переході до культурологічної концепції змісту шкільної освіти тощо. Акцентовано, що класово-партійна ідеологія радянської школи негативно позначилась на реалізації культурологічного підходу в шкільному курсі літератури, зокрема на знеціненні художньо-естетичного впливу мистецтва слова й інших галузей мистецтва на формування юної особистості, здійсненні ілюстративного підходу до суміжних образотворчостей.

6. На основі аналізу науково-методичного доробку вчених *3-го періоду (1991–2016 рр.)* визначено засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератур, які за хронологічним принципом подано у два етапи, а саме: за часів оновлення змісту шкільної літературної освіти міжреформеної доби (1991–2004 рр.) та в умовах реформування шкільної літературної освіти й розбудови Нової української школи (2004–2016 рр.). Визначення етапів обумовлено прийняттям Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2004 р.) й зосередженням уваги вчителів-словесників на формуванні в учнів-читачів загальнокультурної компетентності.

Наголошено та тому, що проблема реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури досліджувалася вченими за такими напрямками: проведення міжпредметних, міжмистецьких і міжлітературних зв'язків; естетичне виховання здобувачів освіти на уроках української літератури; компаративний та культурологічний аналіз текстів художніх творів; діалогічне прочитання літературних творів; формування культурологічної компетентності учнів; креативно-інноваційна та екзистенційна стратегії методики навчання літератури; використання принципу ейдетики в методиці інтерсуб'єктного навчання; культурологічні та літературознавчі складники технологічної моделі уроку української літератури тощо.

У методиці навчання зарубіжної літератури пошуки вчених полягали в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад навчання літератури в школі; визначенні соціокультурного підходу до формування читацької компетентності учнів; розробленні етнокультурологічного напрямку в процесі аналізу оригінальних та перекладних текстів; усвідомленні ролі

культурологічного контексту в процесі аналізу творів світового письменства; формуванні інтерпретаційної компетенції / компетентності учнів-читачів; застосуванні фонових знань як засобу поглибленого вивчення художнього твору; окресленні культурологічного контексту, принципів, ціннісних складників культурологічного підходу; здійсненні міжмистецької інтеграції в процесі навчання літератури; розробленні методичної системи культурологічного аналізу літературного тексту; упровадженні інноваційних технологій навчання зарубіжної літератури тощо.

Отже, науково-методичні пошуки дослідників цього періоду були спрямовані на актуалізацію культурологічного аспекту в навчанні шкільного курсу літератури (української і зарубіжної) у закладах загальної середньої освіти; обґрунтування синтезу вивчення літературного тексту та творів інших видів мистецтва; розкриття соціокультурної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу; удосконалення методичних підходів до організації сучасного уроку літератури в умовах особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів до навчання літератури.

7. Обґрунтовано культурологічні основи змісту шкільного курсу української літератури (за часів УРСР) та шкільної літературної освіти (українська і зарубіжна літератури) періоду незалежної України шляхом вивчення програмних освітніх документів, аналізу навчальної літератури. Доведено тенденційний характер реалізації культурологічного підходу в програмовому забезпеченні предмета у 1-му (50-ті – початок 80-х рр. ХХ ст.) та 2-му (1984–1991 рр.) періодах розвитку шкільної літературної освіти, який полягав у визначенні окремих форм і методів роботи із суміжними мистецтвами в процесі текстуального опрацювання літературного матеріалу, проте не подавав конкретних методичних рекомендацій.

З'ясовано, що мистецький контекст підручників української літератури означених періодів представлено зразками образотворчого мистецтва, окремими завданнями, короткою мистецтвознавчою довідкою. Зазначено, що мистецький контекст навчальних видань забезпечувався переважно зразками чорно-білих світлин різних галузей мистецтва, представленням кольорових фото на окремих сторінках навчальних книг. Культурологічне спрямування мали й інформаційні довідкові матеріали та окремі завдання.

Проведений аналіз освітніх документів, навчальних програм, вимоги державних освітніх документів, навчальних програм та підручників з української і зарубіжної літератур 3-го періоду (1991–2016 рр.) показав, що вони були орієнтовані на висвітлення історико-культурних знань у широкому мистецькому контексті, формування в учнів загальнокультурної компетентності. Зазначено, що в програмах з української і зарубіжної літератур реалізацію культурологічного підходу було здійснено на основі втілення культурологічної лінії державного стандарту, що вможливлювало вивчення творів українського і світового письменства як невід'ємного складника національної та світової культури. Культурологічну лінію було реалізовано в рубриках «Мистецький контекст» (українська література) та «Література і культура» (зарубіжна література).

Наголошено, що в мистецькому контексті переважної більшості підручників української і зарубіжної літератур, виданих протягом 1991–2004 рр., різні образотворчості суттєво доповнюють сприйняття учнями інформативного матеріалу, систематизують їхні уявлення про специфіку розкриття певних тем та образів різними видами мистецтва, ілюструють розвиток культури шляхом взаємодії та синергії мистецтв, стають дієвим засобом створення історико-культурного фону. Зауважено на недотриманні деякими авторами логічності й послідовності в реалізації культурологічного підходу в навчальних книгах, що виявляється в недостатньо візуалізованому ілюстративному блоці підручників і хрестоматій, неналежній увазі до завдань мистецтвознавчого спрямування та не досить розлогому змістовому матеріалі, спрямованому на опанування учнями різних видів мистецтва.

Доведено, що на початку XXI ст. (2004–2016 рр.) авторами навчальних книг представлено концепцію культууроорієнтованої літературної освіти, спрямованої на розвиток творчої особистості учнів у форматі української та світової культур на основі діалогу мистецтв. Підкреслено, що автори підручників і хрестоматій з української і зарубіжної літератур переважно враховують специфіку художньої перцепції суміжних образотворчостей та поступово відходять від ілюстративного підходу, презентуючи розлогий культурологічний контекст. Зазначено, що у навчальних книгах означеного історичного періоду представлено багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учням глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. Акцентовано, що виразний, художньо вартісний, переконливо дібраний та доповнений продуманим методичним апаратом ілюстративний матеріал навчальних книг сприяє інтелектуальній активності школярів, розвитку їх образного та логічного мислення, вихованню естетичних смаків.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в конструктивно-критичному осмисленні реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератур у реаліях Нової української школи, напрацюванні відповідної методичної системи. Актуалізація проблеми використання продуктивних теоретико-методичних надбань з проблеми сприятиме ефективному розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти на засадах культурологічного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумов С. И. Творческое чтение. Опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. 136 с.
2. Авраменко О. М., Дмитренко Г. К. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2008. 384 с.
3. Авраменко О. М., Дмитренко Г. К. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2009. 304 с.
4. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 288 с.
5. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 7 кл. Київ: Грамота, 2007. 296 с.
6. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 288 с.
7. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2014. 264 с.
8. Авраменко О. М., Шабельникова Л. П. Українська література: підруч. для 6 кл. Київ: Грамота, 2006. 296 с.
9. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 613 с.
10. Адаменко О. М. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14.
11. Адамов Е. Б., Гончаров А. Д. Стилевое единство литературного произведения. Москва, 1965. 158 с.
12. Адоніна Л. В. Теоретико-методологічні основи методики викладання літератури. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 195–198.
13. Айзерман Л. С. На уроке литературы и в зале кинотеатра. Москва: Бюро пропаганды киноискусства, 1987. 62 с.
14. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–10; 11–57.
15. Активизация методов преподавания русского языка и литературы: сб. ст. Ленинград: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1960. 184 с.
16. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 2009. 202 с.
17. Алексюк А. М. Розвиток теорії загальних методів навчання в радянській педагогіці (1917–1971): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київ. держ. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1972. 363 с.
18. Алферова А. А. Интеграция литературы и фольклора на уроках литературы в школе с этнокультурным компонентом образования (5–9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2009. 26 с.
19. Альбатырова В. Н. Развитие методики преподавания литературы в

- 1950–1970-е годы: историко-библиографический аспект: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 1991. 22 с.
20. Альбатырова В. Н. Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970-е годы: историко-библиографический аспект: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 1991. 254 с.
21. Андрущенко В. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ: Знання України, 2011. 1099 с.
22. Англо-український філософський словник / уклад.: Н. П. Поліщук, В. С. Лісовий; Міжнар. фонд «Відродження». Київ: Либідь, 1996. 272 с.
23. Анисов М. И. Источники изучения истории советской школы и педагогики: учебно-метод. пособ. для пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
24. Анисов М. И. Основные требования к анализу историко-педагогических источников: учеб. пособ. / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. Москва, 1975. 52 с.
25. Антична література: Хрестоматія. 5–9 класи / уклад. М. Борецький. Львів: Світ, 1995. 296 с.
26. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. Москва: Педагогика, 1988. 640 с.
27. Аудерская М. Н. От устного рисования к иллюстрации. *Литература в школе*. 1965. № 1–3. С. 48–54.
28. Ачкасова Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2000. 367 с.
29. Бабенко Е. П. Иллюстрация как прием «дополнительной информации» (методика ее использования на уроках по изучению поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 4. С. 30–32.
30. Бабенко К. П. Формирование у старшеклассников способности к эстетическому восприятию литературного произведения средствами художественной иллюстрации (на материале эпических произведений): дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Институт педагогики АПН Украины. Киев, 2000. 268 с.
31. Бабійчук Т. В. Методика створення і використання відеофрагментів художніх творів у процесі вивчення української літератури в педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2007. 195 с.
32. Бабійчук Т. В. Сучасна медіаосвіта: відео фрагменти художніх творів на заняттях української мови та літератури в педагогічному коледжі: наук.-метод. посіб. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2017. 372 с.
33. Бабійчук Т. Методика створення відеозаписів на уроках літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2005. № 4. С. 15–20.
34. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 21 с.

35. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 202 с.
36. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 134–158.
37. Балл Г. О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти*: зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн, С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. Львів: Сполом, 2002. Вип. 8. С. 122–131.
38. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
39. Балталон Ц. П., Балталон В. Н. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. 2-е изд. Москва, 1911. 226 с.
40. Бандура О. Використання зразків образотворчого мистецтва при вивченні теоретичних понять в курсі української літератури: метод. розробка. Київ, 1973. 28 с.
41. Бандура О. М. Вивчення елементів теорії літератури у 4–7 класах: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1981. 129 с.
42. Бандура О. М., Волошина Н. Й. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 5 класу на 1987/88 навчальний рік (для шкіл з українською мовою навчання). *Українська мова і література в школі*. 1987. № 7. С. 32–43.
43. Бандура О. М., Волошина Н. Й. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 4 класу загальноосвітньої середньої школи на 1986/87 навчальний рік (для шкіл з російською мовою навчання). *Українська мова і література в школі*. 1986. № 8. С. 40–50.
44. Волошина Н. Й., Бандура О. М. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 4 класу на 1986/87 навчальний рік (для шкіл з українською мовою навчання). *Українська мова і література в школі*. 1986. № 8. С. 20–31.
45. Бандура О. М., Волошина Н. Й. Українська література: підруч. для 8 кл. Київ: Освіта, 1995. 416 с.
46. Бандура О. М., Волошина Н. Й. Українська літератури: підруч. для 8 кл. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ: Освіта, 1997. 384 с.
47. Бандура О. М. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури: метод. лист. Київ: Рад. шк., 1981. 48 с.
48. Бандура О. М., Кучеренко Є. М. Українська література: підруч. для 6 кл. 18-тє вид., перероб. і допов. Київ: Рад. шк., 1989. 255 с.
49. Бандура О. М., Кучеренко Є. М. Українська література : підруч. для 6 кл. 23-тє вид., зі змінами. Київ: Освіта, 2000. 256 с.
50. Бандура О. М., Кучеренко Є. М. Українська література. 5 клас. Вид. 6-тє. Київ: Рад. шк., 1975. 255 с.

51. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури: посіб. для вчителя. Київ: Рад. шк. 1984. 167 с.
52. Бандура О. М. Українська література: підруч. для 9 кл. гуманітар. гімназій, ліцеїв і шк. з поглибл. вивченням предмета. 2-ге вид., перероб. Київ: Освіта, 1998. 544 с.
53. Бандура О. Наукові основи підручника з літератури (4–10 класи). Київ: Рад. шк., 1978. 148 с.
54. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури. Київ: Пед. думка, 2001. 76 с.
55. Баран В. К. Україна: новітня історія (1945–1991 рр.). Львів, 2003. 670 с.
56. Баришполец О. Т. Український словник медіакультури / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Міленіум, 2014. 196 с.
57. Бастун М. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf (дата звернення: 14.10.2019).
58. Бастун М. Культурологічний підхід в освіті як засіб соціалізації особистості майбутнього педагога. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. Вип. 6. С. 61–64.
59. Бастун М. Культурологічний підхід як засіб розвитку духовної культури особистості. *Освіта впродовж життя: вимоги часу: зб. матеріалів IV Всеукр. пед. читань пам'яті видат. вченого-педагога Олени Степанівни Дубінчук (19 квіт. 2012 р.) / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.* Київ, 2012. С. 34–37.
60. Батурина Г. И. Межпредметные связи в истории советской школы и педагогики. Межпредметные связи в учебном процессе. Москва, 1974. 187 с.
61. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство. 2-е изд. 1986. 445 с.
62. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики.* Москва: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
63. Бачук Т. Культурологічний аспект формування творчої особистості в процесі вивчення світової літератури. *Всесвітня література в сучасній школі.* 2012. № 2. С. 6–9.
64. Башманівська Л. А. Методика викладання української літератури в таблицях: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 124 с.
65. Беленький Г. И. Некоторые теоретические аспекты межпредметных связей. *Взаимосвязи предметов гуманитарного цикла. Сборник научных трудов / сост. Н. Ф. Пияшев, ред. Г. И. Беленький.* Москва: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1979. С. 3–16.
66. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

67. Беленький Г. И., Снежневская М. А. Изучение теории литературы в средней школе (IV–X классы): пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 256 с.
68. Белік Т. Д. Література як засіб естетичного виховання школярів. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 8. С. 32–38.
69. Беньковская Т. Е., Майдангалиева Ж. А. Формирование системы литературного развития школьников в методике преподавания литературы (1840–2000-е гг.): монография. Москва: Изд. дом Академии Естествознания, 2016. 218 с.
70. Беньковская Т. Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. 526 с.
71. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 гг. (историко-библиографический аспект) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 1994. 174 с.
72. Березівська Л. Д. Життєвий шлях і науково-педагогічна діяльність Олександра Мазуркевича. *Українська література*. 2013. № 10. С. 2–4.
73. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 47 с.
74. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 871 с.
75. Березівська Л. Д. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711928/1/ukr_pol_monograf_478_06-pages-420-428.pdf (дата звернення: 08.09.2019).
76. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія. Київ: Богданова А. М., 2008. 406 с.
77. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.
78. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах*. 2009. Вип. 1. С. 15–28.
79. Берштейн А. Я. Художественные фильмы на уроках литературы. *Вечерняя средняя школа*. 1967. № 1. С. 55–60.
80. Бех І. Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості. *Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей Международного образовательного форума: конференция «Философия образования личности»*. 2010. Ч. 1. 240 с.
81. Бицько О. К. Учити читати не тільки художній, а й образотворчий твір. Методичні рекомендації до організації вивчення зарубіжної літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 9. С. 2–5.
82. Біблер В. С. Культура. Діалог культур. Київ: Дух і літера, 2018. 368 с.

83. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31–42.
84. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва: Политиздат, 2008. 413 с.
85. Библер В. С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: Алеф, 1993. 416 с.
86. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ: К.І.С., 2004. С. 47–49.
87. Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг. / сост.: Ф. Ф. Харисов, Р. С. Бозиев, Е. Х. Валеев; под ред. В. П. Борисенкова. Москва: Классикс Стилль, 2003. 534 с.
88. Бійчук Г. Л., Фасоля А. М. Новітня українська література (кінця ХХ – початку ХХІ ст.): метод. посіб. Київ: Пед. думка, 2012. 86 с.
89. Білецький О., Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентру школи. Харків: Рад. шк., 1927. 166 с.
90. Білецький О. І., Волинський П. К., Пільгук І. І. Українська література: підруч. для 8 кл. серед. шк. / за заг. ред. О. І. Білецького. Вид. 28, Київ: Рад. шк., 1975. 283 с.
91. Білецький О. І., Волинський П. К., Пільгук І. І. Українська література: підруч. для VIII кл. серед. шк. / за заг. ред. О. І. Білецького. Вид. 5-те. Київ: Рад. шк., 1951. 311 с.
92. Білецький О. І., Волинський П. К., Пільгук І. І. Хрестоматія з української літератури для восьмого класу середньої школи. Вид. 5–13, Київ: Рад. шк., 1951–1961 рр.
93. Білецький О. І. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. Харків: ДВУ, 1927. 77 с.
94. Білоус Н. В. Застосування мультимедійних технологій під час вивчення кіноповісті О. Довженка «Україна в огні». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 1. С. 28–29.
95. Білоус Н. В. Методика вивчення творів української літератури в 10–11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 20 с.
96. Білоус П. В. Методиці викладання літератури – нові підходи. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 9. С. 58–61.
97. Білошенко А. А. Розвивати самостійне мислення учнів. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 9. С. 54–59.
98. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособ. Москва: Изд-во УРАО, 1998. 575 с.
99. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в России в конце XIX – начале XX вв. *Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций / под ред. Э. Д. Днепров*. Москва, 1984. С. 126–147.

100. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
101. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 480 с.
102. Бобрышов С. В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*: основной выпуск, 2006. № 2. С. 41–46.
103. Богачев К. Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на Дону, 2006. 217 с.
104. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. Москва: Академия, 1999. 400 с.
105. Богосвятська А. І. Світова література в епоху змін: ключові тенденції методики викладання. *Зарубіжна література в школах України*. 2014. № 1. С. 4–9.
106. Богосвятська А. І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2013. № 1. С. 34–41.
107. Богуславская Е. А. Методическое наследие В. В. Голубкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1974. 26 с.
108. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. Москва: ИТИП РАО; Изд. центр ИЭТ, 2012. 436 с.
109. Богуславский М. В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография. Москва: Научная книга, 2007. 236 с.
110. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
111. Бойко А. М. Сутність, закономірності та принципи виховання і самовиховання як особистісно-соціального явища. *Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії*: навч.-метод. посіб. для закл. вищ. пед. освіти 3–4 рівня акредитації / за ред. А. М. Бойко; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Київ: Полтава. 2004. 359 с.
112. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою: посіб. Харків: Видавн. група «Основа», 2006. 107 с.
113. Болгаріна І. Оптимізація освітньо-культурного досвіду учнів у процесі вивчення світової літератури засобами музейних ресурсів. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 3. С. 18–22.
114. Большой словарь иноязычных слов: 35 тыс. слов / сост. А. Н. Булыко. Москва: Мартин, 2004. 704 с.
115. Бондар А. Г. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967 / М-во освіти УРСР, Наук.-досл. ін-т педагогіки. 1967. Київ: Рад. шк., 360 с.

116. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. *Педагогика*. Москва, 1997. № 4. С. 11–17.
117. Бондаревская Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория. *Школа духовности*. 1999. № 5. С. 41–53.
118. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997. 117 с.
119. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
120. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. *Педагогика*. Москва, 1999. № 3. С. 37–43.
121. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовск. пед. ун-та. 2000. 325 с.
122. Бондаренко Л. Г. Вивчення ліричних творів на уроках української літератури у взаємозв'язку із зарубіжною (9–11 класи): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 174 с.
123. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум: посіб. для студентів філол. ф-ту. Ніжин: В-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 216 с.
124. Бондаренко Ю. І. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 396 с.
125. Бондаренко Ю. І. Літературне навчання з використанням елементів ейдетики. *Психолого-педагогічні науки*. 2001. № 1. С. 34–43.
126. Бондаренко Ю.І. Словесно-образний аналіз літературного твору в школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2018. № 4. С. 49–57.
127. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 351 с.
128. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум: навч. посіб. для студентів філол. ф-тів. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 199 с.
129. Борев Ю. Б. Эстетика. Москва: Политиздат, 1988. 495 с.
130. Борзенко О. І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків, 2016. 304 с.
131. Бортніков Р., Кондрашевський О. Футуризм у малярстві та літературі *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 62–64.
132. Борисова В. А. Особенности письменных работ при изучении драматических произведений в школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В. И. Ленина. Москва, 1974. 20 с.
133. Браже Т. Б. Интеграция предметов в современной школе. *Литература в школе*. 1996. № 5. С. 150–154.
134. Браже Т. Г. Изучение литературы в вечерней школе: пособие для учителя / под ред. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1977. 254 с.

135. Браже Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 175 с.
136. Братко В. О. Залучення творів живопису під час вивчення повісті М. Гоголя «Тарас Бульба». 7 клас. *Всесвітня література та культура*. 2008. № 9. С. 31–34.
137. Братко В. О. Культурологічний підхід до вивчення української літератури у 5–7 класах: посіб. Київ: НАПН України, 2014. 128 с.
138. Братко В. О., Паламар С. П. Сонет в історії української та світової літератури. 10–11 класи: метод. посіб. Київ: Пед. думка, 2012. 128 с.
139. Братко В. Реалізація змістової культурологічної лінії на уроках української літератури (5-й клас). *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 30–34.
140. Братко В. Формування культурологічної компетентності на уроках української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 9. С. 17–20
141. Брехт Б. Про мистецтво театру: зб. / упоряд., вступ. ст., прим. і пер. О. С. Чиркова. Київ: Мистецтво, 1977. 365 с.
142. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Виховання читача. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 8. С. 41–47.
143. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф., Волинський П. К. Методика викладання української літератури в 5–7 класах (Літературне читання): посіб. для учителів ін-тів УРСР / за ред. П. К. Волинського. 2-е вид. Київ: Рад. шк., 1952. 212 с.
144. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. Київ: Рад. шк., 1963. 187 с.
145. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи / за заг. ред. П. К. Волинського. Київ: Рад. шк., 1952. 282 с.
146. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф., Мисник Г. Д. Українська радянська література. 10 клас: підруч. для серед. шк. Київ: Рад. шк., 1960. 334 с.
147. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. На шляху шукань. *Українська мова та література в школі*. 1967. № 11. С. 34–43.
148. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури: метод. посіб. Київ: Рад. шк., 1973. 176 с.
149. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Образотворче мистецтво на уроках літератури. *Література в школі*. 1952. № 1. С. 41–48.
150. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1962. 392 с.
151. Бугайко Т. Ф. Методика преподавания украинской литературы в средней школе УССР: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Акад. пед. наук РСФСР, НИИ методов обучения. Москва, 1955. 40 с.
152. Буднік А., Хижак І. Методика використання мультимедійних засобів під час вивчення кінодраматургії у старшій школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 10. С. 21–26.
153. Булатов М. О. Філософський словник. Київ: Стилос, 2009. 574 с.

154. Булкін А. П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный лингвистический университет. Москва, 2003. 320 с.
155. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1953. 412 с.
156. Бунаков Н. Ф. Живое слово: учеб. кн. для нач. шк.: в 2-х ч.: посвящ. памяти Пушкина и Ушинского. Санкт-Петербург: Полубояринов, 1903. Ч. 1. 208 с., 1905. Ч. 2. 271 с.
157. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. Київ: Наук. світ, 1999. 37 с.
158. Бурлака, Я. І., Руденко, Ю. Д. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми. *Рідна школа*. 1992. № 1. 7–13.
159. Буров А. И., Квятковский Е. В. Проблемы эстетического развития личности школьника. Москва: Педагогика, 1987. 96 с.
160. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Москва, 1844. Ч. 1–2. 293 с.
161. Бутовская И. Б. Изучение драматического произведения в старших классах вечерней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В. И. Ленина. Москва, 1972. 16 с.
162. Буяльський Б. А. Курс на майстерство. Начала методики изучения литературы: пособ. для учителя-словесника. Изд. второе, переработ. и дополн. Київ: Рад. шк., 1974. 222 с.
163. Буяльський Б. А. Поезія усного слова. Київ: Рад. шк., 1964. 264 с.
164. Буяльський Б. А. Поезія усного слова. Азбука виразного читання: кн. для вчителя. Київ: Рад. шк., 1990. 256 с.
165. Буяльський Б. А. Прийоми роботи з виразного читання. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 4. С. 43–49.
166. Буяльський Б. А. Про виразне читання в 5–7 класах. *Література в школі*. 1954. № 6. С. 69–70.
167. Васильев К. И. Работа с архивным материалом. *Методы педагогического исследования*. Москва: Просвещение, 1972. 159 с.
168. Вахтеров В. П. Мир в рассказах для детей: книга для классного чтения в начальных училищах. Москва, 1900–1905 гг. Ч. 1–4.
169. Веприяк Д. М. Зарубіжна література: проб. навч. посіб.-хрестоматія для 5–8 кл. Київ: Вежа, 1994. 608 с.
170. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике. Москва: Логос, 2010. 298 с.
171. Вербицька В. В. Використання технічних засобів навчання на уроках української літератури. Харків: Прапор, 1966. 14 с.
172. Вертій О. І. «Неволя живої душі не уб'є...» (Використання документальних матеріалів під час вивчення творчості П. А. Грабовського). *Українська мова і література в школі*. 1989. № 9. С. 18–26.
173. Верховская Н. П., Сосницкая М. Д. Иллюстрированные таблицы по литературе. Наглядное пособие для VIII класса средней школы. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953.

174. Верховская Н. П., Сосницкая М. Д. Иллюстрированные таблицы по литературе. Наглядное пособие для IX класса средней школы. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958.
175. Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі: метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. філол. спец. / упоряд. А. Лісовський. Житомир: ЖДПУ, 2002. 153 с.
176. Взаимодействие и синтез искусств / редкол.: Д. Д. Благой, Б. Ф. Егоров, Б. М. Кедров и др. Ленинград: Наука, 1978. 269 с.
177. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: межвуз. сб. науч. тр. Ленинград: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. 155 с.
178. Взаимодействие искусств в современном художественном процессе: сб. по учебно-методическим вопросам. Ленинград: Ин-т живописи, скульптуры и архитектуры, 1988. 81 с.
179. Взаємозв'язки української і зарубіжної літератури в шкільному курсі: метод. посіб. для студентів вищ. навч. закл. філол. спец. / упоряд. А. Лісовський. Житомир: ЖЛПУ, 2002. 153 с.
180. Використання технічних засобів навчання при вивченні української літератури: метод. лист / за ред. С. С. Мельничука, В. Є. Слупського. Київ: Рад. шк., 1967. 72 с.
181. Винничук Р. В. Аксіологічні аспекти діяльності вчителя в соціокультурному середовищі. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту. Херсон, 2014. Вип. 2 (11). С. 18–21.
182. Винничук Р. В. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Молодий учений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93–96.
183. Винничук Р. В. Освітньо-виховні ідеї як основа виховання загальнолюдських цінностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка* / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. Чернігів: ЧНПУ, 2015. Вип. 124. (Серія: Педагогічні науки). С. 254–257.
184. Вихрущ В. О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 35 с.
185. Відверто про шкільні програми із зарубіжної літератури: що було, що є і що буде далі? Думки учителів, методистів, науковців. *Зарубіжна література в школах України*. 2016. № 1. С. 15–25.
186. Вікно в світ: зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання / Незалеж. центр наук. дослідж. зарубіж. літ. Київ, 1998. 360 с.
187. Винд И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 44 с.

188. Винд И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 381 с.
189. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне*: матеріали круглого столу (м. Київ, 23 січ. 2012 р.). Київ: ТОВ «Інформ. системи», 2012. С. 114–119.
190. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журн. / Акад. міжнар. співробітництва з креатив. педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
191. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модул.-рейтинг. системою навчання для студентів, магістрів. Київ: Центр навч. літ., 2006. 401 с.
192. Вітвицька С. С. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 92–108.
193. Витторф Т. В. Методическое наследие М. А. Рыбниковой: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. Ленинград, 1962. 27 с.
194. Витченко А. А. Проблемы преподавания зарубежной драматургии в контексте смежных искусств. *Studia methodological*: альманах: наук. вид. / за заг. ред. О. В. Лещака. Тернопіль: Підручники та посібники; Севастополь: Рибэст, 2007. Вип. 22. С. 321–329.
195. Вітченко А. О. Використання театральних інтерпретацій під час вивчення творів світової драматургії у школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3 (275). С. 41–42.
196. Вітченко А. О. Теоретичні засади вивчення світової драматургії як міжвидового мистецького явища. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 4 (239). С. 274–280.
197. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2008. 465 с.
198. Вітченко А. О. Удосконалення літературного розвитку школярів 5–7 класів засобами театального мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 16 с.
199. Вітченко А. О. Удосконалення літературного розвитку школярів 5–7 класів засобами театального мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2001. 198 с.
200. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки у загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посіб.-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 332 с.

201. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / сост. В. С. Аранский. Москва: Педагогика, 1986. 474 с.
202. Водовозов В. И. Книга для первоначального чтения в народных школах. Санкт-Петербург, 1871. 116 с.
203. Вознічук С. А. Синтез різних видів мистецтва на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література та культура*. 2008. № 9. С. 2–6.
204. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: Генеза. Теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.
205. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: монографія / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
206. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга пол. ХХ ст.): навч.-метод. посіб. / за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 128 с.
207. Волинець І. М. Методика вивчення літературного краєзнавства у курсі зарубіжної літератури у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 280 с.
208. Волинський В. П. та ін. Використання відеоінформації як засобу навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 3. С. 71–76.
209. Волинський В. П. Оптимізація методики використання кінофільмів та навчальних телепередач на уроках. *Педагогіка*. Київ: Рад. шк., 1987. Вип. 26. С. 37–44.
210. Волинський В. П. Особливості використання навчальних телевізійних передач і відеозапису на уроках. *Педагогіка*. Київ: Рад. шк., 1982. Вип. 21. С. 63–70.
211. Волинський В. П. та ін. Систематизація та узагальнення знань засобами відеоінформації. *Педагогіка і психологія*. Київ: АПН України, 1994. № 5. С. 59–66.
212. Волинський П. К. Вивчення творчості П. Г. Тичини в середній школі. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1947. 84 с.
213. Волинський П. К., Снежкова А. П. Методика літературного читання в V–VII класах. Київ: Рад. шк., 1940. 176 с.
214. Волынский В. П. К вопросу оптимизации использования аудиовизуальных пособий на уроках в образовательной школе. *Новые исследования в педагогических науках*. Москва: Педагогика, 1989. Вып. 2. С. 48–51.
215. Волицкая А. П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса. *Педагогика*. 1998. № 4. С. 12–18.
216. Воловець Л. І. Урок літератури: передумови й складові успіху. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 3. С. 67–71.
217. Волошина Н. Й., Бандура О. М. Орієнтовний календарно-тематичний план з української літератури для 4 класу на 1986/87 навчальний рік (для шкіл з українською мовою навчання). *Українська мова і література в школі*. 1986. № 8. С. 20–31.

218. Волошина Н. Й., Бандура О. М. Українська література: підруч. для 5 кл. Київ Освіта, 1992. 304 с.
219. Волошина Н. Й. Вивчення біографії письменника у єдності з його творчістю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 2–4.
220. Волошина Н. Й. Вивчення поеми «Енеїда» І. Котляревського у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 12. С. 2–6.
221. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури. 5 клас: метод. посіб. Київ: Пед. думка, 1997. 144 с.
222. Волошина Н. Й. Використання образотворчого мистецтва в умовах профільного навчання (на матеріалі «Лісової пісні» Лесі Українки). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 11. С. 2–5
223. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1985. 104 с.
224. Волошина Н. Й., Жила С. О. Наочні посібники і засоби їх демонстрування. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 6. С. 45–47.
225. Волошина Н. Й. Культурологічні підходи до підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Київ, 2006. Вип. 6. С. 3–9.
226. Волошина Н. Й. Літературна освіта в період перебудови. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 7. С. 13–19.
227. Волошина Н. Й. Людина і труд. Образотворчий матеріал: наочн. посіб. / худож.: П. О. Басанець, Л. І. Вітковський. Вип. 1. Київ: Мистецтво, 1988. 1 папка (32 окрем. ар. Київ: кол. офсет; 40x30 см). Дод.: посіб. до комплекту картин «Людина і труд»: (за творами укр. літ., які вивчаються у 4–7-х кл. серед. шк.). Вип. 1. Див. № 130.
228. Волошина Н. Й., Мазуркевич О. Р., Падалка Н. І. Вивченню літератури в школі – високу якість і ефективність. *Українська мова і література в школі*. 1976. № 8. С. 3–13.
229. Волошина Н. Й., Мартиненко В. О., Сімакова Л. А. та ін. Концепція літературної освіти. *Всесвітня література в навчальних закладах України*. 2002. 11. С. 53–60.
230. Волошина Н. Й. На шляхах апробації проекту програми з літератури. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 7. С. 28–31.
231. Волошина Н. Й. Перспективи підручникотворення. *Зарубіжна література в школах України*. 2006. № 4. С. 2–4.
232. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 3. С. 2–4.
233. Волошина Н. Й. Позакласна робота з літератури й естетичне виховання учнів. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 4. С. 41–44.
234. Волошина Н. Й. Робота за картинами пейзажного жанру в IV класі. *Українська мова і література в школі*. 1981. № 10. С. 39–45.
235. Волошина Н. Й., Жила С. О. Твори споріднених галузей мистецтва на уроках літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 2. С. 2–5.

236. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис. у вигляді наук. доповіді ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1995. 72 с.
237. Волошина Н. Й., Бандура О. М. Уроки виразного читання у 5 класі. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 7. С. 22–31.
238. Волощук Є. В. Вивчення зарубіжної літератури в 11 класі: посіб. для вчителя. Київ: Освіта, 2002. 208 с.
239. Волощук Є. В. Зарубіжна література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2006. 272 с.
240. Волощук Є. В. Зарубіжна література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2016. 256 с.
241. Волощук Є. В. Зарубіжна література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2007. 288 с.
242. Волощук Є. Зарубіжна література: підручник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2004. 464 с.
243. Волощук Є. Зарубіжна література: хрестоматія-посіб. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавн. Дім «Світ знань», 2004. 560 с.
244. Волощук Є. Зарубіжна література: хрестоматія-посіб. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2004. 560 с.
245. Волощук Є., Слободянюк О. Зарубіжна література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2016. 288 с.
246. Вопросы методики преподавания литературы в школе: сб. ст. / Акад. пед. наук РСФСР; ред. Н. И. Кудряшев. Москва: АПН РСФСР, 1961. 552 с.
247. Всесвітня література в сучасній школі: наук.-метод. журн. для вчителів світ. літ. та рос. мови, методистів, науковців, аспірантів, студентів, учнів шк. / М-во освіти і науки України; редкол.: Т. Гревцева (голов. ред.) [та ін.]. Київ: Освіта України.
248. Всесвітня література в школах України: щоміс. наук.-метод. журн. / М-во освіти і науки України, Держ. інформ.-виробн. підприємство-вид-во «Пед. Пресса»; голов. ред. Т. Гревцева. Київ: Пед. преса.
249. Всесвітня література та культура в навчальних закладах України: щоміс. всеукр. наук.-метод. журн. / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти; голов. ред. І. Антоневська. Київ: Антросвіт.
250. Гавриленко Т. Л. Організаційні трансформації системи початкової освіти в перше десятиліття державної незалежності України (1991–2001). *Освітній дискурс*: зб. наук. пр. / голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ «Наук.-інф. агентство “Наука-технології-інформація”», 2019. Вип. 10 (1–2). С. 59–83.
251. Гавриленко Т. Л. Розлуцька Г. М. Тенденції розвитку підручничотворення в початковій освіті в перше десятиліття незалежності України (1991–2001). *Освітній дискурс*: зб. наук. пр. / голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ «Наук.-інф. агентство “Наука-технології-інформація”», 2020. Вип. 27 (10). С. 37–49.

252. Гавриленко Т. Л. Розвиток початкової освіти в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект : монографія / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; за ред. Л. Д. Березівської. Київ : Фенікс, 2019. 384 с.
253. Гаврилко Ф. Т. Унаочнення уроків літератури. *Література в школі*. 1953. № 1. С. 66–69.
254. Гавриш І. П. Шедеври живопису, скульптури, архітектури на уроках зарубіжної літератури. 5–8 клас. *Всесвітня література та культура*. 2002. № 7. С. 53–56.
255. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... д-ра наук з держ. управління. Київ, 2010. 485 с.
256. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 369 с.
257. Галахов А. Д., Буслаев Ф. И. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях. Санкт-Петербург, 1852. 84 с.
258. Галахов А.Д. История русской словесности, древней и новой. *Сочинение А. Галахова*. – Т. 1–2 [3 кн.]. Т. 2. Санкт-Петербург: Тип. Морского мин-ва, 1868–1875. Т. 2: [История новой словесности от Карамзина до Пушкина]. 1-я половина. 1868. [4], IV, 336, VII с. Т. 2: [2-я половина]. 1875. [4], IV, 336–472, VII с.
259. Галахов А. Д. Историческая хрестоматия церковнославянского и русского языка. Москва, 1848. Т. 1. 386 с.
260. Гельвеций К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: 1981. 416 с.
261. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / пер. и прим. А. В. Михайлова. Москва: Наука, 1974. 704 с.
262. Герчанівська П. Е. Культурологія: термінологічний словник Київ: Нац. акад. керів. кадрів культури і мистецтва, 2015. 439 с.
263. Гершунский Б. С. Философия образования для ХХІ века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.
264. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
265. Гетманская Е. В. Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2013. 406 с.
266. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк: монография. Москва: МПГУ: Прометей, 2013. 407 с.
267. Гладишев В. В. Контекстне вивчення художніх творів в основній і старшій школі: наук.-метод. посіб. Миколаїв: МОІППО, 2006. 176 с.

268. Гладішев В. В. Культурологічний контекст у процесі вивчення художніх творів світової літератури в загальноосвітній школі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні»*: зб. тез доповідей. Миколаїв: ВП «МФ КНУКІМ», 2015. Ч. 1. С. 31–34.
269. Гладішев В. В. Літературний твір у культурологічному контексті. *Зарубіжна література в школах України*. 2006. № 6. С. 8–14.
270. Гладішев В. Принцип контекстного вивчення художнього твору та його реалізація у процесі викладання зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5 (253). С. 12–14.
271. Гладішев В. В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Миколаїв, 2008. 426 с.
272. Гладішев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення драматичних творів: підруч. для слухачів курсів. Миколаїв: МОІППО, 2008. 188 с.
273. Гладішев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: монографія. Миколаїв: Іліон, 2006. 372 с.
274. Глебова Ю. А. Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 310 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2006. 20 с.
275. Глебова Ю. А. Методика використання наочності в процесі формування теоретико-літературних понять в учнів 5–7 класів на уроках зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 238 с.
276. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература): Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. 306 с.
277. Глушенко Е. Л. Картина и иллюстрация на уроках литературы: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1985. 235 с.
278. Гогиберидзе Г. М. Диалог культур в системе литературного образования. Москва: Наука, 2003. 183 с.
279. Гоголь Н. В. Вивчення роману Вс. Нестайка «Тореадори з Васюківки» на уроках української літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Серія: Педагогічні науки. Глухів: Глухів. НПУ ім. О. Довженка, 2017. Вип. 2 (34). С. 194–203.*
280. Гоголь Н. В. Використання наочності на уроках читання у вітчизняній методиці II пол. XIX ст. *Збірник матеріалів регіонального семінару «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» (7 листоп. 2018 р.) / відп. за вип. Вишник О. О. Глухів. 2018. С. 48–54.*

281. Гоголь Н. В. Виразне читання на уроках української літератури як засіб естетичного виховання у науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Наукове видання. Серія: Педагогічні науки. Ч. 1.* Глухів: Глухів. НПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 2 (37). С. 102–112.
282. Гоголь Н. В. Висвітлення ідей реалізацій культурологічного підходу до навчання літератури засобами наочності у науково-методичній спадщині З. Я. Рез. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17–18 січ. 2020 р.)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 67–69.
283. Гоголь Н. В. Висвітлення питання застосування медіаосвітніх ресурсів на уроках української літератури у науково-методичних працях Л. Чашка. *Сучасний рух науки: тези доп. ІХ міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (2–3 груд. 2019 р.)*. Дніпро, 2019. Т. 1. С. 354–359.
284. Гоголь Н. В. Висвітлення проблеми використання суміжних видів мистецтв у процесі вивчення української літератури у науково-методичній спадщині Н. Волошиної. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання: зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. С. 31–36.*
285. Гоголь Н. В. Виховний потенціал української народної пісні у творах Олександра Довженка. *Рідна школа*, 2019. № 5–6. С. 31–35.
286. Гоголь Н. В. Відображення історичного минулого України у пригодницькій повісті Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі». *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки: зб. наук. пр. викладачів і студентів / відп. ред. В. А. Каліш. Суми: ФОП Цьома С. П., 2021. Вип. 9. С. 98–103.*
287. Гоголь Н. В. Відображення реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури у науково-методичних працях учених II половини ХХ століття. *Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні: зб. пр. (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Старобільськ, 10 квіт. 2020 р.)) / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ. 2020. С. 34–37.*
288. Гоголь Н. В. Відображення філософських роздумів П. Куліша про майбутнє України у збірках «Досвітки» та «Хуторна поезія». *Велет українського слова (до 200-ліття Пантелеймона Куліша): зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 18 жовт. 2019 р., м. Київ / за заг. ред. Дічек Н. П. Київ: Пед. думка, 2019. С. 37–40.*
289. Гоголь Н. В. Генеза проблеми культурологічного підходу у викладанні словесності в методичній думці другої половини ХІХ століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки): наук. вид. 2019. № 3 (326) трав. С. 133–146.*
290. Гоголь Н. В. Генеза проблеми культурологічного підходу у методиці навчання читання на початку ХХ століття. *Сучасні досягнення*

- вітчизняних учених у галузі педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 1–2 берез., 2019 р.). Київ: ГО «Київ. наук. організація педагогіки і психології», 2019. Ч. 1. С. 11–13.
291. Гоголь Н. В. Естетичне виховання особистості у педагогічній спадщині Н. Й. Волошиної. *П'яті Волошинські читання. Творча майстерні Ніли Волошиної у перспекції філологічного простору Нової української школи: тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Миколаїв, 22–24 черв. 2017 р.). Миколаїв: ОІППО, 2017. С. 36–39.
292. Гоголь Н. В. Естетичне виховання учнів на уроках української літератури у науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*; гол. ред. Носко М. О. Чернігів: ЧНПУ, 2016. С. 217–221.
293. Гоголь Н. В. Зasadничі ідеї реалізації культурологічного підходу до навчання літератури у науково-методичному доробку вчених 50-х–70-х рр. ХХ століття. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса. 2019. Вип. 16. С. 9–13.
294. Гоголь Н. В. Застосування аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури у процесі реалізації культурологічного підходу. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса: Видавн. дім «Гельветика», 2020 р. Вип. 20. Т. 1. С. 11–15.
295. Гоголь Н. В. Історіографія проблеми обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти в історико-педагогічному вимірі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). *Традиції та новаторство у сфері педагогіки та психології: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 5–6 лют. 2021 р.) / Таврійс. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського. Київ. 2021. С. 15–18.
296. Гоголь Н. В. Культурологічний контекст підручників і хрестоматій із зарубіжної літератури: дидактико-методичний аспект. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / редкол.; голов. ред. О. М. Топузов.* Київ: Пед. думка, 2021. Вип. 26. С. 58–71.
297. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до вивчення літератури як науково-методична проблема: історико-педагогічний дискурс. *Українська мова і література в школі.* 2021. № 1 (154). С. 21–25.
298. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання літератури у науково-методичних працях зарубіжних учених періоду освітньої реформи 1984–1990 років. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузів. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд.: М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря.* Дрогобич: Видавн. дім «Гельветика», 2020. Вип. 31. Т. 3. С. 105–109.
299. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання літератури у науково-методичній думці періоду освітньої реформи 1984–1990 років. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній*

- школах: зб. наук. пр. / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 71. Т. 1. С. 37–42.
300. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання української літератури в історико-педагогічному дискурсі. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії*: зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 20 трав. 2020 р.) / редкол.: Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П. та ін.; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ; Біла Церква: Авторитет; ФОП Курбанова Ю. В., 2020. С. 139–142.
301. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання української літератури в історико-педагогічному дискурсі кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузів. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавн. дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Т. 1. С. 278–283.
302. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід до навчання української літератури у науково-методичних працях учених кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузів. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантук, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавн. дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 113–118.
303. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у змісті шкільної літературної освіти. *Стратегії розвитку сучасної освіти і науки*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (28 лют. 2020 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2020. С. 45–47.
304. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у науково-методичних працях зарубіжних учених початку ХХІ століття. *The 9 th International scientific and practical conference “Scientific achievements of modern society”* (April 28–30, 2020) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. С. 449–457.
305. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у національній системі літературної освіти. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри* / ред.-упоряд.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін; Ужгород; Херсон; Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 60–62.
306. Гоголь Н. В. Культурологічний підхід у шкільній літературній освіті. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, Пед. думка, 2019. С. 66–67.
307. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти: джерельна база дослідження. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Видавн. дім «Гельветика», 2021. Вип. 79. Т. 1. С. 95–99.

308. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти: методологічні підходи дослідження. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Наук. вид. Серія: Пед. науки. Глухів: Глухів. НПУ ім. О. Довженка, 2020. Вип. 2 (43). С. 165–176.
309. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти: методи дослідження проблеми. *Об'єднані наукою: перспективи міждисциплінарних досліджень*: зб. тез доп. VII Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених (м. Київ, 12–13 листоп. 2020 р.). Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2020. С. 121–124.
310. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти у науково-методичних працях учених 1980-х – 1990-х років. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 74. С. 14–18.
311. Гоголь Н. В. Культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти у програмовому і навчально-методичному забезпеченні з української літератури періоду радянських ідеологем (1950–1990). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*: наук. вид. Глухів: Глухів. НПУ ім. О. Довженка, 2021. Вип. 1 (45). С. 140–151.
312. Гоголь Н. В. Магічно-обрядова функція українського народного танцю у мистецькому контексті на уроках української літератури. *Науковий потенціал дослідника: філологічні і методичні пошуки*: зб. наук. пр. викладачів і студентів ф-ту філології та історії / відп. ред. В. А. Каліш. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. Вип. 6. С. 180–188.
313. Гоголь Н. В. Медіаосвітні ресурси сучасних підручників української літератури. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*: наук. журн. Одеса, 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 200–203.
314. Гоголь Н. В. Медіаосвітні ресурси як засіб реалізації культурологічного підходу в шкільних підручниках української літератури. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. VIII Волошинські читання*: зб. тез всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Т. О. Яценко; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: УОВЦ «Оріон», 2020. С. 203–208.
315. Гоголь Н. В. Медіаосвітні ресурси шкільних підручників як засіб реалізації культурологічного підходу до вивчення української літератури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 68. С. 47–51.

316. Гоголь Н. В. Медіаосвітні ресурси як засіб реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. ДНУ «Ін-т модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 91. С. 104–108.
317. Гоголь Н. В. Методика використання аудіовізуальних засобів навчання у науково-методичних працях В. Маранцмана. *Сучасні виклики і актуальні проблеми науки, освіти та виробництва: міжгалузеві диспути*: тези доп. II міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Київ, 10 берез. 2020 р.). Київ, 2020. С. 17–21.
318. Гоголь Н. В. Методологічні підходи в історико-педагогічному дослідженні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. № 74/2021. Т. 1. С. 8–13.
319. Гоголь Н. В. Методологічні принципи історико-педагогічного дослідження культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2020 рік*. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, Пед. думка, 2020. С. 176–177.
320. Гоголь Н. В. Методологічні принципи у дослідженні проблеми культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти. *Глухівські читання – 2020. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук*: зб. матеріалів X міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / за заг. ред. О. І. Луценко. Глухів, 2020. С. 137–139.
321. Гоголь Н. В. Мистецький контекст сучасних підручників української літератури як засіб реалізації культурологічного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. № 67. С. 57–61.
322. Гоголь Н. В. Мистецький контекст шкільних підручників і хрестоматій з української літератури (1950–1980 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2021. Вип. 76. Т. 1. С. 8–13.
323. Гоголь Н. В. Обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти: методологічні принципи. *Knowledge, Education, Law, Management*. Warsaw, Poland. 2020. № 3 (31), vol. 1. P. 3–8.
324. Гоголь Н. В. Ознайомлення учнів основної школи з українським народним танцем у мистецькому контексті на уроках української літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: зб. наук. пр. Глухів: РВВ Глухів. НПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 3 (38). С. 238–248.
325. Гоголь Н. В. Особливості реалізацій культурологічного підходу засобами сучасних шкільних підручників української літератури (у рамках

- проекту «Мистецтво – здійснення мрій»). *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (25–26 квіт. 2019 р.): зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 89–90.
326. Гоголь Н.В. Особливості реалізацій культурологічного підходу у сучасних підручниках української літератури. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. / редкол.; голов. ред. О. М. Топузов. Київ: Пед. думка, 2019. Вип. 22. С. 38–45.
327. Гоголь Н. В. Особливості реалізації ідей культурологічного підходу у шкільних підручниках зарубіжної літератури (1991–2004 рр.). *Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в середній та вищій школах*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Київ, 29 квіт. 2021 р.) / редкол.: А. А. Зернецька (гол. ред.), О. О. Ісаєва, В. В. Ніколаєнко (заст. гол. ред) та ін.; уклад.: А. Ю. Вітченко, О. К. Бицько. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. (Електронна книга). С. 34–37.
328. Гоголь Н. В. Періодизація розвитку шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання*: зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. Учасю (м. Київ, 8 черв. 2021 р.) / редкол.: Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П. та ін.; Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Пед. думка, 2021. С. 71–75.
329. Гоголь Н. В. Питання вивчення української літератури у єдності із суміжними видами мистецтв у науково-методичній спадщині Н. Й. Волошиної. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 17 трав. 2019 р. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 36–42.
330. Гоголь Н. В. Проблема використання наочності у науково-методичній літературі 60-х–80-х рр. ХХ століття. *Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника») / за ред. Н. І. Луцан; ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», Пед. ф-т, кафедра фах. методик і технологій початк. освіти. Івано-Франківськ, 2019. С. 6–10.
331. Гоголь Н. В. Проблема використання творів образотворчого мистецтва на уроках літератури у навчально-методичній літературі початку ХХ ст. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.*: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференція (м. Львів, 25–26 січ. 2019 р.). Львів: ГО «Львів. пед. спільнота», 2019. Ч. 2. С. 12–15.
332. Гоголь Н. В. Проблема використання технічних засобів навчання у процесі реалізації культурологічного підходу на уроках української літератури в історико-педагогічному дискурсі 1960-х – 1970-х рр. *East European Science Journal. Wschodnioeurzopejskie czasopismo naukowe*. Warsaw, Poland. № 6 (58). 2020, part 4. P. 44–49.

333. Гоголь Н. В. Проблема виразного читання на уроках української літератури у методичній спадщині Н. Й. Волошиної. *Українська мова і література в школі*. 2020 р. № 1. С. 17–21.
334. Гоголь Н. В. Проблема реалізацій культурологічного підходу до навчання української літератури у науково-методичних працях учених 50-х – 80-х років ХХ століття. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету мені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. Київ, 2020. Вип. 62. С. 182–187.
335. Гоголь Н. В. Проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання української літератури у науково-методичних працях учених кінця ХХ – початку ХХІ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 70. С. 64–68.
336. Гоголь Н. В. Проблема реалізації культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури (на прикладі ознайомлення учнів 5–6 класів із усною народною творчістю). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету мені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. / редкол. В. І. Шахов (голова) та ін. Вінниця: «Твори», 2018. Вип. 56. С. 9–14.
337. Гоголь Н. В. Проблема реалізації культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури для 7–8-х класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 200–207.
338. Гоголь Н.В. Реалізація культурологічного підходу засобами шкільних підручників української літератури для профільної школи (у рамках проєкту «Мистецтво – здійснення мрій»). *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві*: матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 12 верес. 2019 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 42–45.
339. Гоголь Н. В. Реалізацій культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури (9 клас). *Українська мова і література в школі*. 2018. № 6. С. 20–24.
340. Гоголь Н. В. Реалізація культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури засобами медіаосвітніх ресурсів. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф.: у 2 ч. Ч. 1 (м. Тернопіль, Україна, 11–12 квіт. 2019 р.) / уклад.: В. Є. Кавецький, А. В. Вихруш, О. Я. Жизномірська, Т. О. Сергуніна, І. І. Кузьма, С. Б. Гах. Тернопіль: СМП «Тайп», 2019. С. 124–127.
341. Гоголь Н.В. Реалізація програмової рубрики «Мистецький контекст» у підручниках української літератури для 10 класу. *Проблеми сучасного підручника*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (28–29 трав. 2020 р.): наук. вид. Київ: Пед. думка, 2020. С. 34–36.

342. Гоголь Н. В. Розвиток і становлення методики застосування медіаосвітніх ресурсів на уроках української літератури у 60–70-х рр. ХХ століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* / М-во освіти і науки України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини; голов. ред. С. В. Совгіра. Умань: Візаві, 2019. Вип. 3. С. 52–59.
343. Гоголь Н. В. Розвиток культурологічного підходу до навчання літератури в науково-методичній думці 30–40-х рр. ХХ століття. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка: наук. журн.* Одеса, 2019. Вип. 13. Т. 2. С. 9–12.
344. Гоголь Н. В. Розвиток навички виразного читання як передумова формування комунікативної компетентності учнів основної школи / С. В. Цінько, Н. О. Баранник. *Електронний збірник наукових праць «Актуальні проблеми лінгводидактики»*. Глухів, 2015. № 1. URL:<http://www.didling.org.ua/ojs/index.php/ling/article/view/3/22> (дата звернення: 06.12.2020).
345. Гоголь Н. В. Розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу: історіографія проблеми. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення: зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. (15 жовт. 2020 р.): наук. електрон. вид.* Київ: ДНУ „Ін-т освіт. аналітики”, 2020. 340 с. С. 139–142. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Zbirnik-tez-dopovidej-konferentsiyi_Reforma-osviti-v-Ukrayini-2020.pdf (дата звернення: 07.12.2020).
346. Гоголь Н. В. Становлення і розвиток культурологічного підходу до навчання літератури у науково-методичній думці 10–30-х рр. ХХ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.* Запоріжжя: КПУ, 2019. Вип. 64. Т. 1. С. 5–9.
347. Гоголь Н. В. Становлення культурологічного підходу у методичній думці другої половини ХХ століття. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукр. наук.-практ. конф., 11 квіт. 2019 р. / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької.* Маріуполь: МДУ, 2019. С. 52–54.
348. Гоголь Н. В. Становлення методики викладання зарубіжної літератури у період шкільної реформи 1984–1990 років. *Вища педагогічна освіта в Україні: історичний вимір та виклики сьогодення: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Глухів, 18 берез. 2021 р.).* Глухів, 2021. С. 42–47.
349. Гоголь Н. В. Теоретичні і практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 28 трав. 2020 р.) / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. О. І. Локшиної.* Київ: Біла Церква: Авторитет, 2020. С. 188–190.

350. Гоголь Н. В. Український народний танець. *Роль мистецтва в духовних, соціальних та педагогічних комунікаціях: історичний та сучасний виміри*: тези доповідей Всеукраїнської міжпредметної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 8–9 груд. 2017 р). Чернігів, 2017. С. 29–30.
351. Гоголь Н.В. Українські народні пісні у творчій спадщині О. Довженка. *УІІ Довженківські читання*: зб. наук. пр. Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка / за ред. проф. Новикова А. О. Харків: ХІФТ, 2016. С. 45–51.
352. Гоголь Н. В. Урок української літератури для 6 класу «В.Нестайко «Тореадори з Васюківки». Пригодницький захоплюючий сюжет твору». *Методична скарбничка педагога / ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2017. С. 143–149.
353. Гоголь Н. В. Шляхи реалізації культурологічного підходу засобами шкільного підручника української літератури для 5-го класу. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Вип. LXXXVI. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2019. С. 97–103.
354. Голік О. Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності. URL: <http://www.bdpu.org/scientific.published/conf2008/articles/Section4/Golik.doc> (дата звернення: 17.11.2020).
355. Головка Н. Урізноманітнення методів навчання засобами відеоінформації на уроках української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2000. № 2. С. 56–57.
356. Головченко Н. І. Структурно-стильовий аналіз художнього тексту в старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 278 с.
357. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва: Учпедгиз, 1955. 460 с.
358. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва: Учпедгиз, 1962. 495 с.
359. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений. Москва: Госучпедиздат, 1938. 287 с.
360. Голубков В. В. Пособие для ведения устных и письменных сочинений. Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ. 2-е изд. Москва, 1914. 311 с.
361. Голубков В. В. Рабочая книга по литературе: 8-я группа школы II степени... 2-е изд., испр. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1929. 254 с.
362. Голубнича Л. О. Джерела педагогічної історіографії. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків. 2012. Вип. 32. С. 33–46.
363. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2012. Вип. 26. С. 30–38.
364. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. URL: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_26/files/P2612_30.pdf (дата звернення: 28.02.2020).

365. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 27 (80). С. 151–159.
366. Голубнича Л. О. Методологія педагогічної історіографії. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/25/22.pdf> (дата звернення: 08.01.2021).
367. Гончаревський В. Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід (1991–2009). Київ: Логос, 2011. 220 с.
368. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. Київ, 1994. 36 с.
369. Гончаренко С. Гуманізація освіти – виховання творчої особистості. *Педагогічна газета*. № 12 (137), груд. 2005. С. 2.
370. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти. *Енциклопедія освіти* / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158.
371. Гончаренко С. У. Освіта. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 614–616.
372. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
373. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
374. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. й випр. Рівне: Волин. обереги, 2011. 552 с.
375. Горболіс Л. Імпресіоністичне малярство Никанора Онацького на уроках літератури. *Дивослово*. 2008. № 12. С. 20–23.
376. Горідько Ю. Л. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (зарубіжна література)”. Київ, 2000. 16 с.
377. Гордієнко О. А. Методика вивчення драматичних творів зарубіжної літератури у взаємозв'язках з українською на уроках у 8–11 класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (зарубіжна література)”. Київ, 2006. 18 с.
378. Горшевська Ю. І. Розвиток полікультурної компетентності на уроках світової літератури. URL: https://www.slideshare.net/Ugledar_UVK/ss-16762036 (дата звернення: 01.02.2020).
379. Горюхина Э. Н. Живопись, музыка, театральное искусство на уроках литературы и на внеклассных занятиях как одно из средств повышения уровня эстетического воспитания в старших классах средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1962. 21 с.
380. Горюхина Э. Н. Мой 9 «В»... О формировании духовного мира старшеклассников средствами литературы и искусства. Москва: Знание, 1972. 94 с.
381. Градовський А. В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною літературою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 1994. 180 с.

382. Градовський А. В. «І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь». Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною: посіб. Київ: ПП РВФ «Софія», 1998. 256 с.
383. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика. Черкаси: Брама, вид. О. Ю. Вовчок, 2003. 292 с.
384. Градовський А. Літературна освіта як провідний напрям гуманізації навчання. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2005. № 6. С. 17–21.
385. Градовський А. В. Магія слова і думки: формування професійної компетенції аналізу художнього твору у майбутніх учителів-словесників. Черкаси: Ант, 2011. 175 с.
386. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2004. 437 с.
387. Градовський А. Українська палітра на європейському тлі: формування у майбутніх учителів-словесників навичок компаративного аналізу художнього твору. Черкаси: Ант, 2011. 219 с.
388. Гречинская В. С. Наглядность на уроках русской литературы: пособ. для учителя. Київ: Рад. шк., 1983. 152 с.
389. Гречинская В. С. Система использования изобразительного искусства при изучении русской литературы (VIII–X классы): дис. канд. пед. наук. Киев, 1973. 184 с.
390. Гречишникова А. Д. В. И. Водовозов и В. П. Острогорский: очерки по истории методики преподавания литературы. Москва: Госучпедиз Наркомпроса СРФСР, 1941. 184 с.
391. Гречишникова А. Д. Наглядные пособия на уроках литературы. *Литература в школе*. 1936. № 2. С. 68–77.
392. Гречушкин С. И. Среди выдающихся русских писателей. Хрестоматия: для городских училищ, торговых школ и других низших учеб. завед. Изд. 2-е. Москва; Пг., Издание т-ва В. В. Дуленов, наследн. Бр. Салаевых; 1915. 580 с.
393. Гринів М. М. Розгляд оповідання Панаса Мирного «Морозенко» (Урок – рольова гра). *Українська мова і література в школі*. 1989. № 9. С. 26–31.
394. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія: навч. посіб. Київ: Центр навч. літ., 2009. 392 с.
395. Гриценко М. С. Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917–1967 гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / КГПИ им. М. Горького, Киев, 1969. Т. 1. 410 с., Т. 2. 282 с.
396. Грицюк Б. А. Гуманітаризація і гуманізація педагогічного процесу в школі. Снятин: Видавн.-друкар. фірма «Прут Принт», 1998. 96 с.
397. Грищенко М. М. Літературна читанка: для 7 кл. допоміж. шк. Київ: Рад. шк., 1956. 172 с.

398. Грищенко М. М. Літературна читанка: для 7 кл. допоміж. шк. Вид. 4-те. Київ: Рад. шк., 1966. 167 с.
399. Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР 1917–1957. *Наукові записки. Серія педагогічна*. Київ: Рад. шк., 1957. Т. IV. С. 5–135.
400. Гудим П. А. Кіно на уроках літератури. *Українська мова і література в школі*. 1965. № 1. С. 24–27.
401. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
402. Гузь О. О. До осмислення труднощів у викладанні шкільного предмета „Зарубіжна література” та ролі вчителя у формуванні учнівської читацької компетенції: культурологічний аспект. *Зарубіжна література в школах України*. 2007. № 11. С. 12–17.
403. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Москва; Ленинград: Просвещение, 1966. 266 с.
404. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с.
405. Гуковский Г. А., Клитин С. В. К вопросу о преподавании литературы в школе. Ленинград, 1941. 124 с.
406. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 67–70.
407. Гупан Н. Зрушення у понятійно-термінологічному апараті дослідництва з історії освіти доби незалежності України. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрроверзи сучасного наукового пізнання»* (м. Київ, 8 черв. 2021 р.). С. 76–78. URL : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/2360/> (дата звернення: 26.06.2021).
408. Гупан Н. М. Сутність і структура компетентності дослідників історії освіти: зб. тез II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 05 берез. 2020 р. Київ, 2020. С. 73–75. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720695> (дата звернення: 17.05.2020).
409. Гупан Н. М. Перші здобутки вітчизняного підручникотворення у контексті диференціації навчання школярів (друга половина XIX – початок XX ст.). *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 39. С. 95–101.
410. Гупан Н. М. Проблеми історіографічного висвітлення розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 42 – 45.
411. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: [спец.] 13.00.01 «Заг. педагогіка та історія педагогіки» / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 39 с.

412. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
413. Гура В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Ростов-на-Дону, 1994. 161 с.
414. Гуревич П. С. Культурология: учеб. 5-е изд., перераб. и доп. Москва: КНОРУС, 2011. 448 с.
415. Гуревич П. С. Философия культуры. Москва: АО „Аспект Пресс”, 1994. 315 с.
416. Давиденко Г. Й. Методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1994. 46 с.
417. Денисова Т. Н., Сиваченко Г. М. Зарубіжна література: читанка-підруч. для 7–8 кл. 2-ге вид. Київ: Освіта, 1998. 384 с.
418. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. Київ: Райдуга, 1994. 61 с.
419. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 3. С. 2–10.
420. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2004. № 1. С. 174–184.
421. Державний стандарт базової і повної загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р., док. № 1392. *Офіційний вісник України*. 17 лют. 2012 р. № 11.
422. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12.02.2021).
423. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року документ № 898, чинний. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah> (дата звернення: 20.12.2020).
424. Державний стандарт загальної середньої школи. Всесвітня література (керівник творчої групи Ю. І. Ковбасенко). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1997. № 3. С. 9–11.
425. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5–8 класів: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 20 с.
426. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури учнів 5–8 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 252 с.
427. Дзеверін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР. *Розвиток народної освіти й педагогічної думки в УРСР (1917–1957)*. Наукові записки. Педагогічна серія. Київ, 1957. Т. 6. С. 135–189.

428. Діалогічне прочитання української літератури: монографія / Ганна Токмань, Микола Карпанюк, Галина Мазоха та ін.; за заг. ред. Г. Токмань. Київ: Міленіум, 2007. 486 с.
429. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1975. 303 с.
430. Дистервег Ф. А. В. О природосообразности и культуросообразности в обучении. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: АПН РСФСР, 1956. 356 с.
431. Дивослово: українська мова й література в навчальних закладах: [щоміс. наук.-метод. журн.] / М-во освіти і науки України; голов. ред. К. Рибалко. Київ, 1951.
432. Дмитровський Є. М. Кабінет української мови і літератури в школі. Київ: Рад. шк., 1962. 78 с.
433. Днепров Э. Д. Очерки историографии образования и педагогики дореволюционной России. Москва: Мариос, 2014. 232 с.
434. Днепров Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики*: сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепров, О. Е. Кошелевой. Москва, 1989. С. 4–22.
435. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе. Томск: ТГУ, 2000. 472 с.
436. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 2000. 403 с.
437. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособ. Москва: Флинта: Наука, 2002. 368 с.
438. Доманский В. А. Постигать мир иными, не рассудочными путями. *Русская словесность в школах Украины*. 2003. № 3. С. 27–30.
439. Доманский В. А. Чтобы не работать вслепую (Знания об уровнях читательского восприятия старшеклассников как фактор их дальнейшего развития). *Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины*. 1992. № 1 (141). С. 20–23.
440. Дорошкевич О. К. Огляд життя середньої школи. *Вільна українська школа*. 1918. № 5–6. С. 47–53.
441. Дорошкевич О. К. Українська література в школі (Спроба методики). Київ: Книгоспілка, 1921. 286 с.
442. Дробязко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність: посіб. Київ: Вид. центр «Акад.», 1997. 184 с.
443. Духнович О. Народна педогогія. *О. Духнович. Вибрані твори* / [за ред. Д. М. Федак]. Ужгород: Закарпаття, 2003. 566 с.
444. Дятленко Т. Етнокультурознавча спрямованість вивчення української літератури в старших класах (на прикладі життя і творчості Т. Г. Шевченка). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 2. С. 30–32.

445. Дятленко Т. Роль уроків літератури рідного краю у формуванні етнокультурної компетенції учнів. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 5. С. 13–17.
446. Дятленко Т. І. Формування в учнів старших класів умінь аналізувати пейзаж у прозових творах різних художніх систем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (укр. літ.)”. Київ, 2005. 21 с.
447. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
448. Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. Київ: Вища шк., 1995. 237 с.
449. Жила С. О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом: посіб. для вчителя. Чернігів: РВК «Деснян. правда», 2000. 176 с.
450. Жила С. О. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом (9–11 класи): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1994. 195 с.
451. Жила С. Збагачувальна енергія живопису й графіки у процесі вивчення української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 3. С. 10–12.
452. Жила С. О. Кіномистецтво на уроках літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2002. № 1. С. 55–58.
453. Жила С. О. Кіномистецтво на уроках літератури: проблеми взаємозв'язків: метод. рек. Чернігів. 2001. 44 с.
454. Жила С. Мистецькі та історичні коментарі у процесі вивчення роману Павла Загребельного «Євпраксія». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 11. С. 22–26.
455. Жила С. О. Мозаїка мистецтв на уроках української літератури: посіб. для вчителя. Харків: Стеценко І. І., 2010. 284 с.
456. Жила С. О. Музика на уроках української літератури: метод. рек. Чернігів. 2001. 46 с.
457. Жила С. П'єса Миколи Куліша «Мина Мазайло». Матеріали до підготовки системи уроків 11 кл. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 31–37.
458. Жила С. О. Розглядаємо літературу в єдиній системі культури, в єдиній системі розвою мистецтв: ексклюзивне інтерв'ю доктора педагогічних наук, професора Світлани Жили. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 3. С. 2–11.
459. Жила С. Словесник має нагадувати досвідченого архітектора, який безпомилково визначає кожному мистецтву єдино належне для нього місце і роль. Ексклюзивне інтерв'ю доктора педагогічних наук Світлани Жили. *Всесвітня література та культура*. 2007. № 6. С. 2–11.
460. Жила С. О. Театр і література: мистецтвознавчі і педагогічні проблеми взаємин: посіб. для вчителя / Чернігів. облас. ін-т підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників освіти. Чернігів, 2001. 124 с.

461. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (укр. літ.)”. Київ, 2005. 40 с.
462. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2004. 465 с.
463. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Чернігів: РВК «Деснян. правда», 2004. 360 с.
464. Жила С. «Тут Шевченко присутній. Присутні і ми...». Вивчення біографії Тараса Шевченка у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом. *Українська література в загальноосвітній школі*. 1999. № 1. С. 41–51.
465. Жила С. О., Лілік О. О. Вивчення історичних творів у школі: посіб. для вчителя. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2014. 208 с.
466. За творческое изучение литературы / под ред. Н. И. Кудряшева. Москва: Просвещение, 1968. Вып. 2-й. 216 с.
467. Загвязинский В. И. Методология и методика педагогического исследования. Москва: Просвещение, 1982. 160 с.
468. Загвязинский В. И., Атаханов Р. С. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для вузов по специальности 031000 «Педагогика и психология». Москва: Академия, 2001. 208 с.
469. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. Київ: Рад. шк., 1962. 26 с.
470. Зарубіжна література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. О. Півнюк, О. М. Чепурко, Т. Ф. Маленька та ін. Київ: Освіта, 2009. 384 с.
471. Зарубіжна література: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Н. М. Нагорна, Л. О. Кисельова. Київ: Видавн. Дім «Світ знань», 2004. 392 с.
472. Зарубіжна література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Ніколенко, Т. М. Коняєва, О. В. Орлова та ін. Київ: Грамота, 2015. 272 с.
473. Зарубіжна література: підруч.-хрестоматія для 11 кл. загальноосвіт. шк. / за ред. проф. О. С. Чиркова. Київ: Вежа, 2000. 384 с.
474. Зарубіжна література: проб. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. шк. / Астрахан Н. І., Бондаренко Г. Ф., Євченко Н. В. та ін.; за ред. О. С. Чиркова. Київ: Вежа, 2000. 318 с.
475. Зарубіжна література: проб. підруч. для 11 кл. загальноосвіт. шк. / за ред. проф. О. С. Чиркова. Київ: Вежа, 1997. 320 с.
476. Зарубіжна література в навчальних закладах: щоміс. наук.-метод. журн. / голов. ред. В. В. Рогозинський. Київ, 1996.
477. Зарубіжна література в школах України / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, ТОВ «Антросвіт»; голов. ред. В. Рогозинська. Київ: Антросвіт, 1996.

478. Зарубіжна література в школі: наук.-метод. журн. / Видавн. група «Основа»; голов. ред. М. Коновалова. Харків: Основа, 2005.
479. Зарубіжна література. 9 клас: посіб.-хрестоматія / упоряд. Б. Б. Щавурський. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. 528 с.
480. Зарубіжна література. 10 клас: посіб.-хрестоматія / упоряд. Б. Б. Щавурський. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. 592 с.
481. Зарубіжна література. 6 клас: посіб.-хрестоматія / упоряд. Б. Б. Щавурський. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. 448 с.
482. Зарубіжна література ХХ століття: підруч. для 11 кл. серед. загальноосвіт. шк., ліцеїв та гімназій / М. І. Борецький, Л. М. Борецький, О. І. Бухарова та ін.; за ред. М. І. Борецького. Львів: Світ, 2000. 452 с.
483. Зарубіжна література ХІХ століття. Хрестоматія: навч. посіб. для 10 кл. загальноосвіт. шк. / упоряд., авт. вступ. ст. та дидакт. матеріалу О. В. Пронкевич. 2-ге вид. Київ: Пед. преса, 2001. 512 с.
484. Зарубіжна література. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (Рівень стандарт). (Програма затверджена наказом МОН України від 23.10.2017 № 1407). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 12.11.2019).
485. Зарубіжна література. Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (Рівень профільний). (Програма затверджена наказом МОН України від 23.10.2017 № 1407). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 12.11.2019).
486. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи (2012 р., зі змінами 2015–2017 рр.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 12.11.2019).
487. Зарубіжна література. Хрестоматія. 11 клас: у 2 т. / [авт.-упоряд. В. В. Уліщенко, А. Б. Уліщенко]. Харків: Торсінг, 2002. Т. 1. 2002. 592 с.
488. Затонський Д. В. Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2001. № 8. С. 21–53.
489. Затонський Д. Шкільний курс зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 3–5.
490. Захарова А. И. Методика школьного изучения драмы с учетом ее специфики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02 / РГПИ им. А. И. Герцена. Ленинград, 1976. 19 с.
491. Захарук Д. Літературний кабінет і розвиток учнів. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 7. С. 30–36.
492. Збарский И. С. Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4–8 классов (на материале уроков внеклассного чтения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 22 с.

493. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1976. № 4. С. 3–7.
494. Звиняцковський В. Я. Культурологічний аспект курсу «Зарубіжна література». *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3 (275). С. 16–18.
495. Зепалова Т. С. Изучение драмы в ее художественной специфике на уроках и внеклассных занятиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1968. 16 с.
496. Зепалова Т. С. Уроки литературы и театр: [пособ. для учителей]. Москва: Просвещение, 1982. 175 с.
497. Золотарев С. А. Теория словесности, иллюстрированная снимками с произведений архитектуры, скульптуры и живописи. Санкт-Петербург; Киев: Сотрудник, тип. АО «Петр Барский в Киеве», 1911. 188 с.
498. Зотов В. М., Клімачова А. В., Таран В. О. Українська та зарубіжна культура. Словник культурологічних термінів. Київ: Центр учб. літ., 2009. 269 с.
499. Зюзіна Т. О. Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2006. Вип. 4. 224 с.
500. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософсько-психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2002. № 2. С. 23–24.
501. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 11–57.
502. Зязюн І. А. Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 3–11.
503. Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів серед. та вищ. навч. закл. Київ: Укр.-фін. Ін-т менеджменту і бізнесу. 1997. 302 с.
504. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 1. С. 74–79.
505. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
506. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 349 с.
507. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58–61.
508. Іванів О. Історія народження і становлення предмета «Світова література». 2006. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication /code144561b776b92/list-bd57d40b26> (дата звернення: 16.04.2020).
509. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. Киев: ЦВП, 2005. 282 с.

510. Іванова Т. В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності. *Іванова Т. В. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти*: монографія. Київ: 2003. С. 83–95.
511. Игра-драматизация в школе. *Сборник статей и материалов*. Москва; Питербург, 1924. С. 3.
512. Из опыта работы по литературе в средней школе / Акад. пед. наук РСФСР; ред. Н. И. Кудряшев. Москва: АПН РСФСР, 1952. 133 с.
513. Изучение литературы в школе. Сборник методических статей и примерных уроков / под ред. А. М. Лебедева. Москва; Пг.: ГИЗ, 1923. 192 с.
514. Ісаєва О. О. Інтерактивні види та форми робіт при вивченні зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2002. № 3. С. 53–55.
515. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів: посіб. для вчителя. Київ: Ленвіт, 2000. 183 с.
516. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
517. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту. Харків: Сиція, 2011. 319 с.
518. Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Мельник А. О. Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту. Харків: Сиція, 2013. 319 с.
519. Искусство и школа: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1981. 288 с.
520. Історіографічні дослідження в Україні: зб. наук. пр. / Нац. акад. наук України, Ін-т історії України. URL: <http://resource.history.org.ua/ejournal/EJ0000009> (дата звернення: 12.10.2020).
521. История педагогики и образования / под ред. З. И. Васильевой. Москва, 2013. 432 с.
522. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. Київ: Либідь, 1994. 656 с.
523. Історико-педагогічний альманах / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки; голов. ред. О. Сухомлинська. Київ, 2005.
524. Йовенко Л.І. Еволюція образу героя в українській літературі та його інтерпретація в шкільних підручниках ХХ століття: монографія. Умань: Вид-во АЛМІ, 2017. 484 с.
525. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
526. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает добро. Москва: Просвещение, 1973. 130 с.
527. Каган М. С. Искусство как феномен культуры. *Искусство в системе культуры*: сб. статей. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1987. С. 6–22.

528. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург, 1997. 205 с.
529. Каган М. С., Холостова Т. В. Культура – Философия – Искусство. Москва: Знание, 1988. 64 с.
530. Казанский П. И. Литературный плакат в школе. *Литература в школе*. 1936. № 1. С.84–87.
531. Казмирчук А. Формування культурологічної та компаративної компетенції учнів у процесі вивчення світової літератури. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2014. № 5. С. 16–18.
532. Калакура Я. Ґрунтовне дослідження з історії теоретичних засад джерелознавства. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2019. Вип. 30. С. 416. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Idvu_2019_30_21 (дата звернення: 29.01.2020).
533. Калакура Я. С. Українська історіографія. Київ: Генеза, 2004. 495 с.
534. Калініна Л. М. Феномен нелінійності у сфері управління освітою. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. № 2. С. 51–56.*
535. Каніблоцька О. А. Комплексний підхід до аналізу художніх творів у процесі вивчення зарубіжної літератури в старшій школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Запоріжжя, 2008. 218 с.
536. Карасик (Строева) А. С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися V–VI классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1966. 18 с.
537. Карачевський О. І., Докторова М. П. Ілюстративний матеріал на уроках літератури. *Література в школі*. 1955. № 3. С. 72–75.
538. Карпенчук В. П. Використання ілюстрацій ід час вивчення творів І. П. Котляревського. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 10. С. 41–44.
539. Карпенчук В. П. Використання наочних посібників при вивченні творчості І. Франка. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 8. С. 41–44.
540. Карякин В. П. Анализ художественных картин как параллель школьного изучения литературных произведений. *Родной язык и литература в трудовой школе*. 1928. № 4–5. С. 130–138.
541. Касторский С. Художественная картина на уроках литературы. Москва: Работник просвещения. 1930. 133 с.
542. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти. *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*, 2017. № 1. С. 89–94.
543. Кац Б. «Стань музикою, слово!»: Критические этюды. Из опыта претворения поэтической лирики в камерных вокальных циклах советских композиторов. Ленинград: Советский композитор, Ленинградское отделение, 1983. 151 с.
544. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект, 2006. 448 с.

545. Кирилюк З. В. Проблеми культурологічного підходу у вивчення зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2008. № 4. С. 2–5.
546. Кипнес Л. В. Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего типа России второй половины XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Санкт-Петербург, 2004. 191 с.
547. Клименко Ж. В. Взаємозв'язане вивчення зарубіжної та української літератур у 5–8 класах загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1999. 190 с.
548. Клименко Ж. В. Міжсеміотичний переклад як засіб поглибленого вивчення художнього твору: метод. рек. щодо використання зразків такого перекладу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 3. С. 6–8.
549. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
550. Климентовъ А. Методика преподавания родного языка: руководство для учит. ин-в, учит. семинарий, пед. клас. жен. гимназий и для народ. учит. Феодосия: Типография И. М. Косенко, 1906. 200 с.
551. Клочек Г. Енергія художнього слова: зб. ст. Кіровоград: ДВВ Кіровоград, держ. ун-ту ім. В. Винниченка, 2007. 447 с.
552. Клочек Г. Зі студій про літературну освіту: зб. ст. та матеріалів. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2013. 192 с.
553. Клочек Г. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література). *Дивослово*. 2011. № 10. С. 4–16.
554. Клочек Г. Якби ми вчилися так, як треба... Г. Клочек. *Зі студій про літературну освіту*: зб. ст. та матеріалів. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2013. С. 45–76.
555. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
556. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавн. дім «Освіта», 2013. 288 с.
557. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавн. дім «Освіта», 2014. 240 с.
558. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2015. 272 с.
559. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 299 с.
560. Ковальчук О. Г. Система роботи над виразним читанням. *Українська мова і література в школі*. 1988. № 11. С. 24–28.
561. Ковбасенко Ю. І. Світова література: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 335 с.
562. Ковбасенко Ю. І. Слово на захист слова (соціокультурні функції художньої літератури та літературної освіти в Україні). *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий,*

- культурологічний і методичний аспекти): зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. Київ: УАВЗЛ, 2003. С. 45–61.
563. Ковбасенко Ю. І., Ковбасенко Л. В. Зарубіжна література: підруч. для 5 кл. Київ: Грамота, 2005. 296 с.
564. «Когда все искусства вместе...»: пособ. для учителя / под общ. ред. Б. П. Юсова. Москва: ИЦЭВ РАО, 1995. 107 с.
565. Козярьський Б. І. Літературний календар (лютий). Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на друге півріччя 1989/90 навчального року. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 1. С. 38–45.
566. Колокольцев Е. Н. Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1993. 39 с.
567. Колокольцев Е. Н. Искусство на уроках литературы: пособ. для учителя. Киев: Рад. шк., 1991. 208 с.
568. Колокольцев Е. Н. Межпредметные связи при изучении литературы. Москва: Просвещение, 1990. 221 с.
569. Колокольцев Е. Н. О классификации средств наглядности в преподавании литературы. Москва: Просвещение, 1989. 93 с.
570. Колокольцев Е. Н. Художественная иллюстрация и картина при изучении литературного произведения в 5–7 классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ им. В. И. Ленина. Москва, 1968. 16 с.
571. Коляда Н. М. Педагогічна історіографія як складник історико-педагогічного дослідження. *Науково-педагогічні студії: наук. журн.* / гол. ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шоробура. Київ, 2018. Вип. 1. С. 39–46.
572. Коляда Н. М. Розвиток дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.): монографія. Умань: ПП Жовтий, 2012. 407 с.
573. Комендант С. В. Виховна спрямованість уроку з навчальною телепередачею. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 4. С. 16–23.
574. Комендант С. В. Екранні посібники під час вивчення біографії письменників. *Українська мова і література в школі*. 1967. № 7. С. 46–53.
575. Комендант С. В. Організаційно-методична робота з навчального телебачення. Радянська школа. 1979. № 10. С. 68–70.
576. Комендант С. В. Тематичний план та анотації навчальних телевізійних програм з української літератури на друге півріччя 1981/82 навчального року. *Українська мова і література в школі*. 1982. № 1. С. 33–35.
577. Кононенко В. Проблема гуманізації викладання літератури (на матеріалі творчості Олеса Гончара). *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 23–27.
578. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі: Наказ МОН від 26.01.2011 р. № 58. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2011. № 27/28. С. 58–63.
579. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі. Проект / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, Н. Й. Волошина, Л. А. Сімакова, А. М. Фасоля, З. О. Шевченко. *Українська мова та література*. 2002. № 11 (267), березень. С. 1–12.

580. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення: 16.11.2020).
581. Коржупова А. П. Наочність на уроках української літератури: метод. посіб. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1965. 148 с.
582. Короткий культурологічний словник-довідник / уклад. З. В. Гіптерс; Нац. банк України, Львів. банк. ін-т. Львів: ЛБІ НБУ, 2004. 127 с.
583. Короткий словник філософських термінів / упоряд. А. О. Єришев; відп. ред.: Є. Ф. Сластенко, В. М. Козаков; Київ. міжнар. ун-т цивіл. авіації. Київ, 1996. 65 с.
584. Кравцов В. О. Теоретичні підходи до інтерпретації методологічної культури майбутнього вчителя. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_2/ (дата звернення: 07.06.2020).
585. Кравченко А., Звиняцьковський В. Концепція літературної освіти в поліетнічних умовах України. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 24. С. 24–29; 1993. № 2. С. 2–8.
586. Кравченко О. Педагогічна культурологія у структурі гуманітарного знання. *Вісник Черкаського університету: Серія педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 51–55.
587. Кравченко О. Теоретичні аспекти культурологічної складової освітніх процесів. *Людина в умовах мінливості соціокультурного простору: духовно-практичний вимір* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / ред.-упорядн. : Р. І. Олексенко, М. В. Будько. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. 2016. Ч. II : Освіта як простір творення прецедентів і зразків самовизначення. С. 108–112.
588. Краевский В. В. Качество подготовки и методологическая культура педагога. *Магистр*. 1991. № 1. С. 4–16.
589. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
590. Красноусов А. М. Очерки по истории советской методики преподавания литературы. Москва: ГУПИ, 1959. 224 с.
591. Кремень В. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамова, 2010. 575 с.
592. Крутенко О. Ф. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних стандартів. Загальнокультурна компетентність: наук.-метод. посіб. Черкаси: ЧОІПОПП. 2014. 68 с.
593. Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (литература) / Северо-Казахстанский государственный университет. Петропавловск, 2001. 387 с.
594. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

595. Кудряшев Н. И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: [пособ. для учителя]. Москва: Просвещение, 1981. 190 с.
596. Кудряшев Н. И. Воспитательные задачи преподавания литературы в восьмилетней школе. *О преподавании литературы в восьмилетней школе по новой программе* / под ред. Н. И. Кудряшева. Москва, 1961. 119 с.
597. Кудряшев Н. И. Изучение восприятия литературы учащимися средней школы. *Сборник «Художественное восприятие»*. Ленинград: Наука, 1971. 266 с.
598. Кудряшев Н. И. Методы изучения образа-персонажа. *Литература в школе*. 1983. № 4. С. 90–100.
599. Кудряшев Н. И. О межпредметных связях литературы с другими гуманитарными предметами. *Литература в школе*. 1979. № 4. С. 23–34.
600. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів: навч. посіб. з літературознавства за оновл. програмами для вчителів та учнів серед. шк., проф. училищ, ліцеїв, гімназій. Київ: Укр. письменник, 1997. 230 с.
601. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: моногр. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
602. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 79. С. 169–171.
603. Кулінська Л. П. Відеозапис на уроках літератури. *Українська мова і література в школі*. 1982. № 1. С. 21–27.
604. Кулінська Л. П. Екранна і звукова наочність на уроках української мови: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1986. 120 с.
605. Кулінська Л. П. Екранні та звукові посібники на уроках літератури. Київ: Рад. шк., 1979. 104 с.
606. Кулінська Л. П. Звукопис на уроках української літератури. Київ: Рад. шк., 1973. 88 с.
607. Кулінська Л. П. Телебачення на уроках літератури. *Українська мова і література в школі*. 1980. № 7. С. 38–43.
608. Культурологічний довідник / Антонюк О. В. та ін.; за ред. В. І. Рожка, О. В. Антонюка; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ: НМАУ, 2011. 463 с.
609. Культурологія: теорія та історія культури: навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко; вид. 3-тє, перероб. та допов. Київ: Центр учб. літ., 2010. 370 с.
610. Курганов С. Ю., Соломадин И. М. Учебный диалог и психологические исследования мышления. *Методологические проблемы оснований науки*. Киев: Наук. думка, 1986. С. 95–96.
611. Курганов С. Ю. Психологические проблемы учебного диалога. *Вопросы психологии*. 1988. № 2. С. 87–96.
612. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. Москва: Просвещение, 1989. 126 с.

613. Кухарський Ф. К. Кабінет – творча лабораторія. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 12. С. 53–55.
614. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія). Київ: Освіта України, 2009. 463 с.
615. Куцевол О. М. Особливості творчої методичної діяльності вчителя літератури. *Дивослово*. 2006. № 12. С. 17–22.
616. Куцевол О. Підготовка уроку зарубіжної літератури: розрахунок плюс натхнення. Лекція 2. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2000. № 7 (лип.). С. 4–13.
617. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія. Вінниця: Глобус-Прес, 2006. 348 с.
618. Кучеренко Є. М. З досвіду використання епідіаскопа. *Література в школі*. 1962. № 3. С. 52–57.
619. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 39 с.
620. Кушнірук С. А. Розвиток категоріально-поняттєвого апарату дидактики у педагогічній науці України (20–90-ті рр. ХХ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 716 с.
621. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ: Віра ІНСАЙТ, 2000. 444 с.
622. Лакиза М. П., Машура М. І., Фединець П. І. Українська література: підруч. для 7 кл. 10-те вид. Київ: Рад. шк., 1987. 367 с.
623. Латанський В. Г. Все починається з творчості. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 5. С. 62–66.
624. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособ. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
625. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва: Педагогика, 1983. С. 137–161.
626. Липаев А. А. Методика проведения уроков по литературе. *Литература в школе*. 1936. № 4. С. 84–91.
627. Лісовський А. М. Література і розвиток творчих сил учнів або Невикористані резерви методики: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2007. 64 с.
628. Лісовський А. М., Пультер С. О. Зарубіжна література: проб. підруч.-хрестоматія для 6 кл. 2-ге вид., змін. і допов. Київ: Вежа, 1996. 384 с.
629. Лісовський А. С., Пультер С. О., Сафарян С. І. Вивчення зарубіжної літератури у 5–6 класах: метод. посіб. для вчителів. Київ: Вежа, 1997. 138 с.
630. Литвинов В. В. Урок литературы и искусство. *Литература в школе*. 1965. № 1–3. С. 34–41.
631. Литература и кино. В помощь учителю: сборник статей / предисл. Н. С. Горицкой. Москва; Ленинград: Просвещение, 1965. 248 с.

632. Література народів світу: орієнтовний план. 5–11 класи. Київ: Освіта, 1992. 24 с.
633. Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання: 10 (11) класи: зб. програм / відпов. за вип. Т. О. Яценко. Київ: Пед. думка, 2011. 88 с.
634. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: Видавн. центр «Акад.», 2007. Т. 1. 608 с.
635. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: Видавн. центр «Акад.», 2007. Т. 2. 624 с.
636. Літературознавчий словник-довідник / О. Астаф'єв [та ін.]; ред. Р. Т. Гром'як [та ін.]. Київ: Акад., 1997. 752 с.
637. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. 2-ге вид., виправ. і допов. Київ: Акад., 2007. 752 с.
638. Літопис журнальних статей = Journal articles chronicle: держ. бібліогр. покажч. України / Держ. наук. установа «Кн. палата України ім. Івана Федорова»; голов. ред. М. І. Сенченко. Київ, 1996.
639. Литньова Т. В. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 2. С. 68–72.
640. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
641. Лобанок А. Активізація читацької діяльності старшокласників у процесі використання екранізацій художніх творів на уроках зарубіжної літератури. На матеріалі трагедії В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта». *Всесвітня література та культура*. 2009. № 10. С. 28–32.
642. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття: протистояння ідей: монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2010. 504 с.
643. Логвіненко Н. М. Українська фантастична проза: метод. посіб. Київ: Книга, 2012. 228 с.
644. Логический словарь-справочник / сост. Н. И. Кондаков. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Наука, 1975. 720 с.
645. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. Харків: ОВЦ, 2002. 400 с.
646. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
647. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ: Багданова А. М., 2009. 404 с.
648. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. Москва: Политиздат, 1991. 525 с.
649. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1: Статьи по

- семиотике и топологии культуры. 1992. С. 77–90.
650. Лутаєнко В. С. Кіно в системі культури: Деякі культурознавчі проблеми естетичного освоєння наукових знань засобами мистецтва. Київ: Мистецтво, 1981. 199 с.
651. Лутаєнко В. С. Науково-популярні фільми про письменників. *Українська мова і література в школі*. 1964. № 6. С. 77–78.
652. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ: Центр „Магістр-S”, 1996. 250 с.
653. Луценко Т. М. Зарубежная литература в школе. Изд. 2-е. Минск: Народная асвета, 1973. 224 с.
654. Луценко Т. М. Зарубіжна література у школі. Мінськ: Народна освіта, 1965. 117 с.
655. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1992. 224 с.
656. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування. Київ: Рад. шк., 1973. 255 с.
657. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури. Київ: Рад. шк., 1961. 375 с.
658. Мазуркевич О. Р. У світлі високих емоцій. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 2. С. 28–37.
659. Майсус Л. Забезпечити професійну готовність студентів-філологів до викладання світової літератури в школі. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2013. № 5 (387). С. 4–7.
660. Маковецький А. М. Література і мистецтво в художній культурі суспільства: навч. посіб. Чернівці: Рута, 2004. 80 с.
661. Максимов В. М. Анализ ситуации художественного восприятия. *Восприятие музыки: сб. статей / ред.-сост. В. Н. Максимов*. Москва: Музыка, 1980. С. 54–90.
662. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. Москва: Просвещение, 1988. 192 с. (Библиотека заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе).
663. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 143 с.
664. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ, 2015. 492 с.
665. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Ленинград: ЛГПИ, 1974. 176 с.
666. Маранцман В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников: пособ. для учителя. Москва: Просвещение, 1965. 163 с.
667. Маранцман В. Г. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством. *Литература в школе*. 1998. № 8. С. 91–98.

668. Маранцман В. Г. Концепция литературного развития школьников в процессе основного общего и среднего (полного) образования. *Непрерывное педагогическое образование*. Вып. XII. Санкт-Петербург: Образование, 1996. С. 13–28.
669. Марацман В. Г. Проблемы методики преподавания литературы / редкол. В. Г. Марацмана. Ленинград. 1976. 88 с.
670. Маранцман В. Г. Работа над портретом Л. Н. Толстого как средство эстетического воспитания учащихся. *Эстетическое воспитание в школе*. Ленинград: МП РСФСР, 1962. С. 65–108.
671. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроке литературы. *Искусство анализа художественного произведения*: пособ. для учителей / сост. Т. Г. Браже. Москва: Просвещение, 1971. С. 166–211.
672. Маранцман В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.
673. Марацман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе. *Литература в школе*. 2003. № 4. С. 21–24.
674. Маранцман В., Чирковская Т. Проблемное изучение литературного произведения в школе: пособ. для учителей. Москва: Просвещение, 1977. 206 с.
675. Мартинець А. М. Формування поняття «національний образ-персонаж» в учнів середніх класів на уроках зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 1996. 200 с.
676. Марчук О. А. Учителі України в освітніх реформаційних процесах в період хрущовської «відлиги» (друга половина 50-х – перша половина 60-х рр. XX ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 – Історія України / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2017. 238 с.
677. Матейцева Н. Г. Як підвищувати культуру читання учнів. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 4. С. 41–47.
678. Матюшкіна Т. П. Вивчення світової літератури у взаємозв'язку з творами кіномистецтва (на матеріалі повісті Елеонор Портер “Полліанна”. 5 клас). *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Взаємозв'язок курсів естетики і художньої культури з викладанням літератури, музичного й образотворчого мистецтва в школі”* (м. Чернігів, 21 берез. 2013 р.). Чернігів: ЧОІППО, 2013. С. 95–101.
679. Мацевко-Бекерська Л. Ав ово: до генези теоретичного осмислення новітньої методичної думки у викладанні світової літератури. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 6 (397). С. 37–42.
680. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури: навч.-метод. посіб. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. 320 с.
681. Машенко М. М. Джерела гармонійної краси: Музика і живопис на уроках української радянської літератури. Київ: Рад. шк., 1978. 104 с.
682. Машенко М. Н. Живопись и музыка в помощь литературе. *Литература в школе*. 1940. № 6. С. 78–81.
683. Машенко М. М. З досвіду естетичного виховання на уроках літератури. *Література в школі*. 1953. № 3. С. 75–79.

684. Машенко Н. М. Использование музыки на уроках литературы (Из опыта работы): пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1978. 78 с.
685. Машенко М. М. Музыка і живопис на уроках літератури. Вид 2-ге, допов. і перероб. Київ: Рад. шк., 1971. 136 с.
686. Машенко М. М. Музыка і живопис на уроках літератури. Вид. 2-ге, Київ, 1974, 255 с.
687. Машенко Н. М. Музыка и живопись в творчестве писателей. Київ: Вища шк., 1985. 144 с.
688. Машенко Н. М. Музыка и живопись на уроках русской литературы. Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1969. 125 с.
689. Машенко М. М. Про музику і живопис на уроках української літератури. Київ: Рад. шк., 1966. 166 с.
690. Машенко Н. М. Слово, музыка, образ. Киев: Рад. шк., 1982. 96 с.
691. Машкин А. П. На пути к марксистской литературной методологии. *Студент революции*. 1922. № 1. С. 47–52.
692. Машкін А. Методика літератури: посіб. для ін-тів профосвіти. Харків: Рад. шк., 1931. 136 с.
693. Машкін А. Методика літературного читання. Харків; Одеса: Рад. шк., 1931. 67 с.
694. Медвідь Н. Літературні паралелі на уроках української та зарубіжної літератури: навч.-метод. посіб. для вчителів та студентів-філологів. Тернопіль: Підручники і посібники, 2015. – 96 с.
695. Межпредметные связи в процессе преподавания литературы в школе: межвузовский сборник научных трудов / редкол.: З. С. Смелкова (отв. ред.) и др. Москва: МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. 119 с.
696. Межпредметные связи в преподавании искусства в школе: сборник научных трудов / под ред. Е. В. Квятковского. Москва: НИИ общей педагогики СССР, 1981. 95 с.
697. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е. Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева и др.; под ред. Е. Н. Колокольцева. Москва: Просвещение, 1990. 223 с.
698. Мейлах Б. С. Взаимодействие искусств и задача изучения художественного творчества. *Вопросы литературы*. 1964. № 3. С. 3–16.
699. Мейлах Б. С. Художественное восприятие (аспекты и методы изучения). *Вопросы литературы*. 1970. № 10. С. 39–55.
700. Мельник А. Внесок Л. Ф. Мірошніченко у розвиток проблеми навчання зарубіжної літератури у культурологічному контексті. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2013. № 5 (387). С. 7–12.
701. Мельник А. О. Літературний розвиток учнів 5–7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (зарубіж. літ.)”. Київ, 2006. 21 с.
702. Мельник А. Широкий культурологічний контекст як необхідна умова поглибленого вивчення художнього твору (теорія і практика такого вивчення). *Всесвітня література*. 2010. № 6. С. 31–35.
703. Мельничук С. С. Використання технічних засобів на уроках літератури. *Українська мова і література в школі*. 1964. № 10. С. 41–46.

704. Мельничук С. С. Використання технічних засобів на уроках літератури. Київ: Рад. шк., 1966. 142 с.
705. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
706. Методичні рекомендації щодо вивчення зарубіжної літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2009/10 навчальному році (Лист МОН України від 22.05.09 № 1/9-353. *Зарубіжна література*. 2009. № 21-24 (613-616) черв. С. 1-13.
707. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум по СПО / под ред. Т. И. Зиновьевой. Москва: Изд-во Юрайт, 2016. С. 217-221.
708. Методика преподавания литературы / под. ред. З. Рез. Москва: Просвещение, 1977. 384 с.
709. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський та ін.; за заг.ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
710. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. Київ: Парламент. вид-во, 2002. 204 с.
711. Мізюк І. Л. Учити дітей творчо мислити. *Українська мова і література в школі*. 1989. № 8. С. 45-47.
712. Мікушина О. П. Компаративний аналіз як засіб розвитку полікультурної компетентності учнів на уроках зарубіжної літератури. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-komparativniy-analiz-yak-zasib-polikulturno-kompetentnosti-uchniv-na-urokah-zarubizhno-literaturi-z-dosvidu-roboti-229269.html> (дата звернення: 29.11.2020).
713. Мільто Л. О. Розвиток ідей педагогічної майстерності в теорії і практиці освіти Росії (середина XVIII – кінець XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ. 2019. 833 с.
714. Міністерство освіти розпочало роботу над стандартами шкільних дисциплін. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1997. № 2. С. 2-4.
715. Мирецкая Н. В. Методика использования смежных искусств в процессе преподавания литературы в старших классах (на примере изучения прозы Чехова и лирики Маяковского): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1974. 30 с.
716. Мирецкая Н. В. Сопряжение: комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе (из опыта работы): кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 206 с.
717. Міркування фахівців щодо програми зарубіжної літератури 2001 року. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2001. № 8. С. 54-56.

718. Мірошник С. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 22 с.
719. Мірошниченко Л. Портретна галерея письменників світової літератури: 101 портрет. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1998 р. №№ 5, 8, 9, 11 (вкладка).
720. Мірошниченко Л. Ф. Генезис методики викладання світової літератури в Україні. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 8–10.
721. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. Київ: Вища шк., 2007. 415 с.
722. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.
723. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Видав. Дім „Слово”, 2010. 432 с.
724. Мірошниченко Л. Ф. Совершенствование методики изучения зарубежных писателей в курсе русской литературы в национальной школе УССР (8–10 кл.): дис. ... канд. пед. наук. Киев. 1982. 177 с.
725. Мірошниченко Л. Ф., Нефёдова Т. М. Методические рекомендации по взаимосвязанному изучению русской, украинской и зарубежной литератур в средней школе. Киев: КГПИ, 1987. 30 с.
726. Митяева З. А. Активизация изучения литературы в старших классах средней школы с помощью изобразительного искусства и музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1967. 23 с.
727. Митяева З. А. Этическое и эстетическое воспитание средствами литературы / редкол. З. А. Митяева. Тула, 1976. 117 с.
728. Міщенко О. І. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ. 2015. 264 с.
729. Міщенко О. І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ. 2016. 272 с.
730. Мова і культура. Міжнародна наукова конференція. Матеріали Шостої наукової конференції «Мова і культура»: у 5 т. / заг. ред. С. Б. Бугаро; Ін-т міжнар. відносин Київ. ун-ту ім. Т. Шевченка, Ін-т укр. мови НАПН України. Київ. 1998. Т. 5: Проблема гуманізації навчання і культурол. підхід у методиці викладання мови і літ. 134 с.
731. Мовчан Р. Українська література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2005. 240 с.
732. Мовчан Р. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2006. 240 с.
733. Мовчан Р. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2007. 256 с.
734. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*. 2013. № 5. С. 127–133.

735. Молочко С. Р. Формування культурологічної компетентності учнів під час вивчення української літератури. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 17 трав. 2019 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. Т. О. Яценко. 2019. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 89–98.
736. Моргун О., Туласий А. Керовані ілюстрації як дидактичний засіб. *Рідна школа*. 1995. № 1. С. 57–58.
737. Мороз Л. З. У книзі й на екрані. *Українська мова та література в школі*. 1968. № 10. С. 40–47.
738. Москаленко О. Храм душі М. Коцюбинського очима художника. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. № 3. С. 13–17.
739. Мотольская Д. К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе. *Учёные записки Государственного Педагогического института им. А. И. Герцена и Государственного научно-исследовательского института научной педагогики*. Санкт-Петербург, 1936. Т. 2. С. 57–102.
740. Музко Т. Є. Краще один раз побачити й запам'ятати, ніж сто разів почути... й забути. Візуалізація інформації як засіб осмислення навчального матеріалу. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2005. № 2. С. 24–25.
741. Музыка на уроках литературы (обзор статей, поступивших в редакцию). *Литература в школе*, 1965. № 1–3. С. 60–64.
742. Муравьева Н. И., Тураев С. В. Западноевропейская литература. Изд. 3-е. Москва: Учпедгиз, 1956. 130 с.
743. Мурзаев В. С. Как рассматривать картины в школе. Москва, 1916. 40 с.
744. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література: 5-9 класи. Київ: Видавн. Дім «Освіта», 2013. 160 с.
745. Наглядные пособия по литературе в восьмилетней школе. Опыт изготовления и применения пособий: сборник статей / предисл. В. В. Голубкова; сост. Л. В. Чухинина. Москва: АПН РСФСР, 1963. 78 с.
746. Наглядные пособия по литературе в старших классах средней школы / под ред. Л. В. Чухининой. Москва: Просвещение, 1966. 101 с.
747. Назаренко Т. М. Робота шестикласників над поданими у підручнику картинами. *Українська мова і література і школі*. 1987. № 6. С. 22–28.
748. Назарець В. М. Зарубіжна література. 9 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. Київ: Вежа, 2010. 335 с.
749. Наливайко Д. С. Взаємозв'язки і взаємодії літератури й інших мистецтв в аспекті компаративістики. *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти)*: зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. Київ: УАВЗЛ, 2003. С. 3–25.
750. Наливайко Д. Зasadничі принципи у створенні програм. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3. С. 7–8.

751. Нартов К. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 189 с.
752. Нартов К. М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литературы в системе нравственно-эстетического воспитания школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / НИИ содержания и методов обучения. Москва, 1984. 36 с.
753. Нартов К. М. Зарубежная литература в школе: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1976. 186 с.
754. Наукові основи методики літератури: посіб. для студентів вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін.; під ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
755. Наукові підходи до педагогічних досліджень: кол. монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
756. Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ столітті (Проект). Київ. 2000. 43 с.
757. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: проект. Київ: Шкіл. світ, 2001. 24 с.
758. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.: проект. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (дата звернення: 12.12.2019).
759. Невельштейн В. С. Первые встречи с живописью. *Литература в школе*. 1965. № 1–3. С. 41–48.
760. Неверов В. В. Межпредметные связи в процессе изучения искусства в школе. *Система эстетического воспитания в школе* / под ред. С. А. Герасимова. Москва: Педагогика, 1983. С. 33–37.
761. Недайнова Т. Б. Інтегративний підхід до навчання школярів аналізу художнього тексту. *Літературний дискурс: генезис, реценція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти)*: зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. Київ: УАВЗЛ, 2003. С. 249–255.
762. Недайнова Т. Б. Мистецтво викладання літератури в школі: наук.-навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 127 с.
763. Недайнова Т. Б., Покатілова О. О. Ставити учнів в позицію творця (Система завдань з використанням різних видів мистецтв на уроках літератури). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. № 2. С. 7–9.
764. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ: Вища шк., 1978. 248 с.
765. Неділько В. Я., Осінкіна О. Л. Виготовлення і використання діафільмів з літератури. *Українська мова та література в школі*. 1968. № 6. С. 29–31.
766. Нежива Л. Евристичні прийоми синергетичного підходу при вивченні української літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 7–8. С. 17–21.

767. Нежива Л. Стильові явища мистецтва у створенні уроків літератури. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 5. С. 29–32.
768. Нежива Л. Л. Теорія і практики вивчення літературних напрямів українського письменства в школі: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Короленка 2016. 356 с.
769. Нежива Л. Л. Українське літературне бароко. Культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення: навч. посіб. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. 180 с.
770. Ненько І. Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 3–5.
771. Непорожній О. С. Технічні засоби під час опрацювання творів Т. Г. Шевченка. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 11. С. 47–51.
772. Непорожній О., Семенчук І. Українська література: підруч. для 11 кл. 10-те вид., перероб. і допов. Київ: Освіта, 1995. 544 с.
773. Ніколенко О. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі / О. Ніколенко, Л. Мірошніченко, М. Сулима, Л. Кавун, К. Тараник-Ткачук. (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 58 від 26.01.2011 р.). *Директор школи (Шкільний світ)*. 2011. № 27/28. С. 58–63.
774. Ніколенко О. М., Куцевол О. М. Культурологічний аналіз. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. № 6. С. 33–35.
775. Ніколенко О. М., Куцевол О. М. Сучасний урок зарубіжної літератури. 5–11 класи: посіб. для вчителя. Київ: Акад., 2003. 288 с.
776. Ніколенко О. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. № 3 (275). С. 31–34.
777. Никольский В. А. Методика преподавания литературы в средней школе: учеб. пособ.: [для пед. ин-тов по специальности 2101 “Рус. яз. и литература”]. Москва: Просвещение, 1971. 256 с.
778. Новаківська Л. В. Історіографічний аналіз проблеми викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – поч. ХХ ст. *Актуальні проблеми розвитку світової науки: матеріали ІІІ Міжнар. конф. (м. Київ, 28 лют. 2017 р.)*. Київ: Центр наук. публікацій, 2017. Ч. 2. С. 63–69.
779. Новаківська Л. В. Про форми і методи навчання словесності (середина ХІХ – початок ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. Київ, 2016. Вип. 1. С. 32–38.
780. Новаківська Л. В. Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (ХІХ – початок ХХ століття): дис. на здобуття д-ра пед. наук: 13.00.01 – заг. педагогіка та історія педагогіки / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2018. 796 с.
781. Нодель Ф. А. Комплексное использование искусства при изучении литературы в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1973. 29 с.

782. О мерах по улучшению преподавания литературы в общеобразовательной школе: метод. письмо Мин-ва просвещения РСФСР от 1 августа 1960 г. *На путях перестройки преподавания литературы в средней школе*: сб. метод. ст. / под ред. В. А. Никольского. Калинин, 1961. С. 3–8.
783. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: сборник документов и материалов. Москва: Политиздат, 1984. 112 с.
784. Овдійчук Л. М. Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (укр. літ.)» / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 20 с.
785. Овдійчук Л. М. Формування естетичних почуттів старшокласників на основі взаємодії мистецтв у процесі вивчення літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2005. 253 с.
786. Огієнко І. І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Абрис, 1991. 272 с.
787. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. Київ: Знання України, 2003. 448 с.
788. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці / Чорномор. держ. ун-т ім. Петра Могили*. 2006. Т. 50. Вип. 3. С. 39–43.
789. Онищенко О. Медіаосвіта на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в сучасній школі*. 2016. № 6. С. 18–24.
790. Онищук Л. А. Гуманізація освіти як основна детермінанта розвитку особистості. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 102–108.
791. Опыт совершенствования преподавания литературы в старших классах / под ред. В. В. Голубкова. Москва, 1961. 164 с.
792. Орієнтовні програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. *Світова література. 5–11 класи.* / К. О. Шахова, В. С. Куземський, Н. М. Нагорна, К. М. Пахарева, С. П. Щолокова, відпов. за вип. Н. І. Дорофєєва. Київ: Освіта, 1993. 64 с.
793. Основи викладання мистецьких дисциплін / за заг. ред. О. П. Рудницької. Київ: АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. 183 с.
794. Основы дидактики / под ред. д-ра пед. наук, проф. Б. П. Есипова. Москва: Просвещение, 1967. 472 с.
795. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: материалы I сессии Верховного Совета СССР XI созыва. Москва: Политиздат, 1984. 78 с.
796. Островська Г. Діалог мистецтв на уроці: методичні рекомендації учителю літератури. *Сучасний урок світової літератури: діалогічний підхід*: навч.-метод. матеріали для учителів світ. літ.; за заг. ред. Островської Г. О., Козленко Я. В.: у 2 ч. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2012. Ч. 1. С.10–16.
797. Островська Г. О. Культурологічний підхід до вивчення літератури в школі як методична проблема. *Зарубіжна література в школах України*. 2008. № 10. С. 2–4.

798. Островська Г. О. Упровадження ідей професора Л. Ф. Мірошніченко щодо вивчення біографії зарубіжного письменника. *Науково-методична школа професора Л. Ф. Мірошніченко: історія, сьогодення та перспективи розвитку*: зб. наук.-метод. пр. / за ред. О. Ісаєвої. Київ: Видавн. дім Дмитра Бураго, 2013. С. 176–183.
799. Острогорский А. Я. Живое слово. Книга изучения родного языка. Для учеников II класса средней общеобразовательной школы. Петроград: Типография Тренке и Фюсно, 1916. Ч. II. 407 с.
800. Острогорский А. Педагогические экскурсии в область литературы. Москва: Изд. К. И. Тихомирова, 1897. 110 с.
801. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. Санкт-Петербург. 1913. 216 с.
802. Падалка Н. І., Волошина Н. Й. Підвищувати виховну роль літератури. *Українська мова і література в школі*. 1974. № 8. С. 14–20.
803. Панасенко, Е. А. Експеримент у науково-педагогічних дослідженнях в Україні (1943–1991 рр.): дис. ... д-ра пед. наук / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ. 2014. 368 с.
804. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: посіб. для студентів вищ. закл. освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
805. Пасічник Є. А. Про використання фонохрестоматій з української літератури. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 6. С. 32–38.
806. Пасічник Є. А. Українська література в школі. Київ: Рад. шк., 1983. 319 с.
807. Пахаренко В. І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 272 с.
808. Пашнин Ф. М. Кинофрагменты на уроках литературы. *Литература в школе*. 1981. № 3. С. 25–30.
809. Педагогика и народное образование в СССР: экспресс-информация / АПН СССР, НИИ общей педагогики АПН СССР; ред. М. Плохова. Москва, 1978.
810. Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг.: в 6 кн. / под ред. В. Ф. Лебедева. Москва: ГИЗ, 1925–1926. Кн. 1: Школьное образование (Основы школьного дела). 1925. 388 с.; Кн. 2: Школьное образование. (Методика обучения). 1926. 310, [1] с.; Кн. 3: Школьное образование (Административно-организационные вопросы. Высшее образование. Библиография). 1926. 287, [1] с.; Кн. 4: Дошкольное образование. 1926. 85 с.; Кн. 5: Политпросветработа (Внешкольное образование). 1926. 171, [1] с.; Кн. 6: Политпросветработа (Клубная, библиотечная и кружковая работа). 1926. 182, [1] с.
811. Педагогическая библиография (1924–1930) / сост.: В. А. Ильина, Е. П. Андреева, В. Г. Кирпичникова; Акад. пед. наук, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1967. 771 с.
812. Педагогическая библиография (1931–1935) / сост. Е. П. Андреева, Н. А. Рут, Н. В. Стариков и др.; Акад. пед. наук, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1970. 863 с.

813. Педагогическая библиография (1936–1940) / сост.: Е. П. Андреева, Н. А. Рут, Н. В. Стариков; Акад. пед. наук, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1973. 635 с.
814. Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991): бібліогр. покажч. / уклад. проф. Н. С. Побірченко. Умань: ПП Жовтий, 2010. 323 с.
815. Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. 812 с.
816. Педагогічний словник / АПН України, Ін-т педагогіки; за ред. Ярмаченка М. Д. Київ: Пед. думка, 2001. 516 с.
817. Передрій Г. Р. Який кабінет потрібен словесникам. *Українська мова і література в школі*. 1969. № 12. С. 77–78.
818. Перечень типовых учебно-наглядных пособий и учебного оборудования для общеобразовательных школ. Москва, 1969. 112 с.
819. Пертяев К. Д. Вопросы методологии исторической науки. Киев: Вища шк., 1976. 179 с.
820. Петренко О. Активні й інтерактивні методи полікультурного виховання учнів різних вікових груп. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 11. Том 1 / упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол. : Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне: РДГУ, 2020. 225 с.
821. Петренко О. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 536–542.
822. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. № 1. С. 16–20.
823. Петрушенко В. Л. Тлумачний словник основних філософських термінів / Нац. ун-т «Львів. політехніка». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львів. політехніка», 2009. 264 с.
824. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 750 с.
825. Пискунов А. И. Советская историко-педагогическая литература (1918–1957): систематический указатель. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 559 с.
826. Пістун Н. Ф. Форми співробітництва вчителя й учнів. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 11. С. 20–22.
827. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття): монографія. Київ: Пед. думка, 2013. 304 с.
828. Плахова А. І. Важливий засіб підвищення ефективності уроків. *Українська мова та література в школі*. 1969. № 6. С. 41–46.
829. Плахова А. І. Кінофільм на уроці літератури. *Українська мова та література в школі*. 1971. № 8. С. 42–47.
830. Погрібна Л. З. Твори М. Коцюбинського на екрані. Київ: Наук. думка, 1971. 156 с.

831. Поэзия и музыка: сб. статей и исследований. Москва: Музыка, 1973. 302 с.
832. Покатілова О. Культурологічний контекст вивчення зарубіжної літератури як умова літературного та загальнокультурного розвитку учнів. *Всесвітня література та культура*. 2009. № 10. С. 5–8.
833. Покатілова О. О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ. 2013. 200 с.
834. Пометун Е. И. Школьное историческое образование в Украине: пути развития и проблемы / ред. Г. П. Шевченко. Луганск: Издательство Восточнoукраинского государственного университета, 1995. 200 с.
835. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: метод. посіб. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
836. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Внутріш. світ, 2007. 280 с.
837. Понімаш Г. Б. Використання творів живопису та музики під час вивчення модерністської літератури. 10–11 клас. *Всесвітня література та культура*. 2002. № 9. С. 2–7.
838. Португалов К. П. Серьезная музыка в школе. Москва: Просвещение, 1980. 144 с.
839. Постанова № 281 від 10. 07. 1984 р. Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи». URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html (дата звернення: 18.12.2019).
840. Преподавание литературы в старших классах (активизация методов обучения) / под ред. Н. Й. Громова. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 100 с.
841. Прессман Л. П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы. *Литература в школе*. 1964. № 1. С. 38–47.
842. Пригоровський В. М. Використання грамзаписів на уроках літератури. *Українська мова та література в школі*. 1968. № 7. С. 40–43.
843. Про затвердження державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2452/ (дата звернення: 21.10.2020).
844. Про зміст загальної середньої освіти: наук.-аналіт. доп. / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: НАПН України, 2015. 118 с.
845. Проблема содержания литературного образования: сборник научных трудов / сост. Р. И. Альбеткова, В. П. Полухина; научн. ред. Т. Ф. Курдюмова. Москва: НИИ школ МП РСФСР, 1982. 153 с.
846. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи. Українська література. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. Київ, 2010. 112 с.

847. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5–12 класи / авт.: Ю. І. Ковбасенко, Г. М. Гребницький, Н. О. Півнюк, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська. Керівник авт. кол. Ю. І. Ковбасенко; за заг. ред. Д. С. Наливайка. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 112 с.
848. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) із поглибленим вивченням зарубіжної літератури. 8–9 класи. *Зарубіжна література*. 2009. № 1 (593), січ. С. 1–30.
849. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивченням української літератури. 8–9 класи. / керівники авт. кол.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк; за заг. ред. Р. В. Мовчан; авт. кол.: Р. В. Мовчан, М. М. Сулима, В. І. Цимбалюк, Н. В. Левчик, М. П. Бондар. Київ: Грамота, 2009. 88 с.
850. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 10–12 класи. Природничо-математичний, технологічний напрями. Рівень стандарту / уклад.: Ю. І. Ковбасенко – керівник авт. кол.; Г. М. Гребницький, Т. Б. Недайнова, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська, І. А. Тригуб, О. О. Покатілова. Київ: Грамота, 2010. 52 с.
851. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 10–12 класи. Суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний, філологічний та спортивний напрями. Академічний рівень / уклад.: Ю. І. Ковбасенко – керівник авт. кол.; Г. М. Гребницький, Т. Б. Недайнова, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська, І. А. Тригуб, О. О. Покатілова. Київ: Грамота, 2010. 56 с.
852. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Світова література. 10–11 класи / укл.: Ю. І. Ковбасенко (керівник авт. кол.), Г. М. Гребницький, Т. Б. Недайнова, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська, І. А. Тригуб, О. О. Покатілова / Ю. І. Ковбасенко та ін. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 5. С. 54–64.
853. Програма для середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням української літератури у 8–11 класах, для класів з гуманітарним профілем, гімназій, ліцеїв та коледжів / уклад.: Г. Ф. Семенюк, В. І. Цимбалюк. Київ: Генеза, 2004. 208 с.
854. Програма з української літератури для середньої загальноосвітньої школи. 4–10 класи. Київ: Рад. шк., 1967. 69 с.
855. Програма середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–12 класи / за ред. Д. Наливайка, кер. авт. кол. Ю. Ковбасенко. Київ: Перун, 2005. 112 с.
856. Програми вечірніх (змінних) та заочних шкіл. Українська література для V–VIII класів шкіл з українською та російською мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1962.
857. Програми вечірньої (змінної) середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5–11 кл. Київ: Рад. шк., 1987. 84 с.

858. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи / Відпов. за вип. Н. Шинкарук. Київ: Шкіл. світ, 2001. 159 с.
859. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи (1998, 2003). URL: http://ae-lib.org.ua/texts/_school_program_2003_ua.htm (дата звернення: 15.03.2020).
860. Програми для класів філологічного профілю (А) середніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 8–11 класи. URL: http://ae-lib.org.ua/texts/_school_program_2003_a_ua.htm (дата звернення: 15.03.2020).
861. Програми для класів фізико-математичного, природничого, технологічного, спортивного профілів (Б) середніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10–11 класи. URL: http://ae-lib.org.ua/texts/_school_program_2003_b_ua.htm (дата звернення: 15.03.2020).
862. Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10–11 класи. Київ: Пед. преса, 2004. С. 93–142.
863. Програми для середньої загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням української літератури у 8–11 кл., для класів з гуманітарним профілем, гімназій, ліцеїв та коледжів. *Дивослово*. 2003. № 8. С. 46–75.
864. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи. Київ: Перун, 1998. 270 с.
865. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 кл. / Наливайко Д. С., Ковбасенко Ю. І., Шахова К. О. та ін.; за ред. Д. С. Наливайка. Київ: Перун, 1998. 62 с.
866. Програми із зарубіжної літератури для 10–11 класів загальноосвітньої та профільної школи (гуманітарний та технологічний, природничо-математичний профілі) (Проект) / Шалагінов Б. Б., Мірошніченко Л. Ф., Ісаєва О. О. та ін.; за ред. Д. В. Затонського та ін. *Зарубіжна література*. 2003. № 20 (324), трав. 24 с.
867. Програми загальноосвітніх шкіл робітничої та сільської молоді. Українська література. V–VIII класи. Київ: Рад. шк., 1961. 66 с.
868. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи / за ред. К. О. Шахової, відпов. за вип. С. І. Сафарян. Київ: Освіта, 1995. 64 с.
869. Програми середньої загальноосвітньої школи із українською мовою навчання. Зарубіжна література. 5–11 класи / за ред. Д. Затонського, кер. авт. кол. Б. Шалагінов. Київ: Освіта, 2001. 64 с.
870. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4–10 класи: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1987. 97 с.

871. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5–11 класи, 8–11 класи: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1990. 398 с.
872. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4–10 класи: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. Київ: Рад. шк., 1974. 69 с.
873. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5–11 класи, 8–11 класи: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. Київ: Освіта, 1992. 350 с.
874. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 5–11 класи. 8–11 класи: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. Київ: Освіта, 1995. 320 с.
875. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. 5–10 класи. Київ: Рад. шк., 1984. 105 с.
876. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. 5–10 класи. Київ: Рад. шк., 1987. 97 с.
877. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. 5–11 класи. Київ: Освіта, 1995. 319 с.
878. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. IV–X класи. Київ: Рад. шк., 1984. 105 с.
879. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. 5–11 класи. 8–11 класи. Київ: Рад. шк., 1990. 399 с.
880. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська мова та література: для шк. з укр. і рос. мовами навчання. 4–10 класи. Київ: Рад. шк., 1973. 136 с.
881. Програми середньої школи. Українська література (Літературне читання). V–VII класи. Київ: Рад. шк., 1938–1958.
882. Програми середньої школи: українська література. V–VII класи. Київ: Рад. шк., 1955. 47 с.
883. Програми середньої школи. Українська література. VIII–X класи: для шк. з укр. та рос. мовами викладання. Київ: Рад. шк., 1950. 47 с.
884. Програми середньої школи. Українська література. VIII–X класи: для шк. з укр. та рос. мовами викладання. Київ: Рад. шк., 1955. 46 с.
885. Програми середньої школи. Українська література. VIII–X класи: для шк. з укр. та рос. мовами викладання на 1958/1959 навч. рік. Київ: Рад. шк., 1958. 46 с.
886. Проект програм для шкіл і класів з поглибленим вивченням української літератури. 8–11 класи. Київ: Рад. шк., 1989. 96 с.
887. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література. 4–10 класи; відпов. за вип. Н. І. Шинкарук, Н. Й. Волошина. Київ: Рад. шк., 1988. 136 с.

888. Проект програм середньої загальноосвітньої школи. Українська література (5–11 класи); за ред. Н. Й. Волошиної, О. М. Бандури. Київ: Рад. шк., 1989. 157 с.
889. Проект програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–12 класи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2002. № 5. С. 2–64.
890. Проект програм для шкіл і класів з поглибленим вивченням української літератури. 8–11 класи. Київ: Рад. школа, 1989. 96 с.
891. Прокаєв Ф. І., Кучинський Б. В., Долганов І. В. Зарубіжна література: навч. посіб. для студентів-філологів пед. ін-тів. Київ: Вища шк., 1987. 301 с.
892. Пронкевич О. В. Зарубіжна література XIX століття: проб. підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. Київ: Пед. преса, 1997. 240 с.
893. Пронкевич О. В. Зарубіжна література: підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. Київ: Зодіак - ЕКО, 2004. 528 с.
894. Пультер С. О. Використання технічних засобів. *Українська мова і література в школі*. 1966. № 6. С. 36–40.
895. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 59–60.
896. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі. *Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. 2013. № 11. С. 7–12.
897. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання літератури. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 164 с.
898. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання української літератури в середній школі. Курс лекцій для студентів-філологів. Тернопіль: Підручники і посібники. 2011. 144 с.
899. Пустохіна В. І. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі вивчення української літератури як складової художньої культури. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. I. С. 86–91.
900. Пустохіна В. І. Формування культурологічної компетентності старшокласників у процесі навчання української літератури: риторичний підхід. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія* / Кучерук О. А., Голуб Н. Б., Горошкіна О. М. та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. С. 196–207.
901. Пушкинская В. М. Изучение классической литературы в школе: пособ. для учителя / под. ред. А. С. Чиркова. Киев: Рад. шк., 1983. 183 с.
902. Пушкин А. С. в портретах и иллюстрациях. Москва; Ленинград: Учпедгиз, 1937. 88 с.
903. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. Київ, 2003. 116 с.

904. Рабинович Р. Г. Киноискусство в художественном развитии старшекласников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1966. 20 с.
905. Рабинович Ю. М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании школьников: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1966. 187 с.
906. Раскин Д. И. Историко-педагогический источник в свете современных проблем источниковедения и системного подхода. *Актуальные вопросы историографии*: сб. науч. тр. / под ред. Э. Д. Днепровы и О. Е. Кошелевой. Москва: Изд. АПН СССР, 1986. 230 с.
907. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников. Историкографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. Москва: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 85–99.
908. Ратушняк О. М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 231 с.
909. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний і професійний аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 283 с.
910. Рекомендації до обладнання кабінету української мови і літератури. Київ, 1972. 24 с.
911. Рідна школа: щоміс. наук.-пед. журн. / голов. ред. І. Щербенко. Київ: Освіта, 1992.
912. Роговер Е. С. Проблемы изучения драматических произведений в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / РГПИ им. А. И. Герцена. Ленинград, 1970. 22 с.
913. Родная литература. 7 класс: хрестоматия для средней шк. / сост. А. С. Дегожская, Л. С. Троицкий, Т. В. Чирковская. Изд. 12-е. Киев: Рад. шк., 1954. 640 с.
914. Розенблат Г. Г. К вопросу об истории преподавания литературы в средней школе. Ленинград, 1956. Т. 144. С. 230.
915. Розенблат Г. Г. Картина на уроках литературного чтения 5–7 классов. Москва: Учпедгиз, 1953. 88 с.
916. Розенблат Г. Г. Картина на уроках литературы в 8 классе. *Преподавание литературы в 8 классе* / под ред. В. В. Голубкова. Москва, 1958. С. 317–366.
917. Романенко И. И. Молодежное театральное объединение в школе. *Литература в школе*. 1965. № 1–3. С. 54–60.
918. Романишин Ю. Періодичні видання – унікальна збірка ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України. *Записки Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника*. Львів, 2002. Вип. 9/10. С. 430–431.
919. Романишина Н. В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: [монографія]. Рівне: ТЗОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.
920. Роткович Я. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. Москва: Учпедгиз, 1959. 351 с.

921. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособ. для пед. ин-тов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1976. 335 с.
922. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 352 с.
923. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе: пособ. для учителей. Москва: Просвещение, 1965. 360 с.
924. Рудакивська С., Ніколенко О. Специфіка уроку зарубіжної літератури у середніх та старших класах. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 1. С. 15–18.
925. Рудницька О. П. Культуровідповідність мистецької освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 108–133.
926. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2005. 360 с.
927. Русские методисты-словесники в воспоминаниях: сб. / сост., авт. вступ. ст. и прим. В. С. Баевский. Москва: Просвещение, 1969. 216 с.
928. Рыбникова М. А. Об основах методики. *Избранные труды* / сост. В. В. Шевелев. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. С. 242–256.
929. Рыбникова М. А. Методика преподавания литературы. Москва, 1930. 240 с.
930. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 2-е изд. Москва: Учпедгиз, 1945. 280 с.
931. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. Изд. 3-е, перераб. и доп. испр. Москва: Учпедгиз, 1963. 313 с.
932. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособ. для учителя. Изд. 4-е, испр. Москва: Просвещение, 1985. 288 с.
933. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студентів пед. ф-тів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.
934. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 210–227.
935. Савченко О. З початкової школи виростає вся освіта. *Освіта України*. 2005. № 85. С. 4.
936. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2–6.
937. Салтыкова Л. И. Методическое наследие Н. М. Соколова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 20 с.
938. Сафарян С. І. Використання фонових знань: засади, прийоми. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2002. Ст. перша. № 1. С. 50–53.
939. Сафарян С. І., Султанов Ю. І. Зарубіжна література: проб. підруч.-хрестоматія для 8 кл. загальноосвіт. шк. Київ: Вежа, 1995. 400 с.

940. Сафарян С. І., Тіунова Л. І. Зарубіжна література: проб. навч. посіб.-хрестоматія для 7 кл. Київ: Зодіак-ЕКО, 1994. 464 с.
941. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.02 «Теорія та методика навчання (зарубіж. літ.)» / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 20 с.
942. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Прикарпат. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2003. 198 с.
943. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: пособ. для учит. Киев: Рад. шк., 1983. 167 с.
944. Сверчков И. Хрестоматія «Восьмилетка»: кн. для I отд-ния сел. шк. Ленинград: Госиздат, 1924. 226 с.; Изд. 2-е, 3-е. 1924; Изд. 4-е. 1925.
945. Сверчков И. Хрестоматія «Девятилетка»: кн. для II отд-ния сел. шк. Ленинград: Госиздат, 1924. 264 с.; Изд. 2-е. 1924; Изд. 3-е, 4-е, 5-е. 1925.
946. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва: РГБ, 1999. 525 с.
947. Свирина Н. М. Музыка как средство образной конкретизации и образного обобщения на уроках литературы в 10 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1993. 23 с.
948. Світова література: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, проф. рівень / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова, Є. В. Волощук та ін. Київ: Генеза, 2010. 288 с.
949. Світова література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Ніколенко, Т. М. Коняєва, О. В. Орлова та ін. Київ: Грамота, 2014. 256 с.
950. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 44 с.
951. Семанюк Р. С. Формування предметних компетентностей учнів на уроках зарубіжної літератури. URL: https://content.e-schools.info/dol7/library/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA_2.pdf (дата звернення: 15.03.2020).
952. Семенов О. М., Базиль Л. О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20-30-х рр. XX століття): навч. посіб. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 226 с.
953. Сергієнко А. Емоційно-ціннісна змістова лінія у мистецькому контексті на уроках української літератури. *Дивослово*. 2014. № 12. С. 7–10.
954. Сидоренко О. В. Историография отечественной истории IX – нач. XX вв.: учеб. пособ. Владивосток: ДВГУ, 2004. 300 с.
955. Симакова Л. Домінантні аспекти культурологічного підходу до вивчення літератури в школі. *Всесвітня література*, 2012. № 11–12. С. 36–39.

956. Сиротенко В. П., Суровцева Р. Б. Історія української літератури ХХ ст. Методика її викладання. Київ: УНЦ, 2012. 268 с.
957. Сисоева С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки. Київ: Центр навч. літ., 2003. 274 с.
958. Ситченко А. З історії методики української літератури. *Українська література*. 2013. № 10. С. 6–10.
959. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
960. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
961. Ситченко А. Л. Теоретико-методичні засади аналізу художнього твору в шкільному курсі літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Миколаїв, 2005. 396 с.
962. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
963. Скиба О. Проблема вивчення української літератури у взаємозв'язках із мовою та зарубіжною літературою в історії методичної думки. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. № 7. С. 21–23.
964. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.
965. Скобельська О.І. Культурологічний та діалогічний принципи вивчення зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2003. № 11. С. 2–3.
966. Скрипник Т. М. Сугестопедична технологія: використання музичних творів на уроках літератури. *Всесвітня література та культура в навчальних закладах України*. 2007. № 6. С. 13–16.
967. Скуратівський В. Л. Літературний процес ХХ століття без стереотипів і шор. *Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічний і методичний аспекти)*: зб. матеріалів міжнар. конф. / за ред. Ю. І. Ковбасенка. Київ: УАВЗЛ, 2003. С. 29–32.
968. Слостенін В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Москва: Академия, 2003. 576 с.
969. Слободянюк О. М. Реалізація культурологічного компонента при вивченні зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2008. № 45–48 (груд.). С. 16–18.
970. Слободянюк О. М. Урок світової літератури: культурологічний підхід. 5–10 класи. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 320 с.
971. Словник-довідник літературознавчих термінів / упоряд. О. В. Бобир [та ін.]; за ред. О. В. Бобиря. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 132 с.
972. Словник-довідник філософських та культурологічних термінів / Полянська В. І. та ін.; за заг. ред. В. І. Полянської; Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського, Навч.-наук. ін-т історії та права, Каф. філософ. думки та культурології. Херсон: Грінь Д. С., 2014. 149 с.

973. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінол. словосполучень / уклад. Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сюта, Т. Цимбалюк; за ред. Любові Пустовіт. Київ: Вид-во «Довіра», 2000. 1018 с.
974. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 8. С. 693.
975. Слоньовська О. Культурологічні паралелі в сюжетних віршах Ліни Костенко тематичного пласту «з чужого поля». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2010. № 7–8. С. 6–11.
976. Слоньовська О. Проекти – завжди лише проекти. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах*. 2002. № 2. С. 29–38.
977. Слоньовська О. В. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2016. 352 с.
978. Слоньовська О. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосв. навч. закл. Київ: Освіта, 2007. 352 с.
979. Слупський В. Е. Методична робота районної фільмотеки щодо впровадження технічних засобів навчання в педагогічний процес: метод. лист. Київ: Рад. шк., 1972. 63 с.
980. Снегирев М. Обзор господствующих методов обучения грамоте. Руководства Дистервега, Диттеса, Ушинского, Водовозова, Тихомирова, Солонины, Паульсона, Бунакова, Миропольского и Блинова. Москва, 1882. 44 с.
981. Снегір'ова В. В. Вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною в 5–11 класах (на матеріалі творів малої літературної форми): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 175 с.
982. Совершенствование изучения русской литературы: пособ. для учит.; под ред. А. Р. Мазуркевича и В. С. Гречинской. Киев: Рад. шк., 1985. 256 с.
983. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в школе. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1928. 160 с.
984. Соколов Н. М. Художественная картина на уроках родного языка и на гуманитарных беседах. Москва: Типография М. А. Александрова, 1914. 52 с.
985. Соснова В. Самохвала Я. Імпресіонізм у літературі та художній культурі (на прикладі творчості Михайла Коцюбинського, Альфреда Сіслея, Клода Моне. 10 клас. *Дивослово*. 2011. № 12. С. 6–11.
986. Сосновская О. В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2004. 465 с.
987. Сотников А. Т. Литература и изобразительное искусство в X классе средней школы. Москва: Учпелгиз, 1959. 73 с.
988. Сотников А. Т. Произведения изобразительного искусства при изучении советской литературы в X классе средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1953. 187 с.
989. Сотников А. Т. Художественная иллюстрация на уроках литературы. Москва: Просвещение, 1970. 104 с.

990. Станчек Н. А. Вопросы эстетического образования при анализе литературных произведений в старших классах: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Ленинград, 1967. 20 с.
991. Старкова З. С. Литература и живопись: кн. для учащихся. Москва: Просвещение, 1985. 112 с.
992. Старкова З. С. Литература и кино: кн. для учащихся. Москва: Просвещение, 1978. 96 с.
993. Старкова З. С. Содружество искусств на уроках литературы: из опыта работы: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.
994. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 254 с.
995. Степанишин Б. Дума про школу: Літературна освіта й естетичне виховання учнів 5–12 класів загальноосвітньої школи. Рівне Формат - А, 2004. 248 с.
996. Степанишин Б. І. Українська література: підруч. для 9 кл. Київ: Освіта, 1995. 383 с.
997. Степанишин Б. І. Українська література: підруч. для 9 кл. 7-ме вид. Київ: Освіта, 2001. 336 с.
998. Степанов Г. П. Взаимодействие искусств. Ленинград: Художник РСФСР, 1973. 183 с.
999. Степанов П. М. Як використати фільмоскоп на уроках літератури. *Література в школі*. 1953. № 1. С. 93–95.
1000. Стеценко В. П. На шляху методичного поступу (до 90-річчя Т. Ф. Бугайко). *Українська мова і література в школі*. 1988. № 6. С. 26–31.
1001. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 23. С. 208–214.
1002. Сторчак К. М. Основи методики літератури. Київ: Рад. шк., 1965. 420 с.
1003. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1991. 368 с.
1004. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу з світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Ст. перша. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 2. С. 50–53.
1005. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу з світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Ст. друга. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 3. С. 51–54.
1006. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу з світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Ст. третя. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 4. С. 50–53.
1007. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку. Ст. четверта. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2001. № 5. С. 37–41.

1008. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 39–43.
1009. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.
1010. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
1011. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 26–35.
1012. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
1013. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
1014. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: АПН, 2000. С. 47–65.
1015. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України, 2002. Ч 1. С. 37–54.
1016. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. Київ, 2005. Вип. 1. С. 5–20.
1017. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т 5. 639 с.
1018. Сучасний урок світової літератури: діалогічний підхід: навч.-метод. матеріали для учителя світ. літ.: у 2-х ч. / за заг. ред. Островської Г. О., Козленко Я. В. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2012. Ч. 1. 92 с.
1019. Таранік-Ткачук К. В. Методика застосування стилістичного аналізу в процесі вивчення творів зарубіжної літератури в 9–11 класах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 272 с.
1020. Тарасенко Г. С. Нові підходи до виховання дітей і молоді в контексті культурологічної парадигми освіти. *Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Федьковича. Серія: Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 248. С. 167–172.
1021. Телехова О. П. Українська література. Методичні матеріали до вивчення шкільного курсу: посіб. для вчителів. Харків: Ранок, 2000. 112 с.
1022. Телкова В. Взаємозв'язок різних видів мистецтв на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2006. № 39. С. 18–24.
1023. Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на друге півріччя 1986/87 навчального року. *Українська мова і література і школі*. 1987. № 1. С. 27–30.
1024. Тематичний план та анотації навчальних телевізійних передач з української мови і літератури на перше півріччя 1987/88 навчального року. *Українська мова і література і школі*. 1987. № 8. С. 27–30.

1025. Теоретико-методичні засади вивчення літературних курсів за вибором у профільній школі: монографія / кол. авт.: Яценко Т. О., Шевченко З. О., Бійчук Г. Л., Фасоля А. М. та ін. Київ: Пед. думка, 2012. 200 с.
1026. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
1027. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності: монографія / С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.
1028. Термінологія у підготовці сучасного спеціаліста: бібліогр. покажч. / уклад.: Н. І. Ландарєва, відп. за вип. С. П. Сівіцька, В. О. Сидоренко. Полтава: ПолтНТУ, 2017. 74 с.
1029. Ткаченко О. П. Використання картин в 5–7 класах. *Література в школі*. 1953. № 2. С. 73–77.
1030. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Тараса Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 300 с.
1031. Тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: АКОНІТ, 2001. Т. 2. 539 с.
1032. Тоддес О. Л., Троицкий Л. С. Рабочая книга по литературе: для 5 года обучения. Москва; Ленинград: ГИЗ, 1931.
1033. Тоддес О. Л., Тоддес О. Б. Картина при изучении произведений А. Н. Островского. *Литература в школе*. 1938. № 6. С. 113–118.
1034. Тоддес О. Л., Тоддес О. Б. Картина-пособие при изучении Лермонтова. *Литература в школе*. 1939. № 4. С. 62–65.
1035. Тоддес О. Л., Тоддес О. Б. Произведения изобразительного искусства при изучении фольклора. *Литература в школе*. 1939. № 3. С. 50–59.
1036. Токмань Г. Екзистенційно-діалогічні особливості вивчення біографії та стилю письменника. *Дивослово*. 2004. № 5. С. 6–9.
1037. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: монографія. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
1038. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Київ, 2002. 487 с.
1039. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підруч. Київ: ВЦ «Акад.», 2012. 312 с.
1040. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури. *Діалогічне прочитання української літератури*: монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін.; за заг. ред. Г. Токмань. Київ: Міленіум, 2007. С. 305–365.
1041. Топоров А. М. Крестьяне о писателях. 6-е изд. Белгород: Константа, 2015. 300 с.
1042. Топузов О., Калініна Л. Академія дитячої творчості – сучасна модель школи художньо-естетичного профілю. *Рідна школа*. 2015. № 4. С. 10–14.

1043. Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Миколаїв, 2021. 276 с.
1044. Тригуб І. Не обмежувати урок літератури лише рамками свого предмета. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. № 3. С. 14.
1045. Трояновский И. И. Педагогические этюды: хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе / сост. П. О. Афанасьев. Москва: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомоса РСФСР, 1941. С. 166–167.
1046. Тураев С. В. Не отделять русскую литературу от мирового литературного процесса. *Литература в школе*. 1979. № 3. С. 29–30.
1047. Тураев С. В., Чавчанидзе Д. Л. Изучение зарубежной литературы в школе. Пособие для учителей (VIII –X кл.). Москва: Просвещение, 1982. 160 с.
1048. Тушева В. В. Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 22 (27). Ч. 1. С. 62–68.
1049. Тушева В. В. Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 44 с.
1050. Удовиченко Л. М. Особливості вивчення християнських образів зарубіжної літератури в загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Україн. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 159 с.
1051. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014): хронолог.-темат. показч. за координ. тем дис. дослідж. зі спец. 13.00.01 / авт. проекту і наук. ред. Сухомлинська О. В.; наук. консультант Побірченко Н. С.; упоряд.: Коляда Н. М., Албул І. В., Бондаренко Г. В. та ін. Умань: ФОП Жовтий, 2014. 357 с.
1052. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад.: Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. Київ: Освіта, 2013 зі змінами, затвердж. наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna_serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html (дата звернення: 15.03.2020).
1053. Українська література. 5–11 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. Київ: Генеза, 2002. 136 с.
1054. Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / авт.: Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Бондар, О. Б. Поліщук, М. М. Сулима, Л. П. Шабельникова, В. М. Садівська; керівник проекту М. Г. Жулинський; за заг. ред. Р. В. Мовчан. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 201 с.

1055. Українська література. 8–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) з поглибленим вивчення української літератури. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 15.03.2020).
1056. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль – іноземна філологія). Академічний рівень / уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – керівники авт. кол.; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк; за заг. ред. Р. В. Мовчан. Київ: Грамота, 2011. 71 с.
1057. Українська література. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень / уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – керівники авт. кол.; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк; за заг. ред. Р. В. Мовчан. Київ: Грамота, 2011. 151 с.
1058. Українська література: 10–11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень (зі змінами, затвердж. наказом МОН від 14.07.2016 № 826) URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.03.2020).
1059. Українська література. 10–12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль – іноземна філологія). Академічний рівень / уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – керівники авт. кол.; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк. Київ: Грамота, 2009. 166 с.
1060. Українська література. 10–12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). Профільний рівень / уклад.: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк – керівники авт. кол.; Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк. Київ: Грамота, 2009. 180 с.
1061. Українська література. 11 клас: підруч. для серед. загальноосвіт. шк. / Р. В. Мовчан, Ю. І. Ковалів, В. Ф. Погребенник, В. Є. Панченко; за заг. ред. Р. В. Мовчан. Київ; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. 496 с.
1062. Українська література: підруч. для 8 кл. серед. шк. / за заг. ред. О. І. Білецького. Вид. 21. Київ: Рад. шк., 1968. 283 с.
1063. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосв. навч. закл. / М. П. Ткачук, М. М. Сулима, В. Л. Смілянська, В. І. Сулима. Київ: Освіта, 2009. 416 с.

1064. Українська література: підруч. для 10 кл. загальноосв. навч. закл. (профіль. рівень) / Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська [та ін.]; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2010. 416 с.
1065. Українська література: підруч. для 10 кл. серед. шк. / за заг. ред. В. М. Борщевського. 10-те вид., перероб. і допов. Київ: Освіта, 1994. 351 с.
1066. Українська література: підруч. для 11 кл. загальноосв. навч. закл. (рівень стандарту, академіч. рівень) / Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська [та ін.]; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2011. 416 с.
1067. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (профільний рівень): Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasisv> (дата звернення: 15.03.2020).
1068. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (рівень стандарту): Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasisv> (дата звернення: 15.03.2020).
1069. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ: Пед. думка, 2018. 192 с.
1070. Українська література. Хрестоматія. 8 клас / упоряд. О. І. Білецький, П. К. Волинський. Вид. 20–21. Київ: Рад. шк., 1967–1968.
1071. Українська література. Хрестоматія для 8 класу / упоряд. О. І. Білецький, П. К. Волинський. Вид. 39. Київ: Рад. шк., 1987. 490 с.
1072. Українська література. Хрестоматія для 9 класу / упоряд. О. К. Бабишкін, В. М. Борщевський, Б. А. Буяльський, О. Р. Мазуркевич, І. І. Пільгук, М. У. Походзіло. Вид. 2-ге. Київ: Рад. шк., 1956. 582 с.
1073. Українська література. Хрестоматія для 9 класу середньої школи / упоряд. О. К. Бабишкін, В. М. Борщевський, Б. А. Буяльський, О. Р. Мазуркевич, І. І. Пільгук, М. У. Походзіло. Вид. 12–21. Київ: Рад. шк., 1966–1975.
1074. Українська література. Хрестоматія для 9 класу / упоряд. О. К. Бабишкін, В. М. Борщевський, Б. А. Буяльський, О. Р. Мазуркевич, І. І. Пільгук, М. У. Походзіло. Вид. 13-те. Київ: Рад. шк., 1986. 608 с.
1075. Українська література. Хрестоматія для 10 класу / упоряд. Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Мисник. Вид. 8–14. Київ: Рад. шк., 1969–1975.
1076. Українська література в загальноосвітній школі: наук.-метод. журн. / Ін-т педагогіки НАПН України; голов. ред. Н. М. Логвіненко. Київ, 1999.
1077. Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах: журн. / М-во освіти і науки України; ред. Ю. Кузнецов. Київ: Пед. преса.
1078. Українська мова і література в школах України: щоміс. наук.-метод. та літ.-мист. журн. / М-во освіти і науки України, Держ. інформ.-виробн.

- підприємство-вид-во «Пед. Преса»; голов. ред. С. Караман. Київ: Пед. преса.
1079. Українська мова і література в школі: наук.-метод. журн. / Ін-т педагогіки Акад. пед. наук України; ред. Л. Скуратовський. Київ, 1997.
1080. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. Кн. 1. С. 183–185.
1081. Українська радянська література. Хрестоматія для XI класу середньої школи / упоряд. Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, П. Д. Мисник. Вид. 1–3. Київ: Рад. шк., 1962–1964.
1082. Улицька Ф. Музика і живопис – натхненники поетичних образів Д. Кременя. До уроків з літератури рідного краю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2005. № 2. С. 24–26.
1083. Уліщенко В. В. Методика вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 240 с.
1084. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктого навчання української літератури в загальноосвітній основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. Київ, 2012. 455 с.
1085. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 398 с.
1086. Усатенко Т. Культурологія в трансформаційних процесах освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*: зб. наук. пр. / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ-Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2012. С. 34–42.
1087. Усатий А. В. Формування читацьких умінь учнів старших класів у процесі вивчення літературних творів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 172 с.
1088. Усі українські поети (за шкільною програмою): біографічний нарис, літературно-художній огляд, література для додаткового користування, термінологічний словник, літературознавчі матеріали / упоряд. Ю. І. Хізова, В. В. Щоголева. Харків: Торсінг Плюс, 2009. 448 с.
1089. Утюж І. Г. Використання парадигмального підходу в освіті. *Політологічний вісник*. 2014. Вип. 74. С. 120–128.
1090. Утюж І. Г. Парадигмальні засади освітнього простору: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2012. 352 с.
1091. Ушинский К. Д. Родное слово. *Ушинский К. Д. Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 4. С. 23–515.
1092. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 10 т. Москва; Ленинград, 1948–1952. Т. 2. С. 558.
1093. Фасоля А. М. Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 18. С. 231–242.

1094. Фасоля А. М. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури. *Гуманізм та освіта*: зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 14–16 верес. 2010 р.). Вінниця, 2010. С. 11–15.
1095. Фасоля А. М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 6/7. С. 26–31.
1096. Фасоля А. На порозі особистісно-зорієнтованого навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 16–19.
1097. Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України; Ін-т педагогіки. Київ, 2010. № 1 (10). С. 447–455.
1098. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения: учеб. пособ. Ленинград: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. 88 с.
1099. Філіпчук Г. Націєтворчість освіти: монографія / ред.-упоряд. М. І. Цимбалюк. Чернівці: Зелена Буковина, 2014. 397 с.
1100. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. Москва: ИНФРА-М, 2001. 576 с.
1101. Философия культуры. Становление и развитие / под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Петрова, В. В. Прозерского. Санкт-Петербург: Лань, 2008. 448 с.
1102. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
1103. Філософська думка в Україні: бібліогр. слов. / В. С. Горський [та ін.]; ред.-упоряд. М. Л. Ткачук. Київ: Пульсари, 2002. 244 с.
1104. Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. В. І. Шинкарук; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
1105. Філософський словник / за ред. чл.-кор. АН СРСР, акад. АН СРСР В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 796 с.
1106. Філософські діалоги'2016. *Історія та сучасність у наукових розмислах Інституту філософії*: зб. наук. пр. Київ, 2017. 232 с.
1107. Фокіна І., Шатайло Н. Втілення вічних літературних образів у музиці. Інтегрований урок (світова література, музика, німецька мова) за трагедією Й.-В. Гете „Фауст” та однойменною оперою Ш. Гуно). *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 6. С. 42–44.
1108. Фот М. Искусство в школе. *Вестник воспитания*. 1903. № 1. С. 173–190.
1109. Халін В. В. Особливості художнього сприймання літератури у порівнянні зі сприйманням інших видів мистецтва. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2005. № 1. С. 8–11.
1110. Харченко В. К. Уроки старинных хрестоматий: комментарии к словам в книге «Живое слово» А. Я. Острогорского. *Начальная школа*. 2011. № 1. С. 22–27.

1111. Химера Н. В. Роль медіаосвіти на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2015. № 11. С. 22–25.
1112. Хмельницька О. І. Методологічні підходи до проблеми формування професійної культури студентів магістратури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 2. С. 219–229.
1113. Хомич Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*: зб. наук. пр. / за ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. Київ-Ніжин: Вид. ПП Лисенко М. М., 2012. С. 13–22.
1114. Храброва В. Є. Методика вивчення «наскрізних» тем у шкільному курсі «Зарубіжна література»: автореф. дис. ... канд. пед наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (зарубіж. літ.)”. Київ, 2006. 22 с.
1115. Храброва В. Є. Методика вивчення «наскрізних» тем у шкільному курсі «Зарубіжна література»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 233 с.
1116. Хрестоматія з української літератури для десятого класу середньої школи (випускного) / упоряд. А. І. Бондаренко, М. Ф. Кашуба, С. М. Шаховський. Вид. 12–18. Київ: Рад. шк., 1955–1961.
1117. Хрестоматія з української літератури для восьмого класу середньої школи / упоряд. О. І. Білецький і П. К. Волинський. Київ: Рад. шк., 1959. 348 с.
1118. Хрестоматія з української літератури для 7 класу середньої школи / упоряд. М. Берштейн, Т. Бугайко, Ф. Бугайко. Київ: Рад. шк., 1952. 559 с.
1119. Хрестоматія з української літератури для 5-го класу семирічної та середньої школи / упоряд. Н. Й. Жук. Київ: Рад. шк., 1952. 332 с.
1120. Хрестоматія з української літератури для 5-го класу семирічної та середньої школи / упоряд. Н. Й. Жук. Вид. 2-ге. Київ: Рад. шк., 1953. 336 с.
1121. Хрестоматія з української літератури для 5-го класу семирічної та середньої школи / упоряд. Н. Й. Жук. Вид. 8-ме. Київ: Рад. шк., 1959. 198 с.
1122. Хрестоматія з української літератури для 5-го класу семирічної та середньої школи / упоряд. А. Ряппо. Київ: Рад. шк., 1951. 332 с.
1123. Хрестоматія з української літератури для 6 класу середньої школи / упоряд. В. Я. Герасименко, С. М. Канюка, Н. І. Падалка, К. М. Сторчак. Вид. 2-ге. Київ: Рад. шк., 1957. 263 с.
1124. Хрестоматія з української літератури. Для 6-го класу середньої школи / упоряд. П. К. Волинський, С. М. Канюка та Н. І. Падалка. Вид. 4–9. Київ: Рад. шк., 1950–1955.
1125. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Вид. 2-ге, допов. Харків, 2018. 294 с.
1126. Хропко П. П. Українська література: підруч. для 10 кл. Київ: Освіта, 1995. 416 с.
1127. Цикін В. О. Синергетика і освіта. *Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти* / за ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Університет. кн.»,

2005. С. 162–177.
1128. Цимбалюк В. І. Література і учнівська творчість: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1985. 104 с.
1129. Цимбалюк В. І. Літературно-мовний кабінет у школі: посіб. для вчителів. Київ: Рад. шк., 1975. 104 с.
1130. Цимбалюк В. І. Наш літературно-мистецький кабінет. *Українська мова і література в школі*. 1969. № 10. С. 83–85.
1131. Цимбалюк В. І. Наш літературно-мистецький кабінет. *Українська мова і література в школі*. 1973. № 2. С. 64–68.
1132. Цимбалюк В. І. Письмові творчі роботи з української літератури у 8–10 класах. Київ: Рад. шк., 1981. 125 с.
1133. Цимбалюк В. І. Учнівський твір у середній школі: кн. для вчителя. Київ: Освіта, 1997. 207 с.
1134. Ціко І. Г. Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (зарубіж. літ.)”. Київ, 2016. 22 с.
1135. Ціко І. Формування етнокультурної компетентності учнів 5–7 класів у процесі вивчення світової літератури: методи і прийоми навчання. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2015. № 1. С. 55–60.
1136. Ціко І. Формування етнокультурної компетентності учнів у процесі вивчення зарубіжної літератури в контексті становлення автентичної моделі літературної освіти. *Всесвітня література в школі*. 2016. № 10 (424). С. 2–7.
1137. Ціпов'яз Л. В. Культурологічний аспект вивчення зарубіжної літератури в контексті діалогічного навчання. URL: http://kuncevo.ucoz.ru/load/dosvid_ukrajini/svitova_literatura/kulturologichnij_aspekt_vivchennja_zarubizhnoj_literaturi/63-1-0-914 (дата звернення: 13.03.2021).
1138. Цыпина Н. А. Формирование эстетического восприятия литературы и музыки в их взаимосвязи в процессе преподавания: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1966. 196 с.
1139. Чаплак Я. Теоретико-методологічний аналіз культурологічного підходу в підготовці психологів-практиків. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: наук.-метод. журн. 2006. Вип. 1–2. С. 20–26.
1140. Чашко Л. В. Екранні та звукові засоби навчання. Київ: Рад. школа, 1976. 116 с.
1141. Чашко Л. В., Кулінська Л. П., Волинський В. П. Застосування технічних засобів навчання в умовах кабінетної системи: метод. посіб. Київ: Рад. шк., 1985. 97 с.
1142. Чашко Л. В. Навчальне кіно у старших класах. Київ: Рад. шк., 1963. 94 с.
1143. Чепелев В. І. Розвиток педагогічної науки на Україні. Київ: Рад. шк., 1967. С. 11, 12–21.
1144. Черепанова С. О. Поняття «освіта» у контексті філософського аналізу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1997. № 3–4. Ч. 1. С. 24–27.

1145. Черкашин Р. О. Робота читця над художнім твором. Київ: Держ. вид-во образотвор. мистецтва і худож. літ. УРСР, 1958. 124 с.
1146. Черкашин Р. О. Художнє читання. Техніка та логіка мовлення: метод. посіб. Київ: Мистецтво, 1955. 128 с.
1147. Чертов В. Ф. Литература как предмет преподавания в русской школе: истоки, эволюция, концепции учебного курса: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 348 с.
1148. Чирков А. С. Изучение современной зарубежной литературы в 10 классе. Киев: Рад. шк., 1982. 184 с.
1149. Чирковская Т. В. Изучение А. Н. Островского в IX классе: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / ЛГПИ им. Герцена. Ленинград, 1954. 18 с.
1150. Чумак Л. В. Теоретичні і методичні засади розвитку професійної майстерності вчителів зарубіжної літератури в системі післядипломної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2018. 478 с.
1151. Чунихина Л. В. Использование произведений живописи при изучении литературы в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук / науч. рук. Голубков В. В.; АПН РСФСР, НИИ метод. обучения. Москва, 1949. 281 с.
1152. Чухман Е. К. Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы : сб. науч. тр. / НИИ Художественного воспитания; ред. кол.: Е. К. Чухман и др. Москва, 1991. 130 с.
1153. Чухман Е. К. Роль искусства в развитии способностей школьников. Москва: Педагогика, 1985. 141 с.
1154. Чухман Е. К. Современные проблемы театрально-творческого развития школьников: сб. науч. трудов / АПН СССР НИИ худож. воспит.; редкол. Е. И. Чухман и др. Москва, 1989. 126 с.
1155. Шабельникова Л. П. Українська література: підруч. для 5 кл. Київ: Грамота, 2005. 296 с.
1156. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Західна Європа від античності до початку XIX століття: проб. підруч. для 9 кл. серед. шк. Київ: Вежа, 1995. 304 с.
1157. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література: Від античності до першої половини XIX століття: підруч. для 9 кл. загальноосвітн. навч. закладів. 2-ге вид., змін. і допов. Київ: Вежа, 2002. 304 с.
1158. Шалагінов Б. Б., Мірошнико Л. Ф., Ісаєва О. О., Клименко Ж. В., Корнієнко О. А., Дорофеева Н. І., Рудахівська С. В. Зарубіжна література. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 5–11 класи. Проект. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. Київ, 2000. № 7–8. С. 3–32.
1159. Шалагінов Б. Компаративістика як складова шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 2. С. 7–11.
1160. Шалагінов Б. Літературна компаративістика в школі: можливості й труднощі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах*

України. 2011. № 6. С. 5–12.

1161. Шалагінов Б. Б. Урок літератури. Роздуми літературознавця про шкільну методику: зб. статей. Київ: Грамота, 2013. 207 с.
1162. Шаповал Л. В. Діафільм на уроках літератури. *Українська мова та література в школі*. 1967. № 4. С. 39–45.
1163. Шаповалова С. О., Яковенко П. Т. Формування почуття прекрасного на уроках літератури. Київ: Рад. шк., 1987. 120 с.
1164. Шахова К. Література та образотворче мистецтво: літ.-крит. нарис. Київ: Дніпро, 1987. 195 с.
1165. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусства в эстетическом воспитании и развитии подростков: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ворошиловград, 1986. 357 с.
1166. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособ. Киев: Рад. шк., 1985. 144 с.
1167. Шевченко З. Врубель – основоположник символізму в живописі (матеріали до літературного спецкурсу «Художня література в контексті світової культури»). *Українська мова і література в школі*. 2011. № 5. С. 30–36.
1168. Шевченко З. Літературний символізм і мистецько-художня концепція О. Скрябіна (матеріали до літературного спецкурсу «Художня література в контексті світової культури»). *Українська мова і література в школі*. 2011. № 7. С. 32–37.
1169. Шевченко З. О. Формування загальнокультурної компетентності учнів на факультативних заняттях в основній школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_38 (дата звернення: 17.04.2020).
1170. Шевченко Ф. П. Історіографія – важлива історична дисципліна. Історіографічні дослідження в Українській РСР. Київ, 1968. Вип. 1. С. 5–20.
1171. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования. *Образование и наука*. 2005. № 5. С. 39–43.
1172. Шкловська О. Н. Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіж. літ.) / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2007. 20 с.
1173. Шлях освіти: наук.-метод. журн. / М-во освіти України, Акад. пед. наук. України; голов. ред. О. Сухомлинська. Київ: Пед. преса, 1995.
1174. Шляхи розвитку української пролетарської культури: зб. матеріалів. Харків, 1923. С. 336.
1175. Штамбок А. А. Образный строй в произведениях живописи и литературы. *Литература в школе*. 1965. № 1–3. С. 16–28.
1176. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 316 с.

1177. Шуляр В. Едукативні основи діяльності суб'єктів сучасного уроку літератури. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 23–27.
1178. Шуляр В., Горкуша Є. Історіософська лірика Дмитра Кременя: методика вивчення. Миколаїв: Іліон, 2008. 134 с.
1179. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання. *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 5. С. 27–72.
1180. Шуляр В. Концепція профільної освіти. Проект. *Українська мова й література в середніх школах гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 5. С. 36–73.
1181. Шуляр В. І. Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. 241 с.
1182. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі: наук.-метод. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 135 с.
1183. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія: монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 876 с.
1184. Шуляр В. І. Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Миколаїв. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти. Миколаїв. 2015. 464 с.
1185. Щербина В. Р. Проблемы литературного образования в средней школе. Москва: Просвещение, 1978. 269 с.
1186. Щербина Л. Використання інтерактивних технологій на уроках української літератури. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 1. С. 27–30.
1187. Щиряков Н. Н. Изобразительное искусство на уроках литературы (8–9 классы). Минск: Народная асвета. 1969. 170 с.
1188. Щиряков Н. Н. Система работы над произведениями изобразительного искусства на уроках литературы: IX–XI классы (из опыта). Минск: Нар. асвета, 1964. 109 с.
1189. Щолок Г. Використання інформаційних технологій на сучасному уроці світової літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 10. С. 21–23.
1190. Щубелка Н. В. Культура як середовище функціонування і чинник формування освіти. Київ: Черверта хвиля, 1997. 28 с.
1191. Щукин А. М. Наглядные пособия на уроках литературы в IX классе. Москва: Учпедгиз, 1961. 182 с.
1192. Юдина Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической науки: монография. Хабаровск: ХГПУ, 2001. 110 с.
1193. Юркевич Т. Г. Л. Н. Толстой: альбом иллюстраций и документов: нагл. учеб. пособ. по лит. для сред. шк. Москва, 1944. 48 с.
1194. Юркевич Т. Г. Наглядность в преподавании литературы. Москва: Учпедгиз, 1955. 100 с.

1195. Ядровская Е. Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. Санкт-Петербург: ООО «Книжный дом», 2012. 184 с.
1196. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навч. посіб для студентів вищ. навч. закл. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 312 с.
1197. Якушина Л. С. Использование экранных и звуковых средств на уроках литературы (5–7 классы): пособ. для учителя. Москва: Просвещение, 1985. 95 с.
1198. Яценко Т. О. Вивчення модернізму в старшій школі: метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 144 с.
1199. Яценко Т. До проблеми запровадження компетентнісного підходу на уроках української літератури в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 8. С. 36–41.
1200. Яценко Т. До проблеми періодизації розвитку методики літератури як галузі наукового знання. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 4. С. 33–37.
1201. Яценко Т. Імпресіонізм як стильова течія модернізму. Оглядова лекція в структурі літературного спецкурсу Художня література в контексті світової культури». *Українська мова і література в школі*. 2011. № 1. С. 24–27.
1202. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2011. № 7–8. С. 15–17.
1203. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 5. С. 27–29.
1204. Яценко Т. Розвиток літературної компетентності учнів основної школи на уроках вивчення української класичної прози. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 5. С. 33–35.
1205. Яценко Т. Символізм у світовій художній літературі. Методичні рекомендації щодо викладання спецкурсу „Художня література у контексті світової культури”. *Всесвітня література та культура*. 2011. № 1. С. 6–14.
1206. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ. 2017. 464 с.
1207. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): монографія. Київ: Пед. думка, 2016. 360 с.
1208. Яценко Т. Формування компетентного читача в умовах профільного навчання. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 8. С. 46–48.
1209. Яценко Т., Шевченко З. Художня література в контексті світової культури: [програма курсу для 10 (11) кл.]. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2011. № 10. С. 21–23.
1210. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури: метод. посіб. Київ: Пед. думка, 2012. 136 с.

1211. Яценко Т. Шкільна літературна освіта за новими стандартами. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 20–23.
1212. Яценко Т. О. Шкільний підручник української літератури: історіографічний аналіз. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 18. С. 274–281.
1213. *Art Education in a Postmodern World Collected Essays* / T. Hardy (Ed.). Intellect Books. 2006.
1214. Bilavych, H.V., Fedchyshyn N.O., Rozman I.I., Vysochan L.M., Savchuk B.P., Regional literature as a factor of future specialists' reading culture development: personalistic aspect, *Proceedings of the VI International Multidisciplinary Scientific Conference SOCIAL SCIENCES & ARTS SGEM 2019*, 24 AUG-2 SEPT 2019, Bulgaria, In Press.
1215. Bilavych H. V., Fedchyshyn N. O., Rozman I. I., Vysochan L. M., Savchuk B. P., Bahriy M. A., Kononenko I. V., Vysochan Z. Yu. National literature as a means of development the general cultural competence of future specialists: personalistic kontekst. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*. 2020. Volume 24. Issue 8. 2020. PP. 13479-13489.
1216. Dichek, N. P., Kopotun, I.M., Shevchenko, S. M. and Antonets N. B., Daria, V. Pohribna. Implementation of the Cross-Cultural Approach in the Modern School. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2021. Vol. 20, No. 4, pp. 210–244. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.12> (дата звернення: 22.05.2021).
1217. Eisner, E. W., & Day, M. D. (Eds.). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge. 2004. URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410609939.ch2> (дата звернення: 15.03.2021).
1218. Hohol' N. Implementation of a culturological approach in literature teaching: pedagogical research and innovative ideals (late 1990s – early 2000s). *Knowledge, Education, Law, Management*. Warsaw, Poland. 2021. № 2 (38), vol. 1. P. 17–23.
1219. Hohol N. Culturological undamentals of the content of school literary education of educational reform period of 1984–1990. *Матер. ІХ наук.-пед. читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами «The 21st Century Challenges in Education and Science»*. Глухів, 2021. Вип. 9. С. 161–165.
1220. Hohol' N., Turyanytsya Z., Hameni Blaise Cultural fundamentals of the content of school literary education: historical and pedagogical discourse. *PNAP / Scientific journal of Polonia University Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej Częstochowa*. 2020. 40 (2020). nr 3. P. 122–128.
1221. Magsumov Timur. Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process. *Bylye Gody*. 2014. No. 34(4). P. 720–726.
1222. Pardede, P. Identifying and Formulating the Research Problem. *Research in ELT (Module 4)*. 2018. URL: <https://www.researchgate.net/publication/329179630> (дата звернення: 07.12.2010).
1223. Creswell, J. W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th Ed.). 2012. Boston, MA: Pearson.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Перелік основних державних документів (у т.ч. й освітніх), що вплинули на розвиток шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)

1952 - ХІХ з'їзд КПРС, де було закладено педагогічні підвалини реформи шкільної освіти та визначено необхідність запровадження в загальноосвітній школі трудової політехнічної підготовки учнів.

1952/53 н.р. - у школах УРСР запроваджується нові навчальні програми для 1–10 класів.

Реформа 1956–1964 рр.

1956 - ХХ з'їзд КПРС, на якому політехнізацію школи виокремили як пріоритетне завдання загальної середньої освіти (лютий, 1956 р.)

1958 - Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (грудень, 1958 р.).

1959 - Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (квітень, 1959 р.);

➤ Постанова ЦК КП України «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Україні».

Часткові зміни шкільної освіти (1964–1984 рр.)

1964 - Партійно-урядова постанова «Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням».

1970 - Статут середньої загальноосвітньої школи.

1973 - Закон Верховної Ради СРСР «Про затвердження Основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту», 19 липня.

1974 - Закон УРСР «Про народну освіту», 13 лютого.

1984 - Постанови Міністерства УРСР «Про основні напрями загальноосвітньої та професійної школи», «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді та поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи»;

➤ Комплексні заходи з реалізації Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи. Ухвала Міністерства УРСР, 14 червня.

Реформування шкільної освіти (змісту освіти) (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.)

1985 - Наказ Міністерства УРСР про Типовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи.

1989 - Закон УРСР «Закон про мови в Українській РСР», 28 жовтня.

1990 - Декларація про Державний суверенітет України. Ухвала Верховної Ради УРСР, 16 липня;

➤ Концепція школи першого ступеня навчання (Концепція О. Савченко);

➤ Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи (Концепція В. Стрілько (гол.) та ін.);

➤ Українська школа (Концепція львівських освітян);

➤ «Багатоваріантність» учителя української мови та літератури (Концепція В. Каюкова);

- Педагогіка народознавства (Концепція П. Ігнатенко та ін.);
 - Проект Концепції української школи на Прикарпатті (Проект Концепції Р. Скульського).
 - 1991 - Закон Української РСР «Про освіту», 23 травня;
 - Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР, 19 червня;
 - Про проголошення незалежності України. Постанова Верховної Ради УРСР, 24 серпня;
 - Концепція середньої загальноосвітньої школи України, розроблена НДІ педагогіки УРСР спільно з Міністерством народної освіти УРСР. Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти України, 12 вересня;
 - Концепція національно-державної системи освіти (Концепція П. Кононенка).
- 1993 - Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»).
Постанова Кабінету Міністрів України, 3 листопада.
- 1996 - Закон України «Про освіту», 23 березня.
- 1999 - Закон України «Про загальну середню освіту», 13 травня.
- 2001 - Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Постанова Колегії МОН України та Президії НАПН України, 22 листопада.
- 2002 - Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України, 17 квітня.
- 2007 - Концепція Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 рр. Розпорядження Кабінету Міністрів України, 13 квітня.
- 2013 - Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України, 25 червня.
- 2016 - Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України, 14 грудня.
- 2017 - Закон України «Про освіту», 5 вересня.
- 2020 - Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898, 30 вересня.

ДОДАТОК Б

Теорія і практика реалізації культурологічного підходу в працях зарубіжних учених (1990-ті – початок 2000-х рр.)

У перші роки пострадянського періоду (1990-ті – початок 2000-х рр.) актуальності на сторінках фахової періодики набувають дискусії зарубіжних учених щодо виявлення рівня використання міжпредметних зв'язків на уроках літератури. Одні дослідники вирішення питання вбачають у співвідношенні міжпредметних зв'язків та інтеграції предметів (Г. Беленький [3], Т. Беньковська [4], Г. Меркін [15]); другі – у співвідношенні міжпредметних зв'язків та зв'язків мистецтва у змісті курсу російської літератури (Г. Ачкасова [2], В. Доманський [9] та ін.); треті – у внутрішній предметній інтеграції уроків літератури (А. Алферова [1], С. Зінін [11]; четверті – у взаємодії уроків літератури та позакласної роботи (Г. Меркін [15] та ін.).

Якісним змінам у методичній системі навчання літератури в 1990-х – на початку 2000-х років, на наш погляд, сприяли дослідницькі пошуки зарубіжних учених-методистів щодо реалізації взаємодії літератури із суміжними мистецтвами як необхідної передумови для здійснення літературного й естетичного розвитку школярів. Науково-методичні розвідки дослідників були спрямовані на створення теоретичних та методичних основ шкільного вивчення літератури у взаємодії із суміжними мистецтвами, а саме: – літератури й образотворчого мистецтва (Є. Колокольцев «Взаємодія мистецтв у шкільному вивченні літератури» (1993) [12] та ін.); – літератури й кіномистецтва (М. Дорофєєва «Вплив досвіду кіноглядача на літературний розвиток школяра» (2000) [10] та ін.); – літератури й музики (Н. Свіріна «Музика як засіб образної конкретизації і образного узагальнення на уроках літератури в 10 класі» (1993) [17]; Н. Шишкіна «Методика викладання російської літератури в 5–11 класах шкіл Удмуртської Республіки з використанням суміжного виду мистецтва» (2005) [18] та ін.); – літератури й архітектури (І. Шолпо «Взаємодія архітектури і літератури на уроках словесності» (1995) [20]; – літератури з іншими видами мистецтва на основі інтерпретації художнього твору (М. Борщевська «Взаємозв'язок інтерпретацій літературних і музичних творів на уроці в середній школі» (2003) [5; 6], В. Доманський «Культурологічні основи вивчення літератури в школі» (2000) [9], Н. Свіріна «Літературна освіта як спосіб входження школярів у художню культуру» (1999) [16]; І. Шликова «Взаємодія мистецтв як фактор формування культури почуттів школярів 7–9 класів на заняттях літератури» [19] та інші). У процесі становлення та еволюції системи реалізації міжпредметних зв'язків предметів естетичного циклу стало можливим зародження й формування системи міжмистецької взаємодії на уроках літератури. Отже, забезпечення міжпредметної, а відтак і міжмистецької взаємодії як структурних складників у процесі реалізації інтеграційних зв'язків на уроках літератури в означений історичний період відбувалося на якісно новому науково-методичному рівні.

Зарубіжний учений-методист В. Маранцман вважав неможливим сучасне прочитання літературних творів у школі без урахування художніх інтерпретацій класики, формування інтерпретаційної компетентності учнів на уроках літератури розглядав як важливий складник культурологічного аналізу художнього твору. Так, у статті «Гамлет на сцені й у кіно» [14] методист дає характеристику сценічним інтерпретаціям образу Гамлета різними акторами, коментує і дає оцінку цій грі, що

не лише розширює кругозір учнів, але й слугує їм прикладом в інтерпретаційній практиці. Доречно, на наш погляд, методист пропонує учням переглянути фільм В. Козинцева або театральні постановки «Гамлета», рекомендує низку запитань, спрямованих на усвідомлення школярами головної ідеї художнього твору у різних видах мистецтв, наприклад: «Чи точно відтворюється текст Шекспіра у постановці? Що нового відкрив для вас фільм/спектакль у трагедії Шекспіра? Які сцени трагедії особливо вдалися режисерові? Хто із акторів виявився близьким до вашого уявлення про героїв трагедії?» тощо. [14, с. 72]. Такі запитання сприяють здійсненню безпосереднього зв'язку між літературознавчим і мистецтвознавчим матеріалом, формуванню в учнів умінь самостійно працювати з творами суміжних мистецтв, оцінювати мистецьке явище у культурологічному контексті.

Зарубіжною вченою Н. Свіріною в докторському дисертаційному дослідженні «Літературна освіта як спосіб входження школярів у художню культуру» (1999) обґрунтовано та апробовано систему роботи, спрямовану на прилучення учнів 5–11 класів до світу художньої культури на уроках літератури та здійснення літературного розвитку школярів; визначено вікові домінанти вподобань учнів різних вікових категорій у сфері художньої культури; доведено, що використання в процесі вивчення літератури домінант художнього сприйняття «активізує процес осягнення літературного твору учнем і його здібності до розуміння, порівняння і вмотивованого вибору інтерпретації літературного твору із подальшою самостійною художньою інтерпретацією літературної теми» [16, с. 11].

Учена підкреслює важливість розвитку в учнів художнього сприйняття, формування уявлень про літературний процес як складник художньої культури і динамічний процес, осягнення мистецтва слова як самодостатнього виду мистецтва «...на рівні природних зв'язків в цілісному світі художньої культури» [16, с. 272].

Наукові розвідки зарубіжної вченої Г. Ачкасової присвячені розробці теоретичних аспектів та створенню методики удосконалення системи літературної освіти на основі діалогічної взаємодії літератури з іншими видами мистецтва. У докторському дисертаційному дослідженні «Діалог мистецтв у системі шкільної літературної освіти» (2000) ученою розглянуто системоутворюючу функцію діалогу мистецтв у шкільній літературній освіті, визначено рівні діалогічних взаємозв'язків літератури із суміжними образотворчостями, розроблено та експериментально перевірено поетапне втілення міжмистецької взаємодії у процесі осягнення учнями творів художньої літератури. Фаховий інтерес для нашого дослідження становлять виокремлені Г. Ачкасовою рівні діалогічної взаємодії суміжних мистецтв, а саме: діалог на семантичному рівні, тобто змістовому, що передбачає спільність сюжету, ідей, образів тощо; діалог на семіотичному рівні (на рівні мови та форми), який орієнтує учнів на отримання знань щодо засобів творення образів у різних видах мистецтва. Ученою виявлено можливі й доступні рівні діалогу мистецтва як форми і змісту навчального процесу відповідно до особливостей трьох періодів читацького розвитку (за В. Маранцманом) та на основі художніх домінант кожної вікової групи (за Н. Свіріною), а саме: на рівні розуміння зображуваного предмета, теми (5–6 класи); на рівні усвідомлення теми, ідеї, лейтмотиву (7–8 класи); на рівні світосприйняття, осягнення художнього напрямку, культурної епохи (9–11 класи) [2].

Педагогічну та методичну технологію вивчення літературного твору як тексту культури представлено в докторському дисертаційному дослідженні В. Доманського «Культурологічні основи вивчення літератури в школі» (2000) [9].

Ученим фахово розкрито сутність діалогу культур на уроках російської літератури, подано теоретичне обґрунтування уроку-діалогу з позиції культурологічного підходу, здійснено аналіз чинних програм, підручників та підручників-хрестоматій.

В. Доманський обстоює думку про те, що ідея реалізації культурологічного підходу є провідною на уроках російської літератури, вона активно впроваджується в практику роботи школи, втілюється в програмах та підручниках з російської словесності на початку XXI століття. Переконливим є твердження ученого про те, що літературний текст у процесі його вивчення має розглядатись як «культурний космос на основі діалогу культур та діалогів у культурі» [9, с. 5]. На думку вченого, культурологічний підхід до вивчення літератури передбачає інтегративні зв'язки на уроках літератури з іншими видами мистецтва (позатекстові та внутрішньо текстові), осмислення художнього твору, його усвідомлення засобами розкриття культурно-семантичних знаків.

В. Доманським на основі аналізу програм та підручників, підручників-хрестоматій російської літератури окреслено дієві засоби втілення культурологічного підходу до навчання літератури в школі, а саме: наявність історико-біографічних, літературознавчих, мистецтвознавчих нарисів, аналіз літературних творів із позицій декількох контекстів (соціально-політичного, біографічного, філософського, поєднання естетичного аналізу тексту із історико-функціональним та культурологічним), влучно продумана система запитань і завдань до художніх творів. Проте вчений відзначає, що проблема культуровідповідності в шкільній літературній освіті не знайшла комплексного вирішення, відтак актуальності набуває створення інтегрованих програм, збільшення кількості творів світової літератури, їх вивчення у взаємозв'язку із історико-літературним та історико-культурним процесом, поетапний характер ознайомлення учнів зі світовою літературою та культурним процесом тощо [9, с. 101–113]. Учений доходить висновку, що у методиці літератури на початку XXI століття намітилися дві тенденції: по-перше, посилилась увага до літератури як особливого виду мистецтва, по-друге, культурологічний підхід до прочитання та аналізу літературних творів здійснюється на основі діалогу в культурі та діалогу культур [9, с. 124–125].

Ученим-педагогом розроблено та втілено в практику роботи профільної школи програму курсу російської літератури на культурологічних засадах, а саме: обґрунтовано різні типи інтеграційних зв'язків на уроках літератури із іншими видами мистецтва; розкрито процес осягнення художнього тексту через розкриття його культурно-семантичних знаків, кодів, символів; подано доцільні методи і прийоми роботи із творами суміжних видів мистецтва на уроках літератури, визначено культурологічні взаємозв'язки між суміжними видами мистецтва та у внутрішній організації мистецтва слова; розкрито сутність навчального діалогу та основних видів культурологічних дискурсів. Курс літератури, пропонований ученим під час проведення експериментального дослідження, базується на історико-культурній та соціокультурній основі, що передбачає вивчення російської літератури ХХ ст. в контексті світової літератури та культури на філософських, соціально-історичних та культурологічних засадах. Концептуальною основою пропонованої програми є забезпечення на уроках літератури інтеграції гуманітарних предметів, суміжних видів мистецтва, орієнтації на ключові філософські ідеї, що забезпечують цілісність і єдність розділів курсу російської літератури ХХ ст. [9, с. 264]. Імпонує те, що вивчення літератури в методиці вченого відбувається на основі усвідомлення мистецтва слова як культурного універсуму,

осягнення його культурно-семантичних засобів у єдності із суміжними видами мистецтва (живопис, музика, театр, архітектура, скульптура тощо). У процесі експериментально-дослідного навчання з метою реалізації культурологічного підходу вченим запроваджено різноманітні форми роботи на уроках літератури, а саме: проведення заочних екскурсій, навчальних діалогів, рольових ігор, театралізованих дійств, уявних мандрівок, виконання учнями проєктів, перегляд фрагментів відеофільмів із подальшим обговоренням тощо, що, на переконання дослідника, дає можливість «організувати продуктивний діалог у культурі, активізувати самостійну діяльність учнів» [9, с. 304]. Ученим обґрунтовано специфіку інтегрованих уроків, розкрито сутність основних типів зв'язків суміжних видів мистецтва на інтегративній основі, розглянуто типи читацької діяльності, описано принципи керування рецептивно-естетичною та пізнавальною діяльністю учнів на різних етапах уроку.

Так, під час проведення уроків-діалогів В. Доманський акцентує на доцільності використання дискурсів (коментарів історико-культурного, етнографічно-побутового, лінгвістичного та літературознавчого характеру). На думку вченого, історико-культурний коментар пов'язує літературний твір із його інтерпретацією в суміжних видах мистецтва (музика, образотворче мистецтво, скульптура, архітектура), об'єднує спільні образи і мотиви, літературно-художні і філософські ремінісценції, що дозволяє логічно укласти внутрішні дискурси мистецьких творів у культурологічні дискурси уроку [9, с. 72]. Важливого значення в процесі використання культурологічного підходу до навчання літератури В. Доманський надає навчально-пізнавальній, ігровій та інтерпретаційно-творчій діяльності учнів. Учений практикує на уроках російської літератури методичні нововведення, а саме: використання театральних постановок, запровадження проєктної діяльності, рольових ігор, створення кіносценаріїв, оживлення художніх текстів шляхом імітації суперечностей між читачами, критиками, проведення театралізованих свят «заглиблення» в культуру, використання мізансцен, співтворчості з автором, виконання творчих завдань, застосування міжпредметних зв'язків, проведення інтегрованих уроків тощо.

Головним завданням аналізу художнього твору на культурологічній основі, на думку вченого, є «відтворення в уяві читача картин життя, змальованих письменником, озвучення голосів героїв, усвідомлення їх як живих людей зі своїми радощами, муками, сумнівами, обманами, цінностями, ідеями, входження з ними в діалог» [9, с. 90]. У результаті такої співпраці, як стверджує В. Доманський, відбувається осягнення читачем духовної атмосфери культурної епохи та авторської моделі світу. Вчений зазначає, що взаємодія мистецтв на уроці літератури «збуджує читацьку уяву та емоційну сферу, <...> спонукає заглиблено переживати багато епізодів тексту, розширює кордони одного мистецтва (у нашому випадку словесного) засобом звернення до іншого, побачити, як один вид мистецтва відтворюється в іншому, що дозволяє активізувати інтерпретаційну діяльність учнів, створити ситуацію навчального діалогу на уроці» [9, с. 173–174].

Слушними, на наш погляд, є твердження ученого щодо взаємодії принципів літератури і суміжних видів мистецтва на діалогічній основі в єдності спільних тем, ідей, образів та мотивів. Так, наприклад, зіставлення мистецьких творів, на думку вченого, дозволить розкрити внутрішні можливості кожного із видів мистецтва, інтерпретувати літературний текст крізь контекст живопису [9, с. 238].

Серед методичних прийомів, на основі яких здійснюється взаємовплив словесного і музичного мистецтва під час вивчення біографії письменника, його

літературного доробку, або ознайомлення учнів з історико-культурною епохою, В. Доманський виокремлює три групи: 1) ті, що допомагають розкрити факти біографії письменника, його музичні уподобання; 2) ті, що пов'язані з аналізом музичних образів та музичних сторінок художнього твору з метою розуміння характерів героїв, осягнення авторської позиції; 3) ті, на основі яких учитель ознайомлює учнів із культурними надбаннями певної епохи; 4) ті, за допомогою яких здійснюється зіставлення музичного і літературного мистецтва під час аналізу художнього твору [9, с. 161]. Відтак взаємодія словесного і музичного мистецтва розглядається вченим на основі використання певних видів роботи, а саме: коментування музичних епізодів та музичних образів, озвучування в тексті музичних мелодій, визначення засобами музики почуттів та настроїв героїв художніх творів, зіставлення своєрідних «музичних характеристик» героїв, образів, що втілені в літературному та музичному мистецтві тощо [9, с. 163].

Реалізація засадничих ідей ознайомлення учнів із мистецтвом архітектури в методиці В. Доманського передбачає виконання наступних завдань: 1) визначення місця та ролі передбачених автором в художньому творі архітектурних ансамблів, екстер'єрів, інтер'єрів, садово-паркових комплексів; 2) виокремлення та аналіз художніх способів і засобів їх зображення; 3) усвідомлення композиційно-образного взаємозв'язку архітектоніки художнього твору та явищ архітектури; 4) встановлення концептуального зв'язку мистецтв на основі культурної парадигми; 5) створення системи роботи над образами архітектури під час вивчення літературних творів [9, с. 177]. Важливого значення під час роботи над мистецтвом скульптури В. Доманський надає прочитанню «загальної ідеї» скульптури, визначенню способів її творення митцем та інтерпретації в художньому творі [9, с. 253]. Під час роботи над абстрактними поняттями, відтвореними у мистецтві скульптури, учений радить використовувати засоби алегорії, застосовувати відповідні асоціації тощо.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили, що запропонована дослідником педагогічна технологія вивчення літературних творів на культурологічній основі сприяє визначенню її ефективних чинників реалізації на уроках російської літератури, розробленню та впровадженню методичної системи культурологічного аналізу творів літератури, обґрунтуванню синтезу вивчення літературного тексту та творів суміжних видів мистецтва, розкриттю соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості освітнього процесу тощо.

Розглядаючи культурологічний аспект викладання літератури в школі, зарубіжна вчена Л. Крилова у докторському дисертаційному дослідженні «Культурологічний аспект викладання літератури в школі» (2001) особливу увагу приділяє національно-культурному компоненту, що розглядається в контексті художньої системи літературного твору й допомагає учням осягнути духовну культуру народу, зрозуміти особливості національного світосприйняття і світорозуміння, сприяє збагаченню духовного світу школярів й становленню їх гуманістичного світосприйняття, удосконаленню гуманітарної освіти в школі. Культурологічний аспект викладання літератури в школі учена вбачає у практичній реалізації принципів гуманізації та гуманітаризації освіти й на основі діалогу культур. Відтак вивчення художньої своєрідності літературного твору розглядається вченою крізь призму національної культури із урахуванням осягнення учнями домінантних образів-скрепів національної картини світу й духовних цінностей народу; аналізу характерів героїв літературних творів з

урахуванням їхнього світорозуміння й ставлення до духовних цінностей культури народу, вивчення національного пейзажу як цінності культури; осягнення міфологічної картини світу й морально-етичних проблем людства, відображених майстрами словесного мистецтва, як елементів християнської та загальнолюдської культури [13, с. 13–14].

Фаховий інтерес для нас становить докторське дисертаційне дослідження зарубіжної вченої І. Вінд «Освіта як феномен культури: еволюція освітніх моделей в історико-культурному процесі» (2003), в якому освіта розглядається як підсистема культури та культурогенезу, акцентується на проблемі педагогічної інтерпретації концепцій культури в освітньому просторі, аналізуються рівні розробки й реалізації культуровідповідної моделі освіти [7]. Ученою доведено, що потенційний рівень педагогічної культури забезпечує належний рівень розвитку системи освіти в цілому. На основі аналізу типів культури (архаїчна, індустріальна, постіндустріальна) й типів освітніх моделей (традиційна, інструктивна, креативна) І. Вінд зіставлено типи освітніх моделей у різних культурах, розглянуто етапи еволюції освітніх моделей відповідно до розвитку культури [7, с. 100]. Педагог апелює до взаємозалежності освіти і культури, де «з одного боку, культура обумовлює освіту засобом репрезентації своїх ознак в ознаки освітньої моделі; з іншої – освіта, формуючи суб'єкт культури наступного типу, виконує функції культурогенезу» [7, с. 143].

Проблемі вибору шляхів і засобів поглибленого вивчення літератури на засадах діалогу культур присвячено монографію Г. Гогіберідзе. Зарубіжний учений-методист розглядає сучасні підходи до осягнення етнокультурного компонента художнього твору на уроках літератури, розкриває поліаспектний характер етнокультурної інформації, яка, з одного боку, «дозволяє художнику моделювати світ в образну систему відповідно до його уявлень про естетичний ідеал, <...> впливати на формування естетичних запитів читача», а з іншого – «допомагає читачеві співвідносити елементи своєї культури з типологічно схожими елементами інших культур, що сприяє глибшому розумінню духовної та естетичної сутності іонаціонального мистецтва» [8, с. 102]. Г. Гогіберідзе переконаний, що вивчення літератури в закладах середньої загальної освіти у XXI ст. має відбуватися в широкому культурологічному контексті, оскільки без цього неможливо прослідкувати «глибинні зв'язки між духовними зверненнями тієї чи іншої нації та її історією, тобто подолати розрив між історією етносу та його культурою» [8, с. 29]. Відтак завдання вчителя-словесника, на думку вченого, полягає в тому, щоб допомогти учневі осягнути художній текст у контексті доби, у творчій еволюції письменника чи національного фольклору в цілому, етнокультури, у світовому літературному й культурному процесі.

Отже, зарубіжні вчені у кінці 90-х – на початку 200-х рр. наголошували на необхідності систематичного залучення культурологічного контексту на уроках літератури з метою формування в учнів умінь сприймати виучуваний художній твір як самобутнє мистецьке явище, що виникає в межах певного національного культурного простору; використання принципів діалогічної взаємодії літератури і суміжних видів мистецтва в єдності спільних тем, ідей, образів та мотивів; застосування різноманітних методів, прийомів і видів навчальної діяльності, спрямованих на реалізацію культурологічного підходу на всіх етапах вивчення твору словесного мистецтва; забезпечення мистецько-творчої діяльності школярів.

Список використаних джерел

1. Алферова А. А. Интеграция литературы и фольклора на уроках литературы в школе с этнокультурным компонентом образования (5–9 классы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 26 с.
2. Ачкасова Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2000. 367 с.
3. Беленький Г. И. Интеграция? *Литература в школе*. 1998. № 8. С. 86–90.
4. Беньковская Т. Е. Русский язык и литература: межпредметные связи или интеграция? *Русская словесность*. 2002. № 3. С. 75–78.
5. Борщевская М. Ю. Взаимосвязь интерпретаций литературных и музыкальных произведений на уроке в средней школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2003. 126 с.
6. Борщевская М. Ю. Взаимосвязь интерпретаций литературных и музыкальных произведений на уроке в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2003. 24 с.
7. Винд И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 381 с.
8. Гогиберидзе Г. М. Диалог культур в системе литературного образования. Москва: Наука, 2003. 183 с.
9. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе. Томск: ТГУ, 2000. 472 с.
10. Дорофеева М. П. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 21 с.
11. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2004. 43 с.
12. Колокольцев Е. Н. Взаимодействие искусств в школьном изучении литературы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1993. 39 с.
13. Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Петропавловск, 2001. 387 с.
14. Маранцман В. Г. Литература: учеб. пособие для 9 кл. сред. шк. Москва: Просвещение, 1992. 319 с.
15. Меркин Г. С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. Смоленск: СГПИ, 1995. 192 с.
16. Свирина Н. М. Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 1999. 525 с.
17. Свирина Н. М. Музыка как средство образной конкретизации и образного обобщения на уроках литературы в 10 классе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1993. 23 с.
18. Шишкина Н. М. Методика преподавания русской литературы в 5–11 классах школ Удмуртской Республики с использованием смежного вида искусства – музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 24 с.
19. Шлыкова И. А. Взаимодействие искусств как фактор формирования культуры чувств школьников 7–9 классов на занятиях литературой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1995. 17 с.
20. Шолпо И. Л. Взаимодействие архитектуры и литературы на уроках словесности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1995. 20 с.

ДОДАТОК В

Реалізація рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» у програмах для основної та профільної школи

Курс української літератури в основній школі структуровано за взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками. До кожного з них відповідно до вікових особливостей учнів підбрані тексти, які за своїм змістом дають можливість максимально репрезентувати ту чи іншу тему. В оновленій програмі з української літератури враховано також і важливість тематично-стильової різноманітності пропонованих для розгляду творів, їхні ідейно-ціннісні пласти, які втілюють ключові компетентності.

Серед тематично-проблемних блоків у програмі «Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів» (2017) [1] для основної школи важливе місце належить усній народній творчості. В основній школі наскрізно з п'ятого по дев'ятий клас учні ознайомлюються із родами та видами українського фольклору. На нашу думку, прилучення дітей та молоді до здобутків народної української культури сприятиме її відродженню, збереженню та подальшому розвитку, піднесенню нашого народу до вершин світової культури.

Вивчення фольклору на уроках української літератури в культурологічному контексті дає змогу вчителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати різні форми й методи роботи, використовувати на уроках твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу на свідомість дітей, забезпечувати реалізацію культурологічної змістової лінії, визначеної в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011, 2013).

Так, у 5-му класі в розділі «Світ фантазії, мудрості» учні ознайомлюються із міфами і легендами давніх українців та народними казками. Відповідно до чинної програми з української літератури п'ятикласники під час вивчення художніх творів на уроках мають можливість ознайомитися із широкою палітрою різних видів мистецтва. Так, ознайомлення учнів із кіномистецтвом пов'язане із вивченням повісті-казки Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (художній фільм «Аліса в країні див», 2010), казки «Микита Кожум'яка» (мультфільм «Микита Кожум'яка», 2016), повісті З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» (документальні фільми про козацьку звитягу та про козацьку шаблю із серії «Козацька звитяга»; проєкт «Історія українських земель. Козаки. Серія 1») та повістю М. Вінграновського «Сіроманець» (художній фільм «Сіроманець», 1989) [1, с. 18–24].

Визначені програмою предметні та ключові компетентності спрямовані на формування в учнів умінь зіставляти специфіку розкриття теми в літературі та кіномистецтві, акцентують на актуалізації творчої діяльності дітей. Зокрема, пропонується створити власну драму на одну дію, тематичні презентації, карту по місцях подорожі головних героїв художнього твору, ілюстрації, буктрейлер. Емоційно-ціннісне ставлення пов'язане із зацікавленням учнів історичним минулим українського народу, формуванням у них національної свідомості, громадянської позиції, виховання патріотичних почуттів, шанобливого ставлення до заповітів наших предків, їх дотримання у власному житті, усвідомлення найкращих людських якостей (доброти, людяності) в житті, прагнення гармонії з природою [1, с. 21–25].

У мистецькому контексті чинної програми, відповідно до художніх творів, що текстуально вивчаються на уроці, запропоновано роботу над репродукціями картин, мистецькими творами художників-ілюстраторів, а саме: Т. Шевченко «Селянська родина», репродукції картин українських художників про дощ та осінь, ілюстрації Г. Якутовича до віршованого українського епосу періоду Київської Русі «Повість минулих літ». У музичному мистецтві учням запропоновано прослухати низку музичних творів, зокрема: ораторію Лесі Дичко «І нарекоша ім'я Київ»; музичні твори українських композиторів (М. Лисенка, Я. Степового, Г. Хоткевича та інших) на слова Т. Шевченка та сучасні музичні інтерпретації; український романс Г. Майбороди «Гаї шумлять» на слова П. Тичини, сучасні музичні інтерпретації творів поета; цикл «Чотири пори року» А. Вівальді, «Пори року» П. Чайковського до поезій М. Рильського.

Предметні та ключові компетентності спрямовані на розвиток у дітей умінь аналізувати риси характерів руських (українських) князів, відшукувати описи живописних пам'яток доби Русі-України, зіставляти їх з літературним твором, порівнювати розкриття спільної теми в різних видах мистецтва, знаходити репродукції картин українських художників із зображенням різних пір року, ділитися власними враженнями та почуттями. Емоційно-ціннісне ставлення сприяє усвідомленню учнями душевної краси і сили наших предків, образного бачення світу як важливого чинника розвитку творчих здібностей учнів, виховання естетичної насолоди від сприйнятого твору мистецтва, естетичного смаку, відчуття краси образного слова, оптимістичного і життєствердного погляду на світ [1, с. 20–23].

Із мистецтвом скульптури діти ознайомлюються під час вивчення розділу «Історичне минуле нашого народу». Учням запропоновано розглянути фотозображення пам'ятного знаку Василя Бородея «Засновникам Києва», пам'ятника Володимиру В. Демута-Малиновського. Аналіз мистецького твору формує в дітей уміння шукати описи живописних та архітектурних пам'яток доби Русі-України, зіставляти їх з літературним твором, дискутувати про зв'язок історичного минулого із сучасністю тощо. Пропоновані для ознайомлення мистецькі твори сприяють формуванню в дітей усвідомлення душевної краси й сили наших предків, їх незгасаючої любові до рідної землі як достойного прикладу для нащадків [1, с. 20].

Мистецький контекст, поданий у програмі з української літератури для основної школи, спрямований на поглиблення компетентнісної спрямованості навчання, а завдяки всебічному аналізу змістової, жанрової та естетичної специфіки наблизитиме учнів до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприймання та самоідентифікації [1, с. 7].

У 6-му класі в розділі «Загадково прекрасна і славна давнина України» школярі дізнаються про календарно-обрядові пісні, народні колискові пісні та пісні літературного походження. У мистецькому контексті учням пропонується ознайомитись із фольклорною спадщиною інших слов'янських народів (зарубіжна література), а також музичними творами композиторів (К. Стеценко «Колядки», М. Леонтович «Щедрик», М. Лисенко – музичні обробки українських веснянок). Школярі прослуховують колискові пісні у виконанні Росави (музичне мистецтво), милуються репродукціями картин А. Петрицького «Різдвяний ранок», С. Васильківського «Весна в Україні» (образотворче мистецтво).

Музичне мистецтво презентовано гімном України у різних музичних версіях, піснею «Тече вода в синє море / Думка» на слова Тараса Шевченка у виконанні

Олекси Керекеша (гурт «Фата Морґана»). Пропоновані для прослуховування музичні твори спонукатимуть дітей до осмислення почуття патріотизму, усвідомлення мужності і героїзму як ознак лицарських чеснот українських козаків, сприятимуть утвердженню віри дітей у щасливе майбутнє українського народу.

Під час вивчення поетичних доробків Ігоря Калинця («Стежечка», «Блискавка», «Веселка», «Криничка», «Дим» зі збірки «Дивосвіт») учням запропоновано підібрати твори музичного, образотворчого декоративно-ужиткового мистецтва, суголосні із поезіями митця. Така роботи формуватиме у школярів уміння порівнювати твори суміжних видів мистецтва, сприятиме усвідомленню в них потреби в естетичному сприйнятті художнього твору.

Відповідно до пропонованих до текстуального вивчення художніх творів авторами програми розлого представлено кіномистецтво. Так, ознайомлення з творчістю українських письменників (Т. Шевченко, Леся Українка, В. Рутківський, Л. Воронина) передбачає перегляд пізнавальних програм та документальних фільмів: «Тарас Шевченко в Петербурзі» (з архіву Першого національного каналу), фільм про Леся Українку із циклу «Обличчя української історії», фільм про козаків-характерників (із серії «Козацька звитяга»), науково-популярні фільми про інопланетні цивілізації та паралельні світи. Кіномистецтво представлено кінофільмом «Тореадори з Васюківки» за однойменною трилогією В. Нестайка (режисер С. Зелікін, 1965 р.).

Перегляд кінострічок та документальних фільмів формуватиме в учнів уміння зіставляти специфіку розкриття історичних, фантастичних по побутових тем в літературі та кінематографі, формуватиме потребу в позитивному світогляді, доброзичливому ставленні до світу та людей, виховуватиме почуття дружби та найкращих моральних якостей.

У вступному розділі програми для 7-го класу доречно запропоновано ознайомлення із образотворчим, музичним та кіномистецтвом, що сприяє формуванню в дітей потреби в читанні та ознайомленні з іншими видами мистецтва. У розділі «Із пісенних скарбів» для текстуального вивчення запропоновано суспільно-побутові пісні та коломийки. Мистецький контекст представлено малярською творчістю І. Айвазовського («Чумацька валка» – образотворче мистецтво) і композиторською спадщиною М. Лисенка («Запорозький марш» – музичне мистецтво). Вважаємо, що використання мистецького контексту під час вивчення усної народної творчості сприятиме розумінню важливості відродження народної творчості для сьогодення, формуватиме уміння в дітей зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва [1, с. 41].

У мистецькому контексті авторами аналізованої програми, на наш погляд, вдало дібрано зразки образотворчого мистецтва, що сприятиме розвитку в учнів ключової компетентності зіставляти специфіку розкриття теми в літературі та образотворчому мистецтві. Так, під час роботи над художніми творами учні мають можливість помилуватися пейзажними полотнами І. Іжакевича «Тарас-пастух» та О. Шупляка (до творів Т. Шевченка), А. Монастирського «Погоня за татариним» (до повісті А. Чайковського «За сестрою»), В. Ковальчук «Дитячі сни» (до віршів Л. Костенко).

Мистецький контекст музичного мистецтва спрямований на формування умінь учнів зіставляти теми, відображені у суміжних видах мистецтва, а також використовувати досвід взаємодії із творами мистецтва у різних життєвих ситуаціях. У програмі музичне мистецтво вдало представлено оперою

Б. Лятошинського «Золотий обруч» за мотивами повісті І. Франка «Захар Беркут», піснею «Заповіт» («Як умру, то поховайте») у виконанні миколаївських музикантів (вокал – Микола Осадчий), соло виконанням «Заповіту» у виконанні Г. Гладкого (до твору Т. Шевченка); піснею Ю. Голумбовської «Крила» (до однойменної поезії Л.Костенко); дебютною відеороботою Ірини Стиць «Лебеді материнства» (музика і виконання «Vandurband»), піснею «Ти на землі людина» у виконанні «Піккардійської терції» (до поезій В. Симоненка). Пісенна творчість А. Малишка та В. Івасюка майстерно доповнена аналізом композиторської спадщини П. Майбороди, Г. Майбороди, О. Білаша, П. Козицького, Л. Ревуцького, М. Вериківського, А. Штогаренка, В. Івасюка.

Кіномистецтво представлено низкою кінострічок, а саме: «Захар Беркут» (режисер Л. Осика, за твором І. Франка), фільм «Гуси-лебеді летять» (режисер Б. Зеленецький, за твором М. Стельмаха), «Климко» (режисер М. Вінграновський, за твором Гр. Тютюнника), «Іван Сила» (режисер В. Андрієнко, за повістю О. Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили»). Перегляд кінострічок налаштовуватиме учнів на розуміння значення історичної пам'яті для кожної людини, приналежності до свого народу, розуміння доброти і чуйності в людському житті, поцінування людської гідності, виховуватиме шанобливе ставлення до старшого покоління, любові до батьків, навколишнього світу, прагнення досягати успіху у власному житті [1].

У 8-му класі в розділі «Усна народна творчість» учні ознайомлюються з українськими історичними піснями та піснями Марусі Чурай. У мистецькому контексті дітям пропонується прослухати арію Наталки «Віють вітри, віють буйні» з опери М. Лисенка «Наталка Полтавка»; «Засвіт встали козаченьки» (комп. М. Лисенко, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький) (музичне мистецтво). Образотворче мистецтво представлено картинами В. Маковського «Українська дівчина» (1880 р.) та М. Пимоненка «Проводи козака» (1902 р.). Під час ознайомленні школярів з українськими народними думами учитель може запропонувати переглянути фільм «Поводир» (2014, режисер О. Санін), мультфільм «Маруся Богуславка», 1966 (кіномистецтво), а також прослухати у запису виконавську діяльність кобзарів та лірників. У музичному мистецтві запропоновано прослухати оперу М. Лисенка «Маруся Богуславка». Образотворче мистецтво представлено картинами художників (М. Дерегус «Маруся Богуславка», І. Айвазовський «Чорне море»).

Мистецький контекст до художніх творів українських письменників представлено яскравими зразками образотворчого мистецтва, а саме: художнє полотно Т. Шевченка «Новопетровське укріплення» (1856–1857 рр.), малярські роботи Т. Яблонської (весняної тематики); мариністичний живопис І. Айвазовського (до віршів Лесі Українки), живописні полотна А. Васнецова «Зимовий сон» та В. Орловського «Літній день» (до поезій В. Підпалого).

Світ української поезії вдало ілюстровано музичним мистецтвом. Ознайомлення із поетичними доробками Т. Шевченка супроводжується прослуховуванням музичного проекту сестер Тельнюк «Наш Шевченко». Вивчення поезій Лесі Українки співзвучно із циклом «Чотири пори року» А. Вівальді та «Пори року» П. Чайковського. Поетичні рядки В. Сосюри супроводжує соціальний ролик «They love Ukraine» [1].

Із 9-го класу розпочинається системне вивчення української літератури з урахуванням історико-літературного контексту, до змісту навчального матеріалу застосовано історико-хронологічний підхід як основний. Так, у 9-му класі в розділах «Роль і місце літератури в житті нації», «Розвиток літератури», «Творча

індивідуальність митця» в мистецькому контексті учням пропонується ознайомитись із образотворчим, музичним, театральним та кіномистецтвом. Під час вивчення родинно-побутових пісень та українських народних балад для ознайомлення залучається фольклор слов'янських народів, пропонуються твори образотворчого (картини художників: І. Соколов «З базару», М. Пимоненко «Ревнощі», «Побачення», «Суперниці», С. Васильківський «А що мати скажуть») та музичного мистецтва (музика М. Лисенка до українських народних пісень).

Мистецький контекст розділу «Українські народні балади» представлено образотворчим (В. Васильківський «Козак в степу. Тривожні знаки»; С. Якутович, із альбому «Абсолютний слух часу», О. Сластіон «Проводи на Січ», Ю. Нікітін «Козак-херувим») і музичним мистецтвом («Ой, із-за гір, з-за гір», із альбому «Українські народні козацькі пісні та думи»; «Ой на горі вогонь горить», із альбому «Українська козацька народні пісня»; гурт «Хорея козацька») [1, с. 62–63].

Мистецький контекст української літератури подано довершеними зразками образотворчого мистецтва як зарубіжних, так і українських художників. Так, вивчення давньої літератури та пам'яток оригінальної літератури княжої Русі-України супроводжується роботою над живописними полотнами Рафаеля Санті «Суд Соломона», «Сікстинська Мадонна»; Леонарда да Вінчі «Таємна вечеря»; П. Брейгеля Старшого «Вавилонська вежа»; Рембрандта «Повернення блудного сина»; репродукціями картин Ю. Нарбута, О. Кульчицької, ілюстраціями до «Слова о полку Ігоревім» В. Єфименка, циклом гравюр за мотивами «Слова о полку Ігоревім» В. Лопати.

Вивчення української літератури доби Ренесансу і доби Бароко акцентує на образотворчому та музичному мистецтві, театральному мистецтві і архітектурі цього періоду. З метою ознайомлення запропоновано роботу над репродукцією картини Карпа Трохименка «Григорій Сковорода».

Нова українська література вдало проілюстрована художнім полотнами А. Базилевича до твору «Енеїда», романтичним живописом Ежене Делакура, Франсіска Гойя, К. Брюллова, Г. Світлицького, М. Самокиша, А. Мокрицького, картиною Ф. Рубо «Кавказька сцена», художніми роботами О. Шупляка, живописом Т. Шевченка («Автопортрет», «Циганка-ворожка», «Катерина»), картиною Якоба Йорданса «Прикутий Прометей», мистецтвом іконопису (Богородиця в українському іконописі).

Музичне мистецтво відповідно репрезентовано прослуховуванням опер українських композиторів, а саме: М. Скорик «Мойсей», М. Лисенко «Плач Ярославни», «Наталка Полтавка», «Енеїда», «Тарас Бульба»; О. Бородін «Князь Ігор», С. Гулак-Артемівський «Запорожець за Дунаєм». Також учні мають можливість ознайомитись із романтизмом у музиці (Дж. Россіні, Ф. Шопен, Й. Брамс), прослухати романси М. Глінки; авторські пісні М. Паленка, М. Бурмаки; пісні на слова Шевченка гуртів «Kozak system», «Кому вниз», «ДримбаДаДзига», «Бандурбенд», сестер Тельнюк.

Кіномистецтво запропоновано переглядом документальних («Великі українці – Григорій Сковорода», «Мій Шевченко», «Великі українці – Т. Шевченко») та художніх («Наталка Полтавка», «Чорна рада») фільмів. Також учні можуть ознайомитись із народними переказами про козака Мамаю (фольклор).

Варто наголосити, що авторами аналізованої програми виважено представлено для ознайомлення учнів основної школи творчі доробки знаних митців України та світу. Вважаємо, що вдало запропоновані для аналізу суміжні види мистецтва на уроках української літератури сприятимуть удосконаленню в

учнів умінь зіставляти подібні теми, мотиви й образи в різних видах мистецтв, дискутувати з приводу порушених у творах проблем, інтерпретувати художні твори в культурологічному контексті, оцінювати внесок українських письменників у скарбницю української літератури та світовий мистецький поступ, визначати місце твору в мистецькому доробку автора, оцінювати твори митців у загальнокультурному контексті, усвідомлювати важливу роль митців в історико-культурному поступі України [3, с. 155].

Мистецький контекст програми «Українська література: 10–11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень» (2017) збагачена кращими зразками мистецьких традицій української та світової культури, що допомагають формувати, збагачувати внутрішній світ молоді людини, позитивно впливати на її свідомість, естетичні цінності, розвивати творчі здібності, естетичні смаки, підвищувати рівень культурної освіченості юної особистості. [3, с. 149]. Так, програмова рекомендаційна рубрика «Мистецький контекст» передбачає ознайомлення десятикласників на уроках української літератури із довершеними художніми полотнами І. Айвазовського, О. Мурашка, Г. Курбе, В. Орловського, А. Куїнджі, С. Васильківського, Ф. Різниченка «Вид на гору Спаса у Стеблеві», А. Куїнджі, «Українська ніч», С. Рафаеля «Сікстинська мадонна», «Трембітарі» І. Труша, «Музика» О. Новаківського, «Крик» Е. Мунка, «Несіння хреста» В. Кравцевича; портретним живописом (І. Труша «Іван Франко», М. Жука «Портрет Михайла Коцюбинського», «Портрет Василя Стефаника», «Портрет Миколи Вороного»; «Портрет Василя Стуса» В. Зарецького), малярськими роботами В. Винниченка, К. Моне, О. Мурашка, М. Глуценка, художників-імпресіоністів (П. Сезанна, К. Моне, К. Піссаро, О. Ренуара, М. Буррака «Овини»), ілюстраціями А. Базилевич до творів І. Нечуя-Левицького та І. Франка, С. Караффи-Корбут до «Лісової пісні» Лесі Українки, А. Чебикіна до збірки І. Франка «Зів'яле листя» та збірки О. Олеся «Чари ночі».

Вважаємо, що у мистецькому контексті доречно використано міжпредметні зв'язки. Учням запропоновано порівняти художні твори «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького; «Повія» Панаса Мирного; «Воскресіння» Л. Толстого, ознайомитися із перекладами І. Франка творів давньогрецьких поетів, Дж. Мільтона, Д. Байрона, Й. Гете, Г. Гейне, В. Гюго, А. Міцкевича та інші; цикли любовної лірики Овідія, Катулла, Данте, Ф. Петрарки, А. Міцкевича (в контексті поетичних збірок І. Франка), повість «Авірон» Г. Хоткевича (в контексті вивчення поеми І. Франка «Мойсей»), ілюстрації Г. Якутовича до твору В. Шекспіра «Ромео і Джульєтта», визначити вплив французького й російського символізмів на творчість М. Вороного.

Музичне мистецтво представлено творчістю відомих композиторів, музикантів і виконавців. Так, учням запропоновано прослухати опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Тарас Бульба» М. Лисенка, «Мойсей» та «Назон» А. Тенберга, «Мойсей» М. Скорика. Цікавими для прослуховування є музичні твори Л. ван Бетховена, М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, А. Кос-Анатольського, П. Чайковського, Ф. Шопена, Т. Шумана, М. Скорика; хорові композиції «Вечорниці» П. Ніщинського, гімн «Вічний революціонер» М. Лисенка, а також пісні на слова І. Франка в сучасному виконанні, музичні доробки «Рай», «Соната» М. Чюрльоніса, пісні на слова О. Олеся в сучасному виконанні (М. Бурлака, О. Король, гурту «Кому вниз»).

Із мистецтвом скульптури учні можуть ознайомитись під час розгляду світлини скульптури «Мойсей» Мікеланджело (до однойменного твору І. Франка).

Мистецтво театру та кіно представлено переглядом «Кайдашевої сім'ї» та «Сто

тисяч» у постановці Національного академічного драматичного театру ім. Івана Франка (Київ), фільмом-виставою «Мартин Боруля», низкою документальних фільмів («Великі українці. Іван Франко», «Іду до тебе») та кінострічок «Кайдашева сім'я», «Лісова пісня» і «Тіні забутих предків», «Камінний хрест» (за однойменними творами І. Нечуя-Левицького, Лесі Українки, М. Коцюбинського, В. Стефаника), а також екранізація творів В. Винниченка. Отже, перегляд кінострічок і документальних фільмів орієнтовано на формування вмінь працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, грамотно спілкуватися в мережі Інтернет, дотримуватися етичних норм у віртуальному просторі тощо.

Учні одинадцятого класу розглядають української живопис 1910–1930-х років, пізнають імпресіонізм в українському живописі 1920-х років (П. Нілус, Д. Бурлюк, М. Бурачек, О. Мурашко та інші), ознайомлюються з роботами художників М. Жука, А. Петрицького, В. і Ф. Кричевських, І. Марчука, В. Зарецького, А. Горської, О. Заливахи, Л. Семикіної, Г. Севрук; малярськими роботами П. Тичини; із роботами українських художників, які на своїх полотнах відтворювали Київ 1920-х років; автопортретом О. Довженка періоду війни; живописом К. Білокур; ілюстраціями до повісті «Поза межами болю» (автор невідомий); епохою Бароко і її культурою.

Музичне мистецтво представлено авангардною українською музикою (Б. Лятошинський, С. Туркевич-Лукіянович, К. Шипович та інші), творчістю М. Семенка – скрипаля, музичною спадщиною Л. Грабовського, В. Губи, В. Сильвестрова; живописом і музикою М. Чурльоніса, музичними творами З. Слободян, О. Богомолець на слова Л. Костенко, пісенною спадщиною О. Білаша, З. Слободян, Л. Дичко та інших митців на слова Д. Павличка, музичними творами Л. Ревуцького, В. Берковського, музикою сучасних композиторів на слова сучасних поетів. Із мистецтвом виразного читання учні можуть ознайомитись, прослухавши «Земна мадонна. Інтимна лірика Євгена Маланюка» у виконанні народного артиста України Св. Максимчука.

Напрочуд вдало і фахово авторами аналізованої програми для перегляду дібрано документальні фільми та кінострічки. Так, старшокласники ознайомлюються із низкою документальних фільмів («Кларнети ніжності», «Духовні співи Павла Тичини», «Павло Тичина. Я кличу тебе» (із циклу документальних фільмів «Гра долі»), «Як на духу. Невідомий Максим Рильський»; «Poeta maximus» (із циклу фільмів «Гра долі»), «Цар і раб хитрощів», «З життя Остапа Вишні», «Гіркі усмішки Остапа Вишні», «Тягар мовчання», «Червоний ренесанс», «Роздуми після життя», «У всякого своя доля», «Просвітлої дороги свічка чорна», «Дисиденти») та кінофільмів («Вальдшнепи», «Пудель», «Я той, хто є», «Зона», «Поза межами болю», «Сад Гетсиманський», «Тигролови», «Звенигора», «Земля», «Іван», «Зачарована Десна», «Дівчина з маяка», «Берег любові», «Собор», «Все перемагає любов», «Золоті литаври», «Криниця для спраглих», «Повість полум'яних літ», «Оддавали Катрю», «Скляне щастя», «Три плачі над Степаном», «Климко»). Діалог мистецтв фактично існує в літературному творі, художній палітрі письменника, тому важливо навчити учнів сприймати художній твір і в якості читача, і в якості глядача чи слухача, не втрачаючи логічного зв'язку в сюжетно-композиційній побудові твору з авторським задумом та ідеєю.

Мистецтво театру представлено переглядом вистави «Отак загинув Гуска» (Київський академічний молодий театр), постановок за поезією В. Стуса: поетична композиція (Львівський молодіжний театр), «Птах душі» (київський мистецький колектив «Кін»), «Іду за край» (Національний академічний театр російської драми імені Лесі Українки, Київ) та інші.

Мистецтво скульптури та архітектури представлено творами О. Архипенка («Карусель П'єро»), витонченістю споруди Софіївського собору в Києві.

Усвідомлення ролі і місця української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах неможливо без ознайомлення із кращими зразками зарубіжної літератури. На міжпредметні та міжлітературні зв'язки вказують твори майстрів світового письменства та неперевершені філософські ідеї мислителів світу, а саме: герметична поезія В. Свідзінського, твори А. Франса, Г. Флобера, Гі де Мопассана, Оноре де Бальзака, Ф. Петрарки, В. Шукшина, філософія Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, З. Фрейда.

У програмі **«Українська література. 10–11 клас (профільний рівень)» (2017)** [3] культурологічний підхід втілено в рубриці «Мистецький контекст», де представлено назви творів різних видів мистецтва, тематика і стиль яких співзвучні із художнім твором, який вивчається. Важливу роль у створенні цілісної картини розвитку художньої літератури відіграють довершені твори суміжних видів мистецтв. Так, мистецький контекст означеної програми наповнено зразками мистецтва живопису, а саме: Ф. Різниченко «Вид на гору Спаса у Стеблеві», А. Куїнджі «Українська ніч», К. Моне «Враження. Схід сонця», Е. Мунк, «Хвора дочка», Фрида Кало, «Автопортрет із обстриженим волоссям», Г. Клімт, «Поцілунок», П. Гоген, «Звідки пішли ми? Хто ми? Куди йдемо?». Старшокласники ознайомлюються із малярськими роботами Г. Курбе, В. Орловського, С. Васильківського та інших художників, дізнаються про художника Івана Труша та відродження галицького малярства, а також діяльність Товариства з розвитку українського мистецтва. Програмою запропоновано розгляд ілюстрацій А. Базилевича та коміксів Н. Тарабарової до повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я».

Музичне мистецтво репрезентовано творами Л. ван Бетховена («Appassionata»), С. Прокоф'єва («Вогненний ангел»), Б. Лятошинського (II–IV симфонії, «Золотий обруч», III струнний квартет, «Відображення», Соната для скрипки), Valse Melancolique, хоровою композицією «Вечорниці» П. Ніщинського, операми «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського, «Тарас Бульба» М. Лисенка, «Мазепа» П. Чайковського, а також симфонічною поемою Ференца Ліста «Мазепа».

З метою ознайомлення із мистецтвом театру запропоновано перегляд низки вистав і моновистави у постановці Національного академічного драматичного театру імені Івана Франка: «Кайдашева сім'я» (за повістю І. Нечуя-Левицького), «Хазяїн» (за п'єсою І. Карпенка-Карого), «Момент» (за новелою В. Винниченка), а також перегляд балетної вистави М. Скорульського «Лісова пісня» (за однойменною драмою-феєрією Лесі Українки). Кіномистецтво репрезентовано низкою кінострічок, а саме: «Кайдашева сім'я», «Тіні забутих предків», «Valse melancolique», В. Івченко «Лісова пісня», Ю. Ілленко «Лісова пісня. Мавка», В. Левін, «Спокуса Дон Жуана» за мотивами творів української та зарубіжних письменників.

Мистецтво архітектури подано світлинами архітектурних споруд в українських містах (Чернівці, Львів, Київ, Одеса, Херсон, Харків та інших), у яких відтворено віденський неоренесанс і стиль французького відродження, архітектуру українського Бароко тощо.

Учні продовжують розвивати уміння зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) в різних видах мистецтва; під час читання та аналізу художніх творів використовують досвід взаємодії з творами інших видів мистецтв, вчать висловлювати міркування з приводу змісту суміжних мистецьких творів,

порушених у них проблем, проводити аналогії із сучасним життям.

Варто відзначити, що мистецький контекст означеної програми акцентовано на міжпредметних зв'язках, розлого представлено зарубіжною і російською літературою. Так, старшокласники відповідно до вимог програми ознайомлюються із європейським соціально-психологічним романом (Стендаль «Червоне і чорне», Г. Флобер «Мадам Боварі»); російським соціально-психологічним романом (М. Лермонтов «Герой нашого часу», Л. Толстой «Анна Кареніна», Ф. Достоевський «Злочин і кара»); російським символізмом (О. Мережковський, А. Бєлий, О. Блок), модернізмом, декадансом в літературі і мистецтві, розмаїттям літературних угруповань та стильових напрямів 20–30-х рр. ХХ ст. в Україні; історією створення спілки письменників СРСР 1934 року, козацькими літописами XVII–XVIII ст. тощо. З метою ведення на уроці літератури діалогу з текстом та діалогу мистецтв, учням запропоновано прочитати та проаналізувати низку художніх творів зарубіжних письменників: В. Реймонт «Селяни», Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич», К. Гамсун «Пан», О. Уальд «Портрет Доріана Грея», Ф. Кафка, «Перетворення», «Замок», А. Камю, «Міф про Сізіфа», Є. Марлітт «Дама з рубінами», Дж. Г. Байрон «Мазепа», література кримських татар (поезія Дивану і суфійство у кримськотатарській літературі).

Ознайомлення старшокласників із художніми творами зарубіжної літератури, на наш погляд, сприяє формуванню в старшокласників умінь аналізувати художні твори, характеризувати образи головних героїв, визначати проблеми, порушені у творах, виявляти актуальність змісту та естетичну цінність творів, осмислювати художній стиль як художнє відтворення глибоко особистісного, емоційного ставлення до зображуваного в художніх творах письменників. Емоційно-ціннісне ставлення передбачає формування в учнів умінь виявляти ставлення до унікальних національних цінностей, літературних надбань, які мають основне значення для міжкультурного спілкування.

З метою забезпечення культурологічної лінії програмою передбачено ознайомлення учнів із філософськими, мистецтвознавчими, науковими працями відомих учених (філософсько-етичний трактат В. Винниченка «Конкордизм», філософія Ф. Ніцше «Так сказав Заратустра», П. Альтенберг «Як я це бачу», А. Кримський «Студії з Криму»). Пропоновані завдання сприятимуть формуванню готовності і здатності старшокласника самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання і вміння для розв'язання актуальних завдань, здійснення читацького й особистісного саморозвитку.

Прикметно, що оволодіння учнями сучасними медіа-технологіями передбачає ознайомлення із комп'ютерною грою «Лісова пісня» (2017) в контексті вивчення драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня».

Учням одинадцятого класу (за програмою профільного рівня) запропоновано розглянути живописні полотна К. Малевича як одного із ключових теоретиків і практиків авангардизму («Маніфест суперматистів», «Чорний квадрат на білому тлі»); ознайомитись із роботами Пабло Пікассо і кубізмом у живописі («Скрипка та гітара»); українським малярським авангардом, футуризмом; мистецтвом плакату; концептуальним живописом; переглянути роботи портретного жанру А. Петрицького (портрет М. Семенка, М. Куліша) та В. Зарецького (портрет Василя Стуса), «Автопортрет» О. Довженка періоду війни; помилуватися живописними полотнами знаних художників (А. Горська, О. Заливаха, Л. Семикіна, Г. Севрук, В. Зарецький, І. Марчук); дізнатися про відкриття Української академії мистецтв (члени Академії – художники Г. Нарбут, М. Бойчук, О. Мурашко, Ф. Кричевський), а також розглянути ілюстрації невідомого автора (1921 р.) до повісті-поєми

О. Турянського «Поза межами болю».

Музичне мистецтво представлено творчістю знаних композиторів (Л. Грабовський, В. Губа, В. Сильвестров), піснями О. Білаша, З. Слободян, Л. Дичко та інших на слова Д. Павличка; сестер Тельнюк та О. Богомолець на слова Л. Костенко, репертуаром пост-року в музиці.

Кіномистецтво представлено низкою кінострічок за мотивами творів українських письменників: «Поза межами болю» (реж. Я. Лупій, 1989), «Танго смерті», «Геть сором!» і «Вальдшнепи» (режисер О. Муратов), «Тигролови» (реж. Р. Синько, 1994 р.), «Звенигора», «Земля», «Арсенал» (реж. О. Довженко), «Зачарована Десна» (реж. Ю. Солнцева), «Мати» (реж. В. Бігун), «Криниця для спраглих» (сценарій І. Драча, реж. Ю. Ілленка; 1965 р.), «Тіні забутих предків» (реж. С. Параджанов), «Скляне щастя» (1981), «Климко» (1983), «Три плачі над Степаном» (1993 р.), «Хайтарма» (режисер Ахтем Сейтаблаєв, 2013). Програмою передбачено ознайомлення учнів із розвитком кінематографії в Україні, діяльністю Одеської кінофабрики та кіностудії ім. О. Довженка (Київ), для перегляду запропоновано агітфільми 1919–1920-х років.

Перегляд документальних фільмів («Просвітлої дороги свічка чорна» «Тягар мовчання», «Дисиденти») акцентує на культурно-мистецькому житті України у різні періоди історії. Одинадятикласники дізнаються про життя і творчість відомих акторів (І. Миколайчук, Б. Ступка, Л. Кадирова), режисерів та операторів (С. Параджанов, Л. Танюк, К. Муратова, Л. Осика, М. Ільєнко). Перегляд програми «Музей однієї вулиці» спонукає учнів до ознайомлення із музейною спадщиною на Андріївському узвозі (м. Київ).

Із мистецтвом скульптури старшокласники ознайомлюються в процесі перегляду творів О. Архипенка як представника кубізму («Танок», «Карусель П'єро», бюсти Т. Шевченка та І. Франка).

Мистецтво театру презентовано довершеними зразками художнього читання творів українських письменників («Земна мадонна. Інтимна лірика Євгена Маланюка») у виконанні народного артиста України Св. Максимчука; переглядом вистав за творами українських та зарубіжних письменників («Отак загинув Гуска» (Київський театр «Колесо»), «Птах душі» (1993, київський мистецький колектив «Кін»), «Іду за край» (2006, Національний академічний театр російської драми ім. Лесі Українки, Київ), Б. Брехт «Копійчана опера»), поетичної композиції за поезією В. Стуса (1989, Львівський молодіжний театр), ознайомленням із діяльністю Державного Центру театрального мистецтва імені Леся Курбаса (Київ).

З метою формування в учнів загальнонавчальних компетентностей, спрямованих на формування умінь визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, авторами чинної програми для профільної школи запропоновано міжмистецькі та міжлітературні зв'язки. Програмою запропоновано ознайомлення учнів із довершеними зразками зарубіжної і російської літератури в аспекті зіставлені порушених проблем у творах письменників. Так, старшокласники ознайомлюються із творчістю В. Маяковського як представника російського поетичного футуризму («Борг Україні»), казками О. Вальда, низкою романів зарубіжних письменників (Г. Маркес «Сто років самотності», Т. Манн «Чарівна гора»; Г. Гессе «Гра в бісер», Г. Флобер «Мадам Боварі», Гі де Мопассан «Милий друг», У. Еко «Ім'я троянди», П. Зюскінд «Запахи»), працею Анре Варно про «Празьку школу», збіркою кримськотатарських письменників («Дні нашого життя»), творчістю Юсуфа Болата.

З метою усвідомлення художньої літератури як мистецького явища, програмою для профільної школи передбачено ознайомлення старшокласників із художніми творами та літературознавчою діяльністю українських письменників, розвитком літературного процесу на сучасному етапі, такими як, наприклад: роман Ю. Андруховича «Дванадцять обручів», художня творчість та літературознавча діяльність М. Зерова, літературні доробки О. Ольжича, О. Теліги, переклади роману І. Багряного «Тигролови» різними мовами світу, розвиток літературних угруповань «Бу-БА-БУ» та «Станіславський феномен» тощо. Учні, що вивчають українську літературу за філологічним профілем, як і ті, що навчаються за рівнем стандарту, ознайомлюються із філософією Ф. Ніцше («Так сказав Заратустра», «Походження трагедії з духу музики») та концепцією несвідомого З. Фрейда.

Отже, запропонований авторами програм з української літератури для основної та профільної школи (2017 р.) мистецький контекст корелює із окресленими загальнонавчальними компетентностями старшокласників, оскільки спрямований на формування в учнів низки умінь та емоційно-ціннісного ставлення, а саме: визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, розуміти значення літературних течій в українській культурі у XX – на початку XXI ст. та їхньої ролі для розвитку літератури і мистецтва в Україні та світі; зіставляти специфіку розкриття певної теми (образу) в суміжних видах мистецтва, усвідомлювати роль прочитаного для особистісного і читацького розвитку; визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, акцентувати увагу на порушених в художніх творах проблемах, розуміти позицію митця щодо описаних подій; інтерпретувати проблематику творів; дискутувати на літературні та публіцистичні теми, критично ставитися до висловлених думок; визначати роль прочитаного для особистісного і читацького розвитку, висловлювати міркування з приводу змісту твору, порушених проблем, проводити аналогії із сучасним життям тощо [1; 2; 3].

Список використаних джерел

1. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад.: Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. Київ: Освіта, 2013 зі змінами, затвердж. наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna_serednya/navchalni_programi_-5-9-klas-2017.html (дата звернення: 15.03.2020).
2. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (рівень стандарту): Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.03.2020).
3. Українська мова. Українська література: нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень); Методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 352 с.

ДОДАТОК Г

Реалізація культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури для основної школи (2013–2016 рр.)

Культурологічний підхід у процесі вивчення художніх творів послідовно реалізовано в методичному апараті, ілюстративному матеріалі підручників, тематично-стильовій різноманітності пропонованих для розгляду творів, які втілюють не лише предметні (літературні), а й ключові компетентності, а також впливають на формування емоційно-ціннісної сфери учнів. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, в яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини.

Так, у підручнику української літератури для 5-го класу (автор О. Авраменко) в рубриці «Відтворюємо прочитане» учням запропоновано встановити відповідність між видами мистецтва та засобами їх творення. Завдання, подані в рубриці «Творчо мислимо», формують в учнів уміння встановлювати відповідності між видом мистецтва та митцем стосовно поданої довідки. Школярі на основі запропонованих ілюстрацій ознайомлюються з різними видами мистецтва (архітектурою, живописом, музикою, скульптурою, театром і кіно, хореографією, художньою літературою), вчать зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтв, визначають роль і місце української літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах. Вважаємо, що ознайомлення учнів із різними мистецтвами розвиватиме уміння порівнювати художню творчість з іншими творіннями людини, формуватиме у них уявлення про галузі мистецтва та засоби їх творення, сприятиме усвідомленню важливості літератури як мистецтва слова серед інших образотворчостей.

У розділі «Світ фантазії та мудрості» в змісті художньо-публіцистичного нарису розглянуто фольклор та літописи з точки зору видів мистецтва. На проведення мистецьких паралелей орієнтують завдання, в яких акцентується на творах живопису. Так, у розділі «Міфи та легенди» в рубриці «Література в колі мистецтв» за підручником з української літератури за редакцією Л. Коваленко (2013) учням запропоновано порівняти зображення Березині в різних видах мистецтва, визначивши спільне та відмінне, розглянути символ Дажбога на вишивці. Домашнім завданням запропоновано розглянути рушники удома та дізнатися про зображені на них символи [6]. Вважаємо, що завдання такого типу сприятимуть вихованню в учнів шанобливого ставлення до світоглядних уявлень наших предків, спонукають їх дізнаватися про давні часи, народні вірування, формуватимуть уміння узагальнювати отриману інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та видами мистецтва.

Водночас, ілюстративний блок означених підручників доповнено ілюстраціями до художніх творів українських письменників. Так, у підручнику О. Авраменка в мистецькому контексті під час роботи над літературними творами учні можуть помилуватися роботами А. Базилевича, Г. Якутовича, проте переважна більшість із них уміщена автором на сторінках підручника без посилання на художника-ілюстратора [1]. Варто відзначити, що пропоновані О. Авраменком запитання і завдання, що орієнтують на проведення мистецьких паралелей, актуалізують увагу учнів на зіставленні зовнішності героїв, рис їхніх характерів, вчинків у мистецьких творах, визначення кращого малюнка із поданих, спонукають до школярів власної творчості (намалювати ілюстрації, створити

мультимедійну презентацію, підготувати інсценізацію, віртуальну екскурсію тощо). Цікавими, на наш погляд, є такі: що б ви змінили в ілюстраціях? Який фрагмент ви б ще проілюстрували? Якби вам довелося озвучити фільм до художнього твору, яким би був музичний супровід (гучність, темп, настрій музики, музичні інструменти)? Якої помилки припустився художник в ілюстрації сцени з художнього твору? тощо. Проте не до всіх ілюстрацій автором підручника запропоновано запитання і завдання щодо проведення мистецьких паралелей на уроці літератури.

Варто відзначити функціональність рубрики «До речі...», де вміщено цікаву пізнавальну інформацію про народну міфологію, значення народної казки в культурній спадщині українців, згадки казок у давніх літописах, сучасні екранізації художніх фільмів за творами українських письменників, мультиплікаційних фільмів за мотивами казок, перегляд документальних кінострічок, нариси про історію державотворення, містобудування тощо. Переконані, що інформативні довідки влучно доповнюють сучасні світлини та ілюстрації, але не завжди автором підручника пропонуються відповідні завдання й запитання до поданого мистецького матеріалу.

Необхідно відзначити, що окремі завдання в означеному підручнику спрямовані на формування в учнів літературної та інформаційно-цифрової компетентностей, що пов'язано із роботою в мережі Інтернет з метою знаходження потрібної інформації, створення власного медіапродукту. Наведемо кілька прикладів: «Знайдіть у мережі Інтернет зображення Києва у X–XI ст. та роздрукуйте їх або створіть мультимедійну презентацію» [1, с. 165]; «Знайдіть у мережі Інтернет чи/і енциклопедії інформації про виникнення театру» [1, с. 169] та інші. Пропоновані завдання, на наш погляд, сприяють розвитку вмінь учнів працювати із різними видами інформації, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, зіставляти різноманітні факти та відомості тощо), виявляти власну творчість.

На сторінках підручника п'ятикласники ознайомлюються з мистецтвом архітектури та скульптури, що візуалізовано засобами сучасного фотомистецтва, як-от: пам'ятник варенику в м. Черкасах, пам'ятник галушці в м. Полтаві, Києво-Печерська лавра, Софійський собор у Києві, Дубенський замок, Тараканівський форт, Олеський замок, Хотинська фортеця, «Нестор літописець» (скульптор М. Антокольський), пам'ятний знак на честь засновників Києва (скульптор В. Бородай), пам'ятник Я. Мудрому (скульптор І. Кавалерідзе). Пропоновані світлини майстерно ілюструють життєписи українських митців, епізоди з художніх творів, проте О. Авраменко не завжди акцентує увагу школярів на відповідних світлинах у теоретичному блоці підручника.

Під час проведення мистецьких паралелей між художніми творами та живописними полотнами (В. Крижанівський «Стрибог», «Перун», Ф. Красицький «Селянська дівчина біля тину», В. Кричевський «Рідна земля», «Пейзаж», Г. Чернявський «Над річкою Снов», С. Шишко «Осінь») також не запропоновано орієнтовних запитань. Виняток становлять репродукції картин К. Крижицького «Вечір» та Т. Шевченка «Селянська родина», до яких запропоновано завдання на зіставлення мистецтва живопису й рядків із поезії, наприклад: «Уважно роздивіться картину К. Крижицького «Вечір». Скажіть, чим вона близька до вірші «За сонцем хмаронька пливе...» і чим відмінна» [1, с. 208]. Імпонує те, що окремі із запропонованих завдань спонукають учнів до творчо-пошукової діяльності, як-от: у мережі Інтернет знайти картини та фотографії українських хат, які найкраще

ілюструють вірш «Садок вишневий коло хати...» та підготувати мультимедійну презентацію [1, с. 208].

Мистецький контекст підручника «Українська література. 5 клас» (автор Л. Коваленко) представлено рубрикою «Література в колі мистецтв» [6]. Культурологічне спрямування рубрики полягає у виконанні учнями творчих завдань на основі проведення мистецьких паралелей між художніми творами та суміжними мистецтвами (живопис, кіно, мультиплікація, скульптура та ін.). Поданий інформаційний матеріал мистецтвознавчого спрямування, запитання і завдання спонукають учнів до перегляду мультиплікаційних фільмів за мотивами казок українських письменників, аналізу мистецьких робіт українських художників-ілюстраторів (П. Андрусів, Г. Акулов, А. Базилевич, М. Михайлошина, В. Дев'ятов, А. Фролов, Л. Шевченко), майстрів графіки (О. Данченко), репродукцій картин художників (Лео Хао «Іду на ви», художні полотна Л. Афремова, І. Іжакевича, Ю. Камишного, М. Пимоненка та ін.) тощо. Така робота, на наше переконання, призвичаює учнів до уважного розгляду суміжних образотворчостей, сприяє формуванню умінь зіставляти специфіку розкриття теми та образів у різних галузях мистецтва, естетично виховує.

Вважаємо, що ілюстрації художників (Г. Акулова, П. Андрусіва, І. Ізмурдова, Г. Якутовича та ін.), рисунок Т. Шевченка «Хата батьків Т. Шевченка в Кирилівці», репродукція картин І. Айвазовського «Море з рожевою хмарою», О. Кормухіної «Я бачу дощ» тощо, зразки фотомистецтва, використані Л. Коваленко в ілюстративному блоці підручника, майстерно ілюструють сторінки навчальної книги в поєднанні з текстуальним вивченням літератури, проте запитань і завдань, спрямованих на осягнення учнями суміжних образотворчостей на основі проведення мистецьких паралелей, автором підручника запропоновано вкрай рідко.

Варто акцентувати на тому, що реалізації культурологічного підходу на уроці української літератури сприяє використання творів мистецтва, що пов'язані з національними мотивами й мають особливу цінність у виховному впливі на юну особистість. Вважаємо, що графічні ілюстрації, кіномистецтво (анімація) до народних казок та літературних творів допомагають збагатити художній досвід п'ятикласників, поглибити їхні знання про національну культуру, народні звичаї, усвідомити роль і значення літератури як важливого складника національної культури.

Вартими уваги є кілька рубрик підручника, у яких Л. Коваленко акцентовано на реалізації мистецького контексту. Так, цікавою, на нашу думку, є рубрика «Твої літературні проекти», в якій учні дізнаються про різні види мистецтва та вправляються у власній мистецькій діяльності. Наприклад: «Якою зобразила героїню казки «Мудра дівчина» художниця Олена Сапожкова? А якою уявляєш Марусю ти? Створи власну ілюстрацію до казки. Який епізод твору ти вибереш для ілюстрації?» [6, с. 55].

Завдання рубрик «Ти – творча особистість» та «Твої літературні проекти» спрямовані на розвиток власної творчості учнів: намалювати ілюстрації, написати власну казку, її продовження, лімерик, «попрацювати» режисером казки, проілюструвати епізоди до казок, які найбільше сподобались, за джерелами Інтернет підготувати повідомлення, презентації на визначені теми, написати власні вірші, драматичні твори, створити фотоальбом ілюстрацій до творів поетів, намалювати ілюстрації до поетичних творів та інші.

Варто відзначити і вдале розміщення на сторінках підручника світлин із зображенням мистецтва скульптури (героїв відомих літературних казок, слов'янських богів, пам'ятник Л. Глібову в Седневі, «Нестор Літописець», пам'ятник засновнику Києва, пам'ятник князю Святославу в Запоріжжі, фреска Софії Київської «Доньки Ярослава Мудрого»), мистецтва театру – світлина з вистави «Король Дроздобород» Київського Академічного театру тощо. Лише до окремих світлин автором підручника запропоновано запитання і завдання, наприклад: «Розглянь ілюстрації. Які види мистецтва представляють ці зображення?»; «Порівняй зображення Березині в різних видах мистецтва. Що між ними спільне і чим вони різняться?»; «Упізнай слов'янські божества на «Полянні казок» у Ялті» тощо [6, сс. 14, 21, 35].

Отже, в аналізованих нами підручниках української літератури для 5-го класу авторами в ілюстративному, теоретичному та аналітичному блоках навчальних книг в цілому реалізовано мистецький контекст, проте посилення, на наш погляд, потребує аналітичний блок підручників, що реалізується в запитаннях і завданнях, спрямованих на опанування учнями творів словесного та інших видів мистецтва в широкому культурологічному контексті.

У підручнику української літератури для 6-го класу (автор О. Авраменко) під час вивчення усної народної творчості мистецький контекст представлено розглядом репродукцій картин українських художників В. Пружковського «Русалки» (1877), Г. Семирадського «Ніч на Івана Купала» (1880 р.) та С. Кожина «Іван Купала. Ворожіння на вінках» (2009 р) [2]. У рубриці «Творчо мислимо» з метою реалізації загальнокультурної компетентності учням запропоновано завдання усно описати репродукції поданих картин.

У підручнику також подано низку ілюстрацій до зимового циклу календарно-обрядової творчості, зокрема зображення Святого Миколая на іконі XIX ст. (мистецтво іконопису), низку світлин вертепу, дійства колядування і щедрування, а також репродукцію картини М. Караваджо «Різдво зі святим Лаврентієм і святим Франциском» (1609 р.) [2, с. 17]. Подані світлини майстерно ілюструють текстуальне вивчення календарно-обрядової творчості.

Запитання й завдання, що сприяють опануванню учнями творів словесного і музичного мистецтв, спрямовані на розвиток музичного слуху, творчого мислення, уяви школярів, спонукають їх відшукувати мистецькі аналогії, формують загальнокультурну компетентність. Наведемо приклад одного з таких завдань: «Якою ви уявляєте музику, що має супроводжувати веснянки? Розкажіть про темп мелодії, настрій, музичні інструменти» [2, с. 25]. О. Авраменко доречно наголошує шестикласникам на тому, що «Щедрик» М. Леонтовича прикрашає найвідоміші фільми світового кінематографу («Сам удома», «Гаррі Потер», «Загублений у Нью-Йорку»), пропонує прослухати цей музичний твір у музичній обробці композитора. Під час опрацювання народних колискових пісень вдало запропоновано розглянути ілюстрації й прослухати «Колискову» у виконанні сучасних співаків Ніни Матвієнко, Росави, та поділитися власними враженнями.

Під час вивчення теми «Пісні літературного походження» увагу учнів вдало акцентовано на взаємозв'язках літератури й музики, де школярі дізнаються про народні пісні, що мають літературне походження, як-от: «Ще не вмерла України...» П. Чубинського, «Молитва» О. Кониського, «Ой у лузі червона калина похилилася» С. Чарнецького та Г. Труха, «Як тебе не любити, Києве мій» Д. Луценка.

У підручнику з української літератури для 6-го класу (автор Л. Коваленко) мистецький контекст візуалізовано в рубриці «Література в колі мистецтв», де

учням запропоновано дослідити історію однієї з українських літературних пісень, підготувати повідомлення і виголосити його на літературному уроці, прослухати звучання гімну України в різних музичних версіях тощо [7]. У мистецькому контексті учням пропонується ознайомитись із музичними творами композиторів (К. Стеценко «Колядки», М. Леонтович «Щедрик», М. Лисенко – музичні обробки українських веснянок). Завдання, вміщені до рубрики «Література у колі мистецтв» у підручнику Л. Коваленко, на нашу думку, сприяють формуванню в учнів емоційно-ціннісної компетенції. Наведемо конкретний приклад з підручника: «Прослухай щедрівку «Щедрик» в обробці Миколи Леонтовича. Які почуття викликала в тебе ця пісня?» [7, с. 36].

Варто зазначити, що запропоновані авторами в підручниках мистецькі аналогії виховують у школярів бажання вивчати оригінальну творчість українського народу, відроджувати традиції наших предків, поважати і розуміти давні вірування праслов'ян. Мистецький контекст виховує у школярів гордість за свій талановитий народ, любов до рідних і Батьківщини. Пропоновані в підручниках завдання акцентують увагу дітей на міжмистецьких порівняннях, формують уміння співвідносити літературу (фольклор) з іншими видами мистецтва.

Мистецький контекст літературних розділів підручника української літератури для 6 класу (автор О. Авраменко) витончено ілюстровано репродукціями картин знаних художників України і світу та живописними полотнами українських письменників (В. Винниченко, Е. Андіївська), гравюрами, зразками геральдики, світлинами різних видів мистецтва. Втім авторами не завжди акцентовано увагу учнів на міжмистецькій взаємодії. Так, наприклад, повість О. Іваненко «Друкар книжок небачених» вдало ілюстровано мистецтвом портретного живопису (В. Васнецов «Іван Грозний», Дж. Белліно «Альдус Мануціус»), гравюри («Російські бояри XVI–XVII ст.»), іконопису («Преподобний Максим Грек») та геральдики (герб І. Федорова); світлинами Острозької Біблії, «Апостола» І. Федорова, учительного Євангеліє, автографа І. Федорова, сучасними фото світлинами монументального (пам'ятник І. Федорову) та архітектурного мистецтва (Острозька академія). Проте у запитаннях і завданнях під час роботи над текстом художнього твору О. Авраменком не передбачено роботи над суміжними видами мистецтва [2].

У згаданому підручнику почасти культурологічне спрямування має рубрика «До речі...», матеріал якої розширює загальний кругозір школярів про розвиток культури і мистецтва в різні історичні періоди. Запропоновані завдання рубрики вчать учнів уважно аналізувати суміжні види мистецтва, проводити між ними мистецькі паралелі, оцінювати майстерність митців тощо, але зазначена рубрика не є наскрізною для всіх програмових тем.

Вступна частина підручника української літератури для 7-го класу репрезентована статтю «Художній твір як мистецьке явище», в якій мистецтво визначається як творче відображення дійсності в художніх образах [3, с. 4]. Автори підручників (О. Авраменко, Л. Коваленко) пропонують учням розглянути світлини та портрети відомих українських діячів, визначити спільне та відмінне у фотографічному і художньому відображенні, а також переглянути образи, що передають значення книги для людства [3; 9]. Вважаємо, що поданий матеріал сприяє формуванню у восьмикласників ключових компетентностей та емоційно-ціннісного ставлення, усвідомлення потреби в читанні художніх творів та ознайомлення з іншими видами мистецтва.

У підручниках української літератури для 7-го класу на вимогу чинної програми у розділі «Із пісенних скарбів» уміщено суспільно-побутові пісні (козацькі, чумацькі, кріпацькі, солдатські, рекрутські, жовнірські, бурлацькі, наймитські, заробітчанські) та коломийки. Під час ознайомлення з особливостями суспільно-побутової лірики учні переглядають репродукції картин українських художників (Ю. Брандт «Повернення переможців», В. Віхтинський «Кобзар», О. Скоп «Козак Мамай», О. Сластьонін «Проводи на Січ», М. Дерегус «Козак» та «Прощання», Я. Чижевський «Чумаки», І. Сколоздра «Чумацький шлях»). Запропонована система запитань, на наш погляд, спрямована на формування в школярів ключових компетентностей та емоційно-ціннісного ставлення, орієнтує на опрацювання ілюстративного матеріалу, а саме: розгляд, аналіз репродукцій картин, визначення відповідностей між різними видами мистецтва, обґрунтування власної позиції тощо [3; 9].

У підручнику української літератури для 7-го класу (автор О. Авраменко) влучно подано інформативну довідку про І. Айвазовського та репродукцію, як зазначено, його картини «Чумаки на відпочинку». Але слід зауважити про фактичну помилку, оскільки автором пропонованої для розгляду репродукції є Я. Чижевський [3, с. 12]. Переконані, що автори підручників мають уважніше підходити до вибору мистецького контексту.

Під час вивчення коломийок авторами підручників запропоновано розглянути репродукції картин О. Губарева «Танок лісорубів», М. Романишина «Свято», Р. Федина та М. Федін «Гуцульські танці», О. Куриласа «Гуцульщина», А. Хомчик «Файне весілля» [3; 9]. Орієнтовних завдань і запитань щодо роботи над репродукціями картин авторами підручників не запропоновано. Лише в рубриці «Література у колі мистецтв» (автор підручника Л. Коваленко) подано інформаційну довідку про значення пісні в житті японців та запропоновано учням улаштувати з однокласниками конкурс на найкраще знання пісень [9, с. 32].

У наступних розділах підручника української літератури для 7 класу (автор О. Авраменко) мистецький контекст представлено низкою репродукцій мистецьких полотен знаних художників. Доречно, на наш погляд, автор пропонує школярам розглянути художнє полотно І. Їжакевича «Тарас-пастух» та охарактеризувати засоби образотворчості, за допомогою яких художник відтворив Шевченкові рядки «Мені тринадцятий минало...» [3, с. 64]. Вдало, на наш погляд, підібрана й репродукція картини А. Черниша «Весілля», яка ілюструє інформативний матеріал про рушник та його значущість у долі кожного із нас та України, проте запитань і завдань щодо роботи над поданою репродукцією не запропоновано. Це стосується й ілюстрацій до художніх творів письменників, світлин видатних особистостей, митців, архітектурних і скульптурних споруд тощо, які залишені без належної уваги автором навчальної книги.

Водночас функціональними є рубрики «Зауважте», «До речі...», що інформативно наповнені мистецьким контекстом. Так, у відповідних рубриках О. Авраменко повідомляє про створення музичних шедеврів (Б. Лятошинський опера «Золотий обруч»), кінематографічних стрічок (Л. Осика «Захар Беркут» тощо) за мотивами літературних першоджерел, що, на нашу думку, значно розширює знання учнів про роль і значення літератури як першооснови для появи нових тем, образів і сюжетів у суміжних видах мистецтва.

Напрочуд вдалими, на наш погляд, є запропоновані автором підручника запитання і завдання, що орієнтують учнів на пошук інформації в мережі Інтернет, як-от: «Знайти в довідковій літературі чи мережі Інтернет матеріал про Чернечу

гору й музей Т. Шевченка в м. Каневі та підготувати про це невелике усне повідомлення з ілюстраціями (фото, репродукції картин)»; «Знайти інформацію в мережі Інтернет про те, до складу якої країни входили західноукраїнські землі в той час, коли Іван Фріцак (прототип Івана Сили) підкоряв ринги світу – у першій половині ХХ ст. Підготувати про це невелике повідомлення (за бажанням)» [3, сс. 72, 262]. Подібні завдання, на нашу думку, орієнтують на задоволення пізнавального інтересу учнів в інформаційному середовищі, сприяють формуванню в них інформаційно-цифрової компетентності, забезпечують можливість цілеспрямовано орієнтуватися в інформаційно-комунікативному сучасному просторі задля розширення власного кругозору.

У підручнику української літератури для 7-го класу (автор О. Міщенко) мистецький контекст представлено зразками образотворчого мистецтва (С. Васильківський «Чумацький Ромоданівський шлях», М. Кочубей «Народні джерела. Чумацькі пісні», фотоколаж зі збірника «Як зачую коломийку», С. Гебус-Баранецька «Танок гуцулів», О. Овчинникова «Троїсті музики», В. Кушнір «Трембітарі», Ф. Манайло «Танець біля вогню», Й. Бокшай «Бокораші» тощо) [10]. Використання рубрики «Творчі завдання» націлює учнів на виконання творчо-пошукової роботи в мережі Інтернет щодо знаходження репродукцій картин художників, присвячених історії українського козацтва та персоналіям гетьманів України. Такі завдання, на нашу думку, формуватимуть у школярів уміння зіставляти розкриття теми в різних видах мистецтва, працювати в пошукових системах для отримання інформації тощо.

Отже, використання мистецького контексту на уроках української літератури в 7-му класі під час опрацювання жанрів фольклору сприятиме усвідомленню дітьми значення пісенної спадщини українців, розумінню відповідальності кожного за збереження духовних традицій народу для наступних поколінь, важливості відродження народної творчості у сьогоденні.

У 8-му класі в розділі «Усна народна творчість» учні вивчають історичні пісні, пісні легендарної Марусі Чурай та думи. У пропонувані завданнях і запитаннях діти описують репродукції поданих в підручниках картин, визначають козацьку символіку, порівнюють образи козаків, діляться враженнями, висловлюють припущення щодо назв художніх полотен, порівнюють витвори українських художників, малюють словесний портрет Марусі Чурай на основі репродукції картини В. Маковського «Українська дівчина» тощо.

Так, у біографічних нарисах та літературно-критичних матеріалах, поданих у підручнику О. Міщенко, доречно акцентовано на мистецьких уподобаннях українських письменників, інтерпретаціях життєпису митця чи його творчості в суміжних мистецтвах. Наприклад, під час ознайомлення із життєвим шляхом О. Стороженка запропоновано переглянути кінострічки «Турецький гамбіт» та «Статський радник» [10, с. 142], що, на наш погляд, допоможе учням явити епоху, в яку жив і творив митець, більше дізнатися про самого письменника і його мистецькі таланти.

Яскраво виражене мистецьке спрямування, на нашу думку, мають рубрики «Подорож літературами світу» та «Творчі завдання». Так, рубрика «Подорож літературами світу» має міжпредметну взаємодію, побудована за принципом діалогу, представлена довершеними зразками зарубіжної літератури для дітей та юнацтва. Пропонований у рубриці інформативний матеріал має культурологічну направленість, сприяє розумінню художньої літератури як невід'ємної частини світової культури, її специфіки як мистецтва слова, розгляду літературного твору

як тексту культури; формує загальнокультурну компетентність школярів, виховує прагнення до осмислення світової і національної літературної й культурної спадщини.

У рубриці «Творчі завдання» розміщено досить розлогу й пізнавальну інформацію про розвиток літератури, культури і мистецтва в різні історичні періоди, а також запропоновано виконання завдань, що мають культурологічне спрямування, наприклад: «...Ті, хто любить живопис, спробуйте в бібліотеці, Інтернеті, спеціальних енциклопедіях і довідниках знайти репродукції картин. Написаних українськими (і не тільки) художниками, присвячених історії українського козацтва, гетьманам України, особливим подіям у житті запорожців...»; «Влаштуйте колективний перегляд фільму Віктора Андрієнка «Іван Сила». Обговоріть фільм. Напишіть листа режисерові, розкажіть, що саме вам сподобалось, імпонує, а що, можливо, ви зробили б по-іншому...» [10, сс. 30, 243] тощо.

Імпонує те, що під час текстуального вивчення літературного твору пропонувані для перегляду мистецькі полотна акцентують увагу учнів на важливих моментах в сюжетно-композиційній та ідейно-тематичній побудові твору. Проте до переважної більшості ілюстративного матеріалу автором підручника запитань і завдань не передбачено.

Розділи підручників української літератури для 8 класу (автор О. Міщенко) вдало ілюстровані зразками образотворчого мистецтва. Наприклад, мистецький контекст розділу «Усна народна творчість» представлено репродукціями картин українських художників (М. Маловський «Троїсті музики», Ю. Кучеренко «Сум», О. Тихий «Кошовий Сірко», А. Монастирський «Запорожець», М. Дерегус «Портрет Богдана Хмельницького», І. Дубіш «Богдан Хмельницький біля Жовтих Вод», С. Караффа-Корбут «Максим Залізник», С. Прохоров «Українська дівчина», М. Дерегус «Вітер», В. Касіян «Перебендя» та інші), а також портретами кобзарів у виконанні українських художників та фотознімків із зображеннями сучасних виконавців, світлинами із вистав (фрагмент опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка, що презентує театральне мистецтво). Розгляд репродукцій та відповіді на запитання в підручнику формують в учнів уміння проводити мистецькі паралелі, давати оцінку сприйнятому мистецькому явищу, доводити та обґрунтовувати власну позицію. Засмучує те, що до окремих репродукцій картин та світлин запитань і завдань взагалі не передбачено.

Розділ «Усна народна творчість: збережена мудрість народу» в підручнику української літератури для 8-го класу (автор Л. Коваленко) вдало ілюстровано репродукціями картин українських художників (І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султану», Ю. Брандт «Повернення козаків з походу», М. Пимоненко «Проводи козака», В. Ульянов «Маруся Чурай», М. Дерегус «Маруся Богуславка», С. Якутович «Українське козацтво», О. Сластіон «Проводи на Січ», О. Мурашко «Похорони кошового», П. Андрусів «Козацькі загони в погоні за ворогом»), репродукціями портретів козаків, гетьмана Богдана Хмельницького, кобзарів, фото ілюстраціями музичних інструментів тощо [8]. Ілюстративний блок підручника вдало доповнюють запитання і завдання (аналітичний блок), що вміщені до рубрик «Поміркуйте над прочитаним», «Коли прочитано твір...». Наведемо кілька прикладів: «За джерелами Інтернет та додатковою літературою доберіть й узагальніть інформацію про історичну основу та цікаві епізоди написання картини Іллі Рєпіна “Запорожці пишуть листа турецькому султану” Усно опишіть її»; «Розгляньте репродукцію картини Олександра Мурашка “Похорони кошового”».

Проведіть паралель із піснею “Ой, Морозе, Морозенку”. За змістом картини напишіть продовження пісні» тощо [8, сс. 20, 22]. Вважаємо, що завдання такого типу формують в учнів уміння давати оцінку мистецтву живопису, зіставляти суміжні образотворчості, активізують творчо-пошукову діяльність школярів.

У рубриці «Поміркуй над прочитаним» під час виконання завдань школярам пропонується скористатися каналом YouTube і прослухати історичні пісні в різних музичних версіях, вибрати варіант, який найбільш сподобався, пояснити свій вибір. Доцільними й орієнтованими на міжмистецьку взаємодію та розвиток творчих здібностей учнів є запропоновані запитання і завдання, наприклад: «Розгляньте репродукцію картини О. Мурашка “Похорони кошового”. Проведіть паралель із піснею “Ой, Морозе, Морозенку”. За змістом картини напишіть продовження пісні»; «Прослухайте пісню на слова Івана Малковича “З янголом на плечі” у виконанні гурту “Плач Єремії” та співачки Марічки Бурмаки. Яке враження вони у вас викликали? Який варіант вам сподобався більше й чому» тощо [8, сс. 22, 133]. Така робота, на нашу думку, активізує самостійну діяльність школярів, спонукає їх висловлювати власну думку, творчо самовиражатись у різних видах мистецтва.

У підручнику української літератури для 8-го класу (автор О. Авраменко) також запропоновано завдання, що спрямовані на розвиток творчої уяви школярів, їх музичного слуху, наприклад: «Як би вам довелося покласти на музику слова пісень, то якими б вони були за ритмом, настроєм? Які музичні інструменти довелося б вам використати? Чи суттєво відрізнявся б музичний супровід до цих пісень? Якщо так, то чому?» [4]. Пропоновані запитання і завдання сприяють формуванню в дітей емоційно-ціннісного ставлення до сприйнятого, усвідомленню кращих моральних якостей особистості, а вдало проведені вчителем на уроці мистецькі аналогії виховуватимуть у юних особистостей відповідні моральні якості.

Мистецький контекст розділу «Усна народна творчість» підручника української літератури для 8 класу (автори О. Борзенко, О. Лобусова) представлено низкою репродукцій картин українських художників (Ф. Панко «Легенда про Петриківську вишню», невідомий художник «Козак-бандурист», А. Горська «Козак Мамай», М. Рачков «Українка», Д. Безперчий «Бандурист», М. Дерегус «Маруся Богуславка» та інші), листівки А. Ждахи «Засвітали козаченьки», портретів (В. Тропінін «Портрет українця середніх років», невідомий художник «Портрет М. Залізняка», В. Гондуїс «Портрет Богдана Хмельницького» тощо), фото кобзаря О. Вересая з дружиною та Національної капели бандуристів України біля пам'ятника О. Вересаю (с. Сокиринці).

Ознайомлення учнів зі скульптурним мистецтвом в аналізованому підручнику представлено світлинами пам'ятників видатним українцям: Сіркові на його могилі (Г. Лебединська, Н. Брей, поблизу с. Капулівка), М. Залізнику (А. Кравченко, с. Медведівка; І. Гончар, с. Івківці), Марусі Богуславці (М. Короткевич, В. Богдановський, м. Богуслав). Розгляд та аналіз пропонованих світлин у мистецькому контексті підручника сприяє формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, виховує любов до Вітчизни, прагнення до гармонії та намір здійснювати вчинки, спонукувані бажанням утверджувати в житті загальнолюдські цінності.

Ознайомлення восьмикласників із кіномистецтвом, театральним та музичним мистецтвом відбувається під час вивчення художніх творів та зразків усної народної творчості. Так, наприклад, ознайомлюючись із думами та історичними піснями школярі (розділ «Усна народна творчість») у рубриці «Література в колі

мистецтв» дізнаються про те, як героїчні сторінки Визвольної війни 1648–1654 рр. відображено у кіномистецтві («Богдан Хмельницький», режисер І. Савченко; «Богдан-Зиновій Хмельницький», режисер М. Мащенко; «Вогнем і мечем», режисер Єжи Гофман; «Гетьман», режисер В. Ямбурський; «Поводир», режисер і сценарист О. Санін); балеті («Маруся Богуславка» (композитори А. Свечніков і М. Фоменко), музичному мистецтві (кантата М. Вериківського «Дума про дівку-бранку») [8, с. 9–62]. Доречно, на нашу думку, учням запропоновано підготувати повідомлення про те, як в художній літературі, образотворчому мистецтві та кінематографі втілено образ легендарної Марусі Богуславки. Вважаємо, що пропонувані завдання сприяють розвитку умінь учнів працювати з різними видами інформації, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, зіставляти різноманітні факти та відомості тощо). Ознайомлення учнів із різними видами мистецтва наближує їх до розуміння синтезу фольклорних, художніх і музичних образів як потужних засобів втілення відповідних тем та ідей.

На сторінках підручників української літератури для 8 класу вдало розміщено світлини, що репрезентують різні види мистецтва. Так, наприклад, під час вивчення розділу «Усна народна творчість» передбачено ознайомлення учнів із мистецтвом скульптури та архітектури України, що візуалізовано низкою світлин (Троїцького собору Густинського монастиря, скульптури із меморіального комплексу Івана Сірка в с. Капулівка Дніпропетровської області, пам'ятника Залізняка та Гонти в Умані, Богдану Хмельницькому в Києві, Марусі Богуславці в Богуславі, народній пісні (Марусі Чурай) у Полтаві, меморіального музею Івана Козловського в Мар'янівці, пам'ятної дошки С. Морозовицькому на стінах Збараського замку) [4; 8]. Учні можуть помилуватися архітектурними та скульптурними витворами, оцінити майстерність архітекторів, митців монументального мистецтва у відтворенні ними загальної ідеї чи конкретного образу, проте не до всіх поданих світлин авторами підручників передбачено запитання і завдання.

Водночас, запропонований у розділах та рубриках підручників української літератури для 8 класу інформативний матеріал та запитання і завдання мають культурологічне спрямування. Так, заслуговують на увагу доречно представлені в підручнику української літератури (автор Л. Коваленко) рубрики «Читаймо із задоволенням», «Історичні координати», «Література в колі мистецтв», «Цікава думка», «Твої літературні проекти», «Ти – творчі особистість», «Подискутуйте з однокласниками», «Музейна мапа України» та інші, кожна з яких орієнтована на поліпшення процесу пізнання учнями літературного твору в єдності з суміжними образотворчостями, розвиток інтелектуальних здібностей учнів, їх мистецького смаку, отримання естетичної насолоди від художнього твору. Зорієнтуватись у часі, коли жив і творив письменник, усвідомити логіку становлення його світогляду, формування художнього стилю учням допомагає рубрика «Історичні координати»; рубрика «Читаємо із задоволенням» розкриває перед школярами безмежний світ літератури, подарує насолоду від зустрічі із новими письменниками та їхніми творами, допоможе осягнути велич мистецтва слова в культурному та літературному поступі.

Культурологічним контекстом наскрізно, на наш погляд, пронизана як інформативна частина згаданого підручника, так і запитання й завдання до біографічних нарисів, літературно-критичних матеріалів та художніх творів письменників. Так, у рубриці «Поміркуйте над прочитаним» серед запитань і

завдань, спрямованих на осмислення художнього твору, чимало таких, що сприяють розвиткові загальнокультурної компетентності учнів, як-от: «Порівняйте образ Марусі Богуславки в думі зі скульптурним зображенням. Висловіть своє враження, чи вдалося скульптору відтворити душевну красу героїні?»; «Опишіть репродукцію картини Олега Шупляка. Чи відтворює вона настрої поезії (В. Сосюри “Васильки” – Н. Г.)? Свою думку обґрунтуйте», «Розгляньте репродукції картин Степана Химочки та Веніаміна кушніра. Які епізоди в оповіданні (В. Дрозд “Білий кінь Шептало” – Н. Г.) вони можуть проілюструвати? Опишіть одну з них на вибір» тощо [8, сс. 48, 115, 252].

Рубрика підручника «Література в колі мистецтв» ознайомлює учнів із яскравими і багатограними прикладами інтерпретації літературних творів у суміжних видах мистецтва, сприяє формуванню в учнів ключової компетентності «обізнаність і самовираження у сфері культури». Так, наприклад, під час вивчення творчості Т. Шевченка восьмикласникам запропоновано завдання культурологічного спрямування: дослідити «музичну» історію Кобзаря, підготувати презентацію та виголосити своє повідомлення у класі; дібрати репродукції полотен поета періоду заслання, підготувати інформацію про його живопис і графіку цього періоду та розмістити відповідний матеріал в соціальних мережах; переглянути на каналі YouTube фільм «Мій Шевченко» (режисер Ю. Макаров) [8, с. 85]. Вважаємо, що пропоновані завдання розширюватимуть знання школярів про розвиток культури і мистецтва в певний історичний період, сприятимуть кращому осягненню життєвого і творчого шляху митця, формуватимуть дослідницькі вміння, інформаційно-цифрову компетентність учнів.

Рубрики «Ти – творча особистість», «Твої літературні проекти» «Подискутуйте з однокласниками» спонукають учнів до творчого самовираження в різних видах мистецтва, на що орієнтовані відповідні завдання, як-от: «Розгляньте портрети Тараса Шевченка, виконані сучасними митцями. Як ви ставитесь до неканонічного зображення класика? Свою відповідь обґрунтуйте»; «Об'єднайтеся з однокласниками у творчі групи й розробіть проект “Молодь творить майбутнє”. З цією метою підготуйте сценарій документального фільму, проведіть інтерв'ю та зафільмуйте їх. Організуйте в класі (школі) перегляд й обговорення»; «Напишіть сценарій за повістю-казкою Юрія Винничука “Місце для дракона” та здійсніть його постановку в шкільному театрі» тощо [8, сс. 85, 253, 277].

Чимало завдань рубрик «Попрацюйте в парі» та «Подискутуйте з однокласниками» орієнтують учнів на усвідомлене сприймання, аналіз та оцінювання суміжних образотворчостей, формують уміння обмінюватись думками, висловлювати власну думку, інтерпретувати літературні першоджерела в суміжних видах мистецтва. Наприклад: «Розгляньте зображення Мадонн, створених митцями різних епох. Опишіть їх і поясніть, чим вони вас вразили»; «Розгляньте портрети Тараса Шевченка, виконані сучасними митцями. Як ви ставитесь до неканонічного зображення класика? Свою відповідь обґрунтуйте» тощо [8, сс. 64, 85].

В аналізованому підручнику напрочуд вдало, на наш погляд, запропоновано рубрику «Музейна мапа України», з якої учні дізнаються про музеї, історико-меморіальні та історико-архітектурні заповідники, пам'ятники тощо, що знаходяться на території України і світу. Окрім наданої пізнавальної інформації відповідна рубрика спонукає учнів відвідати музеї чи уявно помандрувати історичними місцями, орієнтує на отримання ними більш розлогої інформації в мережі Інтернет,

виготовлення буклетів, підготовку власної виставки, презентацій тощо.

Проте часто без належної уваги автори підручників лишають подані світлини. Так, наприклад у підручнику української літератури для 8 класу (автор Л. Коваленко) текстуальне вивчення трагікомедії І. Карпенка-Карого «Сто тисяч» вдало ілюстровано світлинами афіші постановки твору Київським академічним драматичним театром, сцени з п'єси «Сто тисяч» у постановці Дрогобицького академічного обласного музично-драматичного театру ім. Юрія Дрогобича, проте запитань і завдань до поданого ілюстративного матеріалу автором підручника в жодній із рубрик не передбачено.

У підручнику української літератури для 8 класу (автор О. Авраменко) також низка світлин та ілюстрацій залишена без належної уваги. Проте варто відзначити мистецтвознавче спрямування рубрики «До речі...», яка незмінно від класу до класу розширює знання учнів про культуру та мистецтво України і світу в різні історичні періоди.

У підручнику О. Міщенко міжпредметне та міжмистецьке спрямування мають інформативно насичені рубрики «Подорож літературами світу» та «Дізнайтеся більше», які збагачують загальне уявлення учнів про світ літератури і мистецтва, сприяють розвитку в них загальнокультурної компетентності [11]. Запитання і завдання рубрики «Творчі завдання» спрямовані на розвиток творчого мислення та уяви дітей, наприклад: підібрати музичні твори, які можна використати під час декламації (мелодекламації) дум; подумати над тим, чи сучасна рок-музика могла б звучати під час виконання дум, і якщо так, то яких сучасних рок-гуртів; прослухати музичні твори знаних українських композиторів та підібрати музичні твори під час власної декламації; написати оповідання за поданими в підручнику репродукціями картин; скласти сценарій відеокліпу за піснями Марусі Чурай; дібрати в мережі Інтернет ілюстрації до поезій В. Сосюри; інсценізувати уривки драматичних творів тощо [11].

Актуальною, на наш погляд, є рубрика «Літературно-мистецька вітальня», в якій О. Міщенко запропоновано досить розлогу пізнавальну інформацію культурологічного спрямування про розвиток культури і мистецтва в Україні та світі, мистецькі уподобання і таланти українських письменників та інших діячів культури й мистецтва. Поданий у рубриці інформативний матеріал візуалізовано світлинами суміжних видів мистецтва, доповнено запитаннями і завданнями, що орієнтують учнів на уважне та вдумливе прочитання поданої інформації, проведення творчо-пошукової роботи, висловлення власних думок, виконання творчих проєктів тощо. Так, наприклад, відповідна рубрика у розділі «Усна народна творчість» представлена статтею «Рідного краю натхненний співець», у якій учні дізнаються про видатного українського художника А. Монастирського, мають можливість помилуватися його роботами та проаналізувати подані в підручнику репродукції картин [11, с. 56].

Інформаційне наповнення та система запитань і завдань рубрик «Діалоги текстів» та «Мистецькі діалоги» в підручнику української літератури для 8-го класу (автор – О. Слоньовська) спрямовані на реалізацію мистецького контексту, формування загальнокультурної компетентності школярів, усвідомлення ними художньої літератури як важливого складника світового мистецтва. Рубрика «Діалоги текстів», що має міжлітературне спрямування, доповнює і розширює літературознавчі знання учнів. Запитання і завдання в рубриці «Мистецькі діалоги» тенденційно акцентовані на аналізі суміжних видів мистецтва. Імпонує те, що жодна з поданих репродукцій картин, художніх фото, світлин епізодів

театральних вистав тощо не залишена поза увагою автора підручника. У пропонованій рубриці учні дізнаються про митця, історію створення мистецького твору, історичні події, що лягли в основу його появи тощо. Інформативна довідка вдало доповнюється запитаннями, спрямованими на розуміння школярами мистецького витвору та його аналіз, а також для виконання завдань творчо-пошукового характеру. Наведемо конкретні приклади таких завдань: «У мережі Інтернет знайдіть картини інших художників, на яких відтворено битви або походи Хмельницького. Порівняйте картину, яка вам найбільше припала до серця, із репродукцією картини Я. Матейка “Богдан Хмельницький з Туган-Беєм під Львовом” й поясніть, що спільного, а що відмінного в зображеннях художниками гетьмана»; «Створіть словесний портрет Устима Кармалюка, використовуючи картину В. Тропініна “Селянин з Поділля” і власну уяву»; «Розгляньте перше фото із сучасної постановки комедії “Сто тисяч” Київського академічного театру на Подолі. Знайдіть у тексті комедії уривок, який відповідає змісту фото, й прочитайте відповідну сцену в особах» тощо [13, сс. 19, 21, 159].

У підручнику української літератури для 8-го класу (автори В. Пахаренко, Н. Коваль) інформативна частина мистецького контексту подана в рубриці «Для допитливих» [12], де вміщено творчі завдання для самостійного трактування твору й розвитку здібностей учнів. Пропоновані завдання спрямовані на порівняння однієї теми в різних видах мистецтва, визначення спільного та відмінного, знаходження та прослуховування музичних композицій у класичному та сучасному виконанні тощо. У підручнику авторами використані репродукції картин, пропоновані чинною програмою з української літератури для 8-го класу, а також роботи інших художників, із якими, на думку авторів підручника, доцільно ознайомити школярів (наприклад, у розділі «Усна народна творчість» йдеться про народну картину «Козак Мамай», живописні полотна К. Білокур «Квіти за тином», Т. Гордової «Птахи, що летять» і «Тобі, з тобою і без тебе» та інші). Також на сторінках підручника доцільно вміщено світлини скульптур, пам'ятників, меморіальних дощок, обелісків, які дають уявлення про скульптуру та архітектуру України. Ознайомлення із музичним мистецтвом здійснюється у формі творчо-пошукової роботи (знаходження в мережі Інтернет, прослуховування, висловлення вражень від почутого тощо).

Функціональним, на наш погляд, щодо використання сучасних медіатехнологій є підручник української літератури для 8-го класу (автори О. Борзенко, О. Лобусова) [5]. Методичний апарат підручника представлено відповідними рубриками, окремі з яких позначені додатково. Запитання і завдання, спрямовані на формування ключової компетентності «обізнаність та самовираження у сфері культури», вміщено до різних рубрик, як-от: «Досліджуємо самостійно», «Запрошуємо до дискусії», «Порівнюємо твори різних видів мистецтв», «Читаємо виразно» та інші. Так, наприклад, у рубриці «Досліджуємо самостійно» учням пропонується розглянути ілюстрації, поміркувати, як у них унаочнюється зв'язок різних видів мистецтв, навести власні приклади; рубрика «Запрошуємо до дискусії» актуалізує творчо-пошукову діяльність школярів на електронному освітньому ресурсі interactive.ranok.com.ua (до прикладу, знайти і прослухати пісні, думи, балади у виконанні українських співаків, Національної капели бандуристів тощо); в рубриці «Виразно читаємо» учні відшукують зразки виразного читання художніх творів артистами. Пропонований електронний ресурс уміщено також до рубрики «Порівнюємо твори різних видів мистецтв», де школярі за відповідними посиланнями знаходять репродукції картин українських

художників, портрети, скульптурні зображення народних героїв, аналізують та порівнюють створені митцями образи, діляться почуттями, думками, враженнями. У зазначеній рубриці авторами підручника стисло викладено інформаційні матеріали, що стануть учням у нагоді під час опрацювання мистецьких шедеврів.

Отже, ефективно вивчення української літератури в основній школі забезпечує дидактико-методичний потенціал програмової рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст», що вдало представлено в рубриках підручників української літератури. Вважаємо, що реалізація культурологічного підходу на уроках української літератури дає можливість учителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати методи, прийоми і форми роботи з урахуванням змісту навчального матеріалу, рівня читацької компетентності школярів, використовувати твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу, що сприятиме розвитку загальнокультурної (культурної) компетентності сучасних учнів-читачів.

Література

1. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 288 с.
2. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2014. 264 с.
3. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2015. 288 с.
4. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2016. 256 с.
5. Борзенко О. І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків: Ранок, 2016. 304 с.
6. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ: Видавн. дім «Освіта», 2013. 288 с.
7. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для загальноосвіт. навч. закладів 6 кл. Київ: Видавн. дім «Освіта», 2014. 240 с.
8. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: УОВЦ «Оріон». 2016. 299 с.
9. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. 7 кл. Київ: Видавн. дім «Освіта». 2015. 272 с.
10. Міщенко О. І. Українська література: підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза. 2015. 264 с.
11. Міщенко О. І. Українська література: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза. 2016. 272 с.
12. Пахаренко В. І. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота. 2016. 272 с.
13. Слоньовська О. В. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, 2016. 352 с.
14. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад.: Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. Київ: Освіта, 2013 зі змінами, затвердж. наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna_serednya/navchalni_programi-5-9-klas-2017.html (дата звернення: 15.03.2020).

ДОДАТОК Д

Реалізація культурологічного підходу в підручниках української літератури для основної і профільної школи (9–10 класи)

У контексті нашого дослідження визначальним є реалізація завдань, спрямованих на формування в учнів знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, прищеплення і розвиток читацької культури, розкриття творчих здібностей, набуття досвіду культури ведення діалогу з твором мистецтва.

Із 9 класу розпочинається системне вивчення української літератури із урахуванням історико-літературного контексту, до змісту навчального матеріалу застосовано історико-хронологічний підхід як основний. Так, відповідно до програми з української літератури у 9 класі в розділах «Роль і місце літератури в житті нації», «Розвиток літератури», «Творча індивідуальність митця» в мистецькому контексті учням пропонується ознайомитись із образотворчим, музичним, театральним та кіномистецтвом. Під час вивчення родинно-побутових пісень та українських народних балад для ознайомлення залучається фольклор слов'янських народів, пропонуються твори образотворчого (картини художників: І. Соколов «З базару», М. Пимоненко «Ревнощі», «Побачення», «Суперниці», С. Васильківський «А що мати скажуть») та музичного мистецтва (музика М. Лисенка до українських народних пісень).

Мистецький контекст розділу «Українські народні балади» представлено образотворчим (В. Васильківський «Козак в степу. Тривожні знаки»; С. Якутович, із альбому «Абсолютний слух часу», О. Сластіон «Проводи на Січ», Ю. Нікітін «Козак-херувим») і музичним мистецтвом («Ой, із-за гір, з-за гір», із альбому «Українські народні козацькі пісні та думи»; «Ой на горі вогонь горить», із альбому «Українська козацька народні пісня»; гурт «Хорея козацька») [13, с. 62–63].

У вступній статті підручника української літератури для 9 класу учні продовжують дізнаватися про те, яку роль у житті людини відіграють різні види мистецтва. Навчальний матеріал орієнтує на розвиток ключових компетентностей – набуття учнями вміння виявляти зв'язок літератури з філософією, міфологією, фольклором, іншими видами мистецтва [13, с. 62].

Авторами підручників української літератури для 9 класу, як і в попередніх класах основної школи, культурологічний підхід забезпечено під час вивчення учнями біографії письменників, у процесі роботи над художніми творами та зразками усної народної творчості, опрацювання літературно-критичних матеріалів та основ теорії літератури через застосування інших видів мистецтва та реалізовано у відповідних рубриках. Аналогічно, як і під час аналізу мистецького контексту підручників української літератури для 5-х–8-х класів, детальніше наведемо приклади реалізації мистецького контексту підручників для 9 класу на основі аналізу розділу «Усна народна творчість». Так, під час вивчення родинно-побутової лірики (автор підручника Л. Коваленко) з метою забезпечення розуміння глибини твору і універсальності літератури як виду мистецтва учні мають можливість розглянути картини М. Дмитренка «Закохані», Ф. Кричевського «Сім'я». Розгляд репродукції картини М. Пимоненка «Ревнощі» супроводжується створенням дітьми комп'ютерної презентації до творчості художника. У рубриці «Література в колі мистецтв» запропоновано на основі прослуханих народних

пісень на каналі YouTube, рекомендованих чинною програмою, написати відгук на прослуханий твір [7]. Отже, реалізація культурологічного підходу на уроках літератури засобами інформаційно-пізнавального середовища нині є одним із дієвих чинників літературно-естетичного розвитку учнів.

У підручнику української літератури для 9 класу (автор О. Авраменко) цікавими є запропоновані для розгляду світлини представників шоу-бізнесу, телеведучих, співаків. Учням поставлено завдання порівняти картину О. Мурашка «Зима» і народну пісню «Сонце низенько». Розгляд репродукцій картин М. Пимоненка «Святочне ворожіння», «Суперниці. Біля колодязя» супроводжується відповідями на запитання: «Які мотиви могли б мати уявні пісні, проілюстровані цими малярськими роботами? [1, с. 13]. Розгляд та аналіз гравюр І. Лопати «Калина» і «Тополя» спонукатиме школярів пригадати твори Т. Шевченка, в яких дівчина перетворюється на тополя. На основі усвідомлення учнями поліфункціональності мистецтв формуються уміння зіставляти, порівнювати розкриття певних тем чи образів у різних видах мистецтва.

В аналізованому підручнику подано чимало завдань, спрямованих на розвиток в учнів інформативно-цифрової компетентності, що передбачають пошук відповідної літературознавчої й мистецтвознавчої інформації в мережі Інтернет, прослуховування чи перегляд зразків аудіовізуального мистецтва, орієнтують на створення власних творчих проєктів, мультимедійних презентацій тощо. Так, під час вивчення родинно-побутової лірики О. Авраменко доцільно пропонує учням долучитися до музичного мистецтва, прослухавши музичні версії народної пісні «Цвіте терен» у виконанні М. Бурмаки та А. Паш, а також сучасну інтерпретацію балади «Ой на горі вогонь горить» у виконанні рок-гурту «Мотор'ролла», висловити своє враження від прослуханих музичних творів й аргументувати свою думку [1, с. 9]. Вважаємо, що такі завдання прилучають учнів до музичної культури, викликають зацікавлення творчістю сучасних співаків, музичними гуртами, живий інтерес до особливостей виконання класичних творів у сучасних музичних версіях тощо.

Варто наголосити на тому, що ілюстративний матеріал аналізованого підручника, порівняно з підручниками української літератури для 5–8 класів, більш розлогий і функціональний. Напрочуд вдало, на наш погляд, О. Авраменком запропоновано роботу над поданим ілюстративним матеріалом (репродукціями картин, ілюстраціями, фото світлинами тощо). Імпонує те, що переважна більшість запитань і завдань спрямована на формування в учнів умінь порівнювати суміжні образотворчості, відмічати схоже та відмінне, оцінювати мистецький задум автора, виражати власні почуття та ставлення. Наприклад: «Розгляньте репродукції картин (Д. Ф. Каспар «Мандрівник над морем туману», І. Айвазовський «Шторм», А. Куїнджі «Місячна ніч на Дніпрі») і виконайте завдання. Розкрийте лексичне значення слова романтика. Що романтичного ви помітили в цих роботах? Чи використано елементи українського національного колориту в картині українського художника? Якщо так, то в чому вони виявляються?», «Розгляньте репродукції картин (Т. Шевченко «Катерина», Рафаель «Сикстинська Мадонна») і виконайте завдання. Коротко опишіть зображене на репродукціях картин. З'ясуйте спільні мотиви цих робіт. Дослідник О. Сидоров зауважив, що в картині «Катерина» Т. Шевченко «майже точно копіює ноги "Сикстинської Мадонни" Рафаеля». Поміркуйте, з якою метою це зробив Т. Шевченко» тощо [1, с. 142, 237]. Як і в попередніх класах у підручнику для 9 класу культурологічне спрямування мають рубрики «До речі...» й «Зауважте», що суттєво доповнюють знання

учнів з історії, літератури, культури та мистецтва, розширюють загальний кругозір дев'ятикласників.

Мистецький контекст розділу «Усна народна творчість» підручника української літератури для 9 класу (автор О. Міщенко) подано рубрикою «Літературно-мистецька вітальня», інформативний матеріал якої збагачує і розширює культурологічний контекст підручника. Так, наприклад, розділ «Усна народна творчість» завершує рубрика «Літературно-мистецька вітальня», під час опрацювання якої учні ознайомлюються із біографічними відомостями та творчістю українського художника Ф. Коновалюка, мають можливість більше дізнатися про Шевченкіану Коновалюка на основі згаданих мистецьких полотен.

Завдання творчого характеру, спрямовані на розуміння учнями мистецького контексту, презентовано також у рубриках «Відпочиваючи, вчимося», «Подорож літературами світу», «Творчі завдання», «Ваше портфоліо. Працюємо з проектом». У цих рубриках запитання і завдання мають як інформативний, так і творчий характер. Наприклад, завдання укласти музичний диск з народними піснями для презентації його за кордоном на масовому заході, присвяченому українській культурі, історії; розглянути репродукції картин М. Пимоненка, С. Васильківського та прокоментувати, яку саме пісню можна проілюструвати певною картиною і чому; користуючись мистецькими альбомами, Інтернетом, дібрати ілюстративний матеріал до вивчених пісень; прослухати музичні записи народних пісень у виконанні народних артистів України, дібрати музичний супровід до прочитаних балад й визначитись із музичними інструментами, організувати літературно-музичний вечір, імпровізований концерт тощо [9]. Рубрики підручника «Дізнайтеся більше» й «Подорож літературами світу» побудовані за принципом діалогічної міжпредметної та міжмистецької взаємодії, а запитання і завдання спонукають учнів пригадати необхідну інформацію, яку вони отримували на інших предметах або у попередніх класах. Наприклад, під час роботи над українськими народними баладами автор підручника О. Міщенко пропонує школярам пригадати, що їм відомо про баладу як літературний жанр та оспіваних у ній образах героїв-лицарів з уроків історії, про музичне виконання балад менестрелями, жонглерами, бардами та музичними баладними шедеврами знаними композиторами України і світу, більше дізнатися про баладу як літературний жанр на основі ознайомлення із баладними традиціями українських і зарубіжних письменників [9, с. 27]. Варто відзначити, що запропоновані автором запитання і завдання сприяють реалізації культурологічного підходу на уроці літератури, а саме розуміння школярами синтезу фольклорних, художніх живописних і музичних образів та створенню ними власного мистецького продукту.

У підручнику української літератури для 9 класу (автор О. Слоньовська) навчальний матеріал щодо реалізації мистецького контексту та міжпредметної взаємодії, як і у 8-му класі, подано в рубриках «Діалоги текстів» та «Мистецькі діалоги», що продовжують вчити школярів міркувати над тим, як різні письменники (українські й зарубіжні) інтерпретують схожі теми й образи, чому звертаються до спільних тем і які шляхи розв'язання пропонують; досягти специфіку розкриття спільних тем і образів у суміжних видах мистецтва. Так, мистецький контекст розділу «Усна народна творчість» представлено низкою репродукцій картин українських художників (М. Пимоненко «Ревнощі», Й. Бокшай «Терен цвіте», Ю. Журка «Сторожова вежа», О. Сластіон «Проводи на Січ») та ілюстрацією В. Перевальського до збірки українських народних пісень. Під час вивчення зразків усної народної творчості учні виконують різні завдання,

спрямовані на розвиток у них загальнокультурної компетентності. Наприклад, пригадати балади, які вивчали на уроках зарубіжної літератури, назвати ознаки, що єднають їх із українськими баладами; пригадати з уроків музичного мистецтва народні пісні, особливості їхньої будови, мелодики; розглянути картину Й. Бокшая «Терен цвіте» і подумати, чому народна пісня про кохання і зраду торкається образу терену, знайти трактування терену в Біблії; в Інтернеті та інших джерелах знайти картини, якими можна проілюструвати народні пісні, а також відшукати і прослухати аудіозаписи народних балад тощо. Пропоновані автором підручника завдання сприяють формуванню в учнів ключових компетентностей, зокрема вміння зіставляти специфіку розкриття теми у словесному, образотворчому та музичному мистецтві, на основі усвідомлення значення давньої культурної спадщини українського народу для наступних поколінь, розвивають емоційно-ціннісне ставлення учнів до народних традицій тощо [11].

Прикметно, що в аналізованому підручнику для дев'ятикласників запропоновано нову рубрику «Діалог із науковцем», у якій у культурологічному контексті подано уривки із статей відомих українських літературознавців як минулого, так і теперішнього часів, на основі опрацювання яких учні поглиблюватимуть свої літературознавчі та мистецтвознавчі знання, усвідомлюватимуть значущість української літератури у розвитку культури та мистецтва України і світу.

Підручник української літератури для 9 класу (автори О. Борзенко, О. Лобусова), як і підручник для 8 класу, має інтернет-підтримку на сайті interactive.ranok.com.ua для користування електронними додатками (переглядом репродукцій картин, ілюстрацій, здійснення віртуальних подорожей, прослуховуванням і переглядом зразків музичного і кіномистецтва тощо). Робота з електронними додатками передбачає відповіді на запитання, виконання власних проєктів тощо. Так, наприклад, опрацювання розділу «Усна народна творчість» передбачає виконання учнями наступних завдань: «На сайті interactive.ranok.com.ua знайдіть запис пісні «Всякому місту – звичай і права» у виконанні народної артистки України Н. Матвієнко та ансамблю давньої музики К. Чечені. Яке враження справила на вас пісня? Які нові барви твору ви помітили завдяки співачці?», «В електронному додатку до підручника на сайті interactive.ranok.com.ua перегляньте уривок з опери М. Лисенка «Наталка Полтавка», поставленого на сцені, та уривок із кінофільму за п'єсою. Якою постає в них Наталка? У якому із двох видів мистецтва – театрі чи кіно – яскравіше, на ваш погляд, утілено образ героїні?» тощо [3, с. 67, 155]

Традиційно аналізований підручник відкриває вступна стаття, де учні дізнаються про значення словесного мистецтва в національному житті народу. У завданнях підвищеної складності автори пропонують розглянути репродукції картин М. Примаченко «Іван сватає Галю» й С. Васильківського «Запорожець» та пригадати національні риси, характерні для українців. Завдання «Наведіть приклади літературних творів, у яких теж відображено ці риси» акцентує на відшукуванні мистецьких аналогій, розвиває творчі й комунікативні здібності учнів, розвиває критичне мислення, формує вміння аргументовано доводити власну позицію тощо [3].

Мистецький контекст вступної частини та розділу «Усна народна творчість» широко представлений низкою художніх полотен українських митців пензля (М. Пимоненко «Весілля в Київській губернії», К. Трутовський «Сцена біля криниці», «Побачення», М. Примаченко «Під тим дубом криниця стояла», І. Айвазовський

«Місячне світло над Дніпром», Е. Кондратович «Терен цвіте», А. Куїнджі «Вечір в Україні», М. Буряк «Дівич-вечір», Т. Пата «Зозуля на калині», А. Ждаха «Ой на горі вогонь горить», фото виконавця фольклорних пісень та гурту стародавньої музики «Хорея Козацька»). У рубриці «Порівнюємо твори різних видів мистецтва» розділу «Усна народна творчість» вміщено запитання і завдання, що спрямовані на розгляд та аналіз репродукцій картин художників. Так, під час вивчення родинно-побутових ліричних пісень міжмистецькі зв'язки репрезентовано в таких завданнях: «Розгляньте репродукції картин художників. Чи можуть вони бути ілюстраціями до ліричних пісень? Уявіть, що сюжети цих картин відтворено у піснях про кохання, про що будуть ці пісні? Яким настроєм вони будуть сповнені?» [3].

У розділі «Усна народна творчість» програмова рекомендаційна рубрика «Мистецький контекст» вдало викладена в рубриці «Запрошуємо до дискусії», завдання якої спрямовані на відшукування відповідей в електронному додатку до підручника. Учні мають можливість знайти та прослухати українські народні ліричні пісні у виконанні оперних співаків, сучасних фольклорних та естрадних колективів, а також вибрати той варіант, який їм найбільше сподобався. У рубриках «Готуємо проект», «Досліджуємо самостійно» школярі, використовуючи матеріали мережі Інтернет, віртуальних відеотеки та картинної галереї, готують власні творчі проекти, порівнюють художні твори української і зарубіжної літератури тощо. Творчі завдання сприяють формуванню в учнів ключових компетентностей: зіставляти зміст, обсяг своєї навчальної діяльності, визначати специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва тощо. В учнів формуються вміння компетентно і цілеспрямовано орієнтуватися в інформаційно-комунікативному сучасному просторі, застосовувати здобуті на уроках української літератури знання й практичні навички в житті.

У мистецькому контексті під час опрацювання народних балад дев'ятикласники мають можливість розглянути репродукції картин українських художників, а також творчо працювати, виконуючи завдання рубрики «Виявляємо творчі здібності». Цікавими є завдання на проведення мистецьких паралелей. Наприклад, «Уявіть себе ілюстратором книги народних балад, які б ілюстрації до балад ви намалювали? Обґрунтуйте вибір кольорів» тощо. Вивчення фольклору відбувається в національному та світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках, що фахово реалізовано у рубриці «Україна і світ». Зокрема, довідково подається інформація про популяризацію української народної пісні у світі. Отже, вивчення фольклорних творів у культурологічному контексті на уроках української літератури в основній школі передбачає можливість акцентувати на їх національній специфіці, виявляти подібні або відмінні явища, з'ясовувати художні особливості, формувати ціннісні орієнтири учнів, розкривати фольклорні сюжети у творах мистецтва (живопис, кіно, музика, мультиплікація тощо).

Зазначені рубрики вдало використано в усіх розділах аналізованого підручника української літератури для 9 класу під час опрацювання біографічних нарисів, літературно-критичних матеріалів, роботи над текстами літературних творів, засвоєння понять з теорії літератури тощо. Наприклад, під час вивчення життєвого і творчого шляху Т. Шевченка дев'ятикласники мають можливість у культурологічному контексті ознайомитись із творчість митця, що розлого представлена в біографічному нарисі та літературно-критичних матеріалах, а також попрацювати із завданнями рубрик. Матеріали рубрики «Коментар фахівця», в яких відображено думки знаних учених, літературознавців тощо, дають

можливість учням досягнути велич мистецького таланту Кобзаря. У рубриці «Порівнюємо твори різних видів мистецтва» автори підручника пропонують учням розглянути та проаналізувати репродукції картин Т. Шевченка та знаних українських художників, фото світлини муралів у різних містах України, присвячених Т. Шевченкові. На діалогічну взаємодію між автором і читачем спрямована рубрика «Запрошуємо до дискусії», завдання якої орієнтують учнів відшукування відповіді, чому, перебуваючи на засланні, Т. Шевченко зробив багато малюнків природи і нових для нього людей, проте писав лише про Україну. Рубрика «Готуємо проект» спрямована на формування в учнів інформативно-цифрової компетентності й передбачає виконання мультимедійної презентації на тему «Жіноча доля в поезії Т. Шевченка». У рубриці «Виявляємо творчі здібності» автори підручника пропонують учням підготувати літературну композицію «Лірика Т. Шевченка – його душевна й духовна автобіографія» [3, с. 163–212].

Варто відзначити культурологічне спрямування рубрики «Коментар фахівця», з якою учні дізнаються про погляди відомих особистостей на розвиток історії, культури і мистецтва тощо в різні історичні періоди. Так, наприклад, у розділі «Давня українська література» дев'ятикласники ознайомлюються із трактуванням значущості Біблії як літературного жанру на основі висловлених думок О. Меня, священника, богослова, проповідника, автора книг із богослов'я, історії християнства та інших релігій; або ознайомитися із думками українського вченого, літературознавця Д. Чижевського про твори Володимира Мономаха як «яскравий образ освіченої світської людини старої Русі, зокрема її книжного читання, мовного та літературного вміння, а разом з тим – християнської побожності «в світі» та християнського забарвлення політичної ідеології того часу» [3, с. 35, 44] тощо.

Формуванню в учнів емоційно-ціннісної компетенції допомагатиме навчальний матеріал гуманістичного змісту, система запитань і завдань на виявлення розуміння ними відображених у творах духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, а також уміння визначати і обґрунтовувати власне ставлення до прочитаного.

Отже, ефективне вивчення української літератури в основній школі забезпечує дидактико-методичний потенціал рекомендаційної програмової рубрики «Мистецький контекст», що вдало представлено в рубриках підручників української літератури. Відтак реалізація культурологічного підходу на уроках української літератури дає можливість учителю-словеснику працювати творчо, широко застосовувати методи, прийоми і форми роботи з урахуванням змісту навчального матеріалу, рівня читацької компетентності школярів, використовувати твори мистецтва з їх потужною силою емоційного впливу, що сприятиме розвитку загальнокультурної компетентності сучасних учнів.

Вивчення української літератури у профільній школі спрямовано на розвиток загальної освіченості учнів, ознайомлення їх із найвизначнішими взірцями української народної творчості та художньої літератури. Нині важливо навчити старшокласників сприймати літературу як мистецтво слова, формувати в них усвідомлене ставлення до читання, розвивати художній смак, креативність, творче мислення, естетичні здібності, емоційно-ціннісне ставлення до сприйнятого і до навколишньої дійсності. Формування цих якостей засобами літератури дасть можливість випускникові школи бути соціально активною та успішною особистістю в майбутньому.

Зasadничі ідеї діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів є ключовими для розвитку як Нової української школи загалом, так і

літературної освіти зокрема. Виконання окреслених в програмі з української літератури завдань передбачає необхідність забезпечення формування в учнів літературної і ключових компетентностей, реалізацію яких в загальноосвітній школі забезпечують визначені чинною програмою напрями (соціальний, мотиваційний та функціональний), які сприяють розвитку особистості, її повноцінній самореалізації в сучасному житті. Так, функціональний напрям передбачає формування у старшокласників естетичних, культурологічних, мовних, комунікативних умінь та здібностей, а саме: оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті [14, с. 3].

Ідеї культурологічного підходу закладено в програмах з української літератури для 10–11 класів (рівень стандарту, профільний рівень), що орієнтують на розвиток у старшокласників ключової компетентності «обізнаність та самовираження у сфері культури». Зазначена компетентність передбачає формування в дітей здатності розуміти твори мистецтва, розвивати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Задля осучаснення змістового компоненту програми та актуалізації її компетентнісного підходу у старшій школі, як і в основній, навчання української літератури відбувається у форматі загального мистецького контексту (МК), а також міжпредметних зв'язків (МЗ): українська мова, історія, зарубіжна література, інформатика та ін. Зазначені рубрики носять рекомендаційний характер [14, с. 9].

Відповідно до настанов програми з української літератури для профільної школи (рівень стандарту/академічний) щодо втілення рекомендаційної рубрики «Мистецький контекст» у підручнику «Українська література. 10 клас» (автор О. Авраменко) [2] переважна більшість запитань і завдань, спрямованих на формування у старшокласників ключової компетентності «Обізнаність та самовираження у сфері культури», знаходить своє місце в рубриці «Творчо мислимо».

Мистецький контекст згаданого підручника різнопланово представлено архітектурою, живописом, графікою, музикою, скульптурою, театром і кіно, хореографією, художньою літературою тощо. Аналізуючи мистецькі шедеври, учні вчаться зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, визначають роль і місце української літератури в загальноєвропейському та світовому контекстах. У підручнику подано цілу низку репродукцій художніх картин: І. Рєпін «Запорожці пишуть листа турецькому султану», М. Неврев «Торг. Сцена з кріпацького побуту», М. Михайлошина «Садок вишневий коло хати», К. Трутовський «Малоросійський пейзаж», К. Піскорський «Україна пригноблена», К. Малевич «Корова і скрипка», Є. Сагайдачний «По воду», В. Кандинський «Імпровізація. Ущелина», О. Болотов «Пшеничне поле», Ф. Ч. Гассам «За піаніно», Б. Лінч «Фортепіано», М. Ярошенко «Курсистка», В. Винниченко «Карпатський пейзаж», «На березі», «Портрет дружини», «Автопортрет», «Закуток», «Дівчина з квітами», В. Куш «Свічка», О. Гудима «Стояла я і слухала весну...», Х. Нельсон-Рід «Подвійне полум'я», М. Чурльоніс «Казка королів» та інші. Художні полотна суттєво доповнюють сприйняття поданого в підручнику інформативного матеріалу, систематизують уявлення дітей про специфіку розкриття певних тем та образів різними видами мистецтва та мистецькими напрямками, панорамно ілюструють розвиток культури шляхом взаємодії та синергії мистецтв, виступають дієвим засобом створення історико-культурного фону. Так, наприклад, під час ознайомлення з реалістичною прозою старшокласникам запропоновано прочитати про реалізм у малярстві та розглянути репродукції картин художників (Г. Курбе

«Жінки, що просіюють зерно», А. Мокрицький «Портрет дружини»), визначити ознаки реалізму і романтизму на основі аналізу пейзажних полотен, а також переглянути фільм «Громади і М. Драгоманов» (проект «Очима культури») [2, с. 11].

Однак роботи над окремими репродукціями картин художників у завданнях і запитаннях підручника не передбачено. Наприклад, у ситуативній, несистематичній рубриці «Мистецький контекст» авторами подано довідкову інформацію про Р. Санті та його мистецький шедевр «Сікстинська Мадонна». Учні можуть помилуватися творінням художника на сторінках підручника, але жодного завдання, яке б скеровувало до роботи над репродукцією цієї картини, автори не пропонують [2, с. 84].

У 10 класі учні, відповідно до програми, ознайомлюються із мистецькими напрямами, інформаційний матеріал про які авторами підручника доцільно підсилено репродукціями картин художників, світлинами мистецьких виробів майстрів (виробництво скла гутним способом), поєднанням музичних та живописних творів (імпресіонізм – К. Моне «Враження. Схід сонця», «Поле маків», О. Мурашко «Кав'ярня»; експресіонізм – К. Мунк «Крик»; символізм – А. Бокотей «Сидимо» (кольорове скло); звуко-символізм – М. Чюрльоніс «Рай»). На розуміння дітьми втілення певної ідеї (образу, теми) в різних видах мистецтва, формування умінь визначати, аналізувати та оцінювати майстерність митців націлюють такі запитання, як, наприклад: «Прочитайте про реалізм у малярстві й розгляньте роботи Г. Курбе «Жінки, що просіюють зерно» та А. Мокрицького «Портрет дружини», визначте ознаки романтизму й реалізму в цих картинах» [2, с. 11]; «Які ознаки символізму наявні у музичній композиції «Симфонія моря» і малярських роботах М. Чюрльоніса? [2, с. 238]; «Розгляньте репродукції картин художника-символіста М. Чюрльоніса. Чи співзвучні вони із поезіями М. Вороного?» [2, с. 239]. Пропоновані запитання налаштовують дітей на розуміння впливу музичної композиції на твори візуальних видів мистецтва (живопису, графіки, архітектури) та художньої літератури.

На сторінках підручника авторами доцільно вміщено портрети письменників, світлини музеїв-садиб, українських сіл, пам'ятників відомим постатям (мармурова скульптура Мікеланджело «Мойсей»), фото архітектурних споруд м. Києва, висотних будинків світу тощо. Проте переважна більшість із запропонованих світлин знову ж таки залишилася поза увагою авторів аналізованого підручника, без розробки відповідних запитань чи завдань до них.

Водночас, мистецький контекст підручника доповнено низкою ілюстрацій до художніх творів (А. Базилевич «Кайдашева сім'я», В. Євдокимов «Малий Чіпка», В. Чебанік «Чари ночі» тощо), світлинами вистав до театральних постановок, афіш до фільмів-вистав, кадрами із кінофільмів («Тіні забутих предків», «Кам'яний хрест», «Лісова пісня» та інші), робота над якими передбачає визначення та порівняння втілення епізоду в літературному творі та інших видах мистецтва, оцінювання майстерності ілюстратора, аналіз світлин кіно- та театральних постановок на предмет влучного відтворення в мізансценах характеру героїв художніх творів тощо. Проте і такі види робіт не є наскрізними в рубриках аналізованого підручника.

Запитань і завдань, спрямованих на взаємозв'язок літератури і музики, в підручнику авторів О. Авраменка та В. Пахаренка не так багато. Відповідно до чинної програми старшокласники ознайомлюються із музичною спадщиною українських і зарубіжних композиторів. Діти прослуховують музичні твори Ф. Шопена, Л. ван Бетховена М. Лисенка, С. Людкевича, Б. Лятошинського, готують

презентації або повідомлення про українських композиторів тощо. Пропоновані завдання сприяють формуванню в дітей ключової компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури, інформаційно-цифрової компетентності, якою визначається уміння учнів працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, задовольняється пізнавальний інтерес в інформаційному середовищі.

Також у підручнику, на нашу думку, замало запитань і завдань такого характеру, над виконанням яких діти пізнавали би взаємовплив літератури і сучасного виконавського мистецтва. Авторами запропоновано прослухати лише окремі пісні, суголосні із творами українських письменників: Л. Лепкого на слова Б. Лепкого «Чуєш, брате мій» у виконанні В. Вермінського; Марії Бурмаки «Сонце на обрії». Пропоновані завдання сприяють розвитку естетичного смаку старшокласників, виробленню в них власної оцінки музичного твору на основі діалогу мистецтв.

Отже, пропоновані авторами підручника для розгляду мистецькі зразки різнобічно ознайомлюють учнів із багатогранною мистецькою спадщиною як українських, так і зарубіжних митців, формують у старшокласників уміння визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, читати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з творами різних мистецтв, виховують відкритість до міжкультурної комунікації.

Підсумуємо наш аналіз тим, що культурологічний підхід до вивчення української літератури у 10 класі реалізовано в мистецькому контексті розглянутого шкільного підручника якісним художньо-ілюстративним матеріалом та різнорівневими запитаннями і завданнями, спрямованими на розвиток загальнокультурної компетентності старшокласників.

Послідовну реалізацію культурологічного підходу в шкільному літературному навчання передбачено в підручнику «Українська література: рівень стандарту. 10 клас» (авторський колектив А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко), рекомендованому МОН України (2018) [12]. Методичний апарат підручника представлено рубриками, спрямованими на формування в учнів літературної та ключових компетентностей. Реалізацію емоційно-ціннісної змістової лінії Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти забезпечує навчальний матеріал гуманістичного спрямування таких рубрик, як «Знайомство здалеку і зблизька», «Художній світ письменника», «Культурно-мистецький контекст», а також система запитань і завдань рубрик «Запитання і завдання», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти», що орієнтують старшокласників на розуміння відображених у творах духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, розвивають уміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення до них, знаходити в художніх текстах відповіді на власні морально-етичні запити.

Розвиткові культурної компетентності старшокласників сприяють змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст», а також і система запитань і завдань до неї, що формує в учнів усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва. Головне завдання навчальної книги, на думку авторів підручника, – це зацікавити учня художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним засобом пізнання світу і себе в ньому, навчити самостійно здобувати і застосовувати знання, вибудовувати і здійснювати індивідуальну читацьку діяльність, розвивати критичне мислення, сприяти всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному особистісному

становленню й самореалізації в сучасному світі [12, с. 4–5].

У вступній статті підручника національний літературний процес другої половини XIX ст. розглядається в контексті суспільного і культурного розвитку. Презентований навчальний матеріал розширює кругозір старшокласників, дає уявлення про певну історичну добу, формує розуміння значущості мистецтва в житті людства в різні історичні часи. Художньо-пізнавальні нариси рубрики «Культурно-мистецький контекст» подають коротку, але змістовну інформацію про життя та творчість українських художників, а запитання і завдання орієнтують на аналіз репродукцій картин (наприклад, А. Куїнджі «Українська ніч», М. Бурачек «Влітку», О. Мурашко «Портрет дівчини в червоному капелюсі», О. Новаківський «Музика квітів. Каштани і бузок» та ін.).

Автори підручника рекомендують у межах програмових тем ознайомлення з живописними полотнами творців як світового мистецтва (Р. Санті «Сікстинська Мадонна», П. Г. Доре «Мойсей зі скрижалями завіту», К. Моне «Враження. Схід сонця»), так і українських художників (А. Кислякова «Минає день, минає ніч...», К. Маковський «Ромео і Джульєтта», М. Жук «Портрет М. Коцюбинського», М. Бурачек. «На Поліссі. Вечір», В. Кравцевич «Несіння хреста», О. Мурашко «Сонячні плями» та ін.), що суголосні з проблемно-тематичними домінантами літературних творів, які вивчаються текстуально.

Інформація про картини, творчість митців суміжного мистецтва виконує важливу художню функцію, сприяє поглибленій характеристиці дійових осіб літературного твору, надає особливого емоційного забарвлення уроку. Методично продуманими є завдання, що спрямовують учнів знаходити мистецькі діалоги в картинах, вчать зіставляти специфіку розкриття теми в різних видах мистецтва, відчувати красу художнього слова, розвивають естетичний смак. Наприклад, учням пропонується порівняти живописний пейзаж С. Васильківського з описом села Семигори у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», поділитись враженнями, визначити суголосні мотиви, зробити опис природи за картиною (усно чи письмово) [12, с. 26]; розглянути репродукцію гравюри Н. Лопухової «Лісова пісня. Русалка польова» та акварелі В. Касіяна «Лукаш і Мавка», подумати над тим, який епізод твору Лесі Українки проілюстрував митець [12, с. 162]; розглянути репродукцію литовського художника М. Чюрльоніса «Соната весни» та порівняти бачення весни митцями-символістами в різних видах мистецтва [12, с. 170]. Такі завдання, на нашу думку, орієнтують учнів на спілкування з мистецтвом крізь призму діалогу мистецтв, дають можливість зрозуміти значущість літературного твору в світовій культурі, простежити особливості втілення у мистецькому творі певної ідеї чи образу різними засобами.

Так, під час ознайомлення із біографією І. Нечуя-Левицького учні дізнаються про мистецькі уподобання письменника, їм пропонується перегляд репродукцій картин його улюбленого художника А. Куїнджі, прослуховування «Апасіонати» Л. ван Бетховена та пісні «Туман хвилями лягає».

У методичному апараті підручника передбачено запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальної книги та створення ними власних творчих проектів. У підручнику пропонується завдання творчо-пошукового характеру, наприклад: підготуйте повідомлення на тему «М. Коцюбинський і живопис»; підготуйте презентацію картин художників-неоромантиків тощо.

Прикметно, що подані в рубриці «Культурно-мистецький контекст» запитання і завдання акцентують на зіставленні, порівнянні мистецьких шедеврів (наприклад, прослухайте «Ноктюрн» М. Лисенка та назвіть його неоромантичні ознаки; порівняйте прийоми створення символістського твору мистецтва в поезії М. Вороного та в живописі М. Чюрльоніса тощо), визначенні міжлітературних зв'язків у контексті світового літературного процесу (як-от: порівняти п'єси І. Карпенка-Карого «Мартин Боруля» та Ж.-Б. Мольєра «Міщанин-шляхтич»), висловленні власних думок і вражень від сприйнятого, налаштуванні на творчо-пошукову роботу (наприклад, у парі чи групі підготуйте опис однієї з картин українських художників (на вибір): М. Пимоненка «Вечоріє», «Жнива в Україні», В. Орловського «Затишшя», «Український краєвид» у контексті естетики реалізму; знайдіть інформацію про використання творчості І. Франка у сучасному мистецтві (музика, графіка, театр); напишіть свої коментарі; підберіть аудіозапис композицій Л. ван Бетховена для музичного супроводу виразного читання вибраних епізодів із новели В. Стефаника «Кам'яний хрест» та інші).

У матеріалі про життєпис митців зосереджено увагу на художніх фото, портретах, світлинах музеїв-садиб, пам'ятників тощо. Окрім репродукцій картин у підручнику доцільно використано й ілюстрації до художніх творів письменників (Л. Схемка, А. Базилевич, «Кайдашева сім'я»; Н. Антоненко «Чіпка Варениченко»; О. Кульчицька «Тіні забутих предків»; С. Караффа-Корбут «Лісова пісня»), світлини з театральних вистав («Мартин Боруля» Волинського академічного українського музично-драматичного театру ім. Т. Г. Шевченка та інші).

Вдало підібрані авторами підручника ілюстративні матеріали допомагають школярам наочно зрозуміти не тільки сутність авторського задуму, але й особливості його образного втілення. Варто зазначити, що в підручнику запропоновано різноманітні завдання для роботи з ілюстративним матеріалом, що націлює учнів на висловлення власних думок і вражень від сприйнятого.

Мистецькі аналогії та порівняння, які використано в підручнику сприяють розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів-читачів, формують їхні естетичні смаки й уподобання, підвищують рівень читацької компетентності.

В умовах сучасного інформаційного простору інтенсифікація навчального процесу передбачає розроблення і впровадження таких засобів, форм і методів навчання, що зменшують непродуктивні витрати праці і часу, прискорюють темп і забезпечують якість навчання. Аналіз досвіду роботи творчих учителів-словесників засвідчує, що одним із шляхів підвищення якості шкільної літературної освіти є використання сучасних видів наочності.

В аспекті нашого дослідження визначальним є реалізація освітніх завдань, спрямованих на формування в учнів знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, розвиток читацької культури учнів, розкриття їхніх творчих здібностей, формування досвіду культури діалогу з творами мистецтва. Окреслені завдання суголосні із критеріями визначення рівня медіакультури особистості, що передбачають формування здатності адекватно сприймати, компетентно аналізувати, інтерпретувати, вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограм, Інтернет, а також створювати власні медіатексти.

Зазначимо, що мистецтво має інтегруючий характер, оскільки постійно взаємодіє з іншими різновидами культури, що призводить до виникнення нових

синтетичних форм. Варто акцентувати на медійному продукті, який у сучасному суспільстві починає займати домінуючу позицію і здатний використовувати, поглинати інші види мистецтва: живопис, музику, танець, театр тощо. Медіатехнологія охоплює як дидактичні засоби, наукову підтримку, так і засоби масової інформації. Вона поєднує різні засоби передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) за допомогою комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою (телевізора, відеомагнітофона, програвача компакт-дисків тощо).

Сучасне медіа-мистецтво, маючи власні методи і логіку репрезентації, не тільки створює візуальний образ, а й презентує нову мову. Відтак, наприклад, якщо задіюється кіномистецтво, то це стає дієвим способом переживання емоцій через безпосереднє сприйняття образів, мови, міміки й жестів героїв.

Вивчення життєпису митців та аналіз художніх творів на уроках української літератури відбувається в тісній взаємодії з кіномистецтвом. Автори зазначеного підручника пропонують учням переглянути документальні фільми, в яких відтворено окремі історії із життя письменників (наприклад, історія кохання акторів М. Заньковецької та М. Садовського (фільм студії «Віател» «Гра долі. Обожнювана»), художні та художньо-документальні стрічки («Украдене щастя», режисер А. Дончик; «Золотий засів», «Тіні забутих предків», режисер С. Параджанов; «Момент» за новелою В. Винниченка, режисер О. Тесленко; «Чорна Пантера і Білий Ведмідь», режисер О. Бійма; «Лісова пісня. Мавка», режисер Ю. Ілленко; «Іду до тебе», режисер М. Мащенко). Перегляд кінострічок і документальних фільмів рекомендовано в завданнях творчо-пошукового характеру, що орієнтовані на формування умінь працювати в різних пошукових системах для отримання необхідної інформації, грамотно спілкуватися в мережі Інтернет, дотримуватися етичних норм у віртуальному просторі тощо. Водночас у старшокласників формується критичне ставлення до медійної продукції, що супроводжується власними оцінками, судженнями, коментарями. Наприклад, «Знайдіть в енциклопедії, або на тематичних сайтах інформацію, фото- та відеоматеріали, що стосуються екранізації творів Нечуя-Левицького. Перегляньте фрагмент фільму «Кайдашева сім'я». Напишіть постер» [12, с.19]; «Укладіть перелік фільмів, представлених на каналі YouTube, про історію розвитку українського театру. Оприлюдніть його з власними коментарями у соціальних мережах» [12, с. 41].

Варто наголосити, що в підручнику презентовано завдання і запитання, спрямовані на формування в учнів інформаційно-цифрової компетентності, що досягається під час використання ІТК за допомогою сучасних видів мистецтв: комп'ютерної графіки, електронної музики, WEB-дизайну тощо. Наприклад: «Проаналізуйте сюжетно-композиційні елементи новели І. Франка «Сойчине крило». Створіть SMART-малюнок». Такі завдання спонукають учнів дізнаватися про нові види синтетичних мистецтв, втілювати свої уявлення у власні творчі проекти. Самостійна навчальна діяльність десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі сприяє індивідуалізації траєкторії літературного навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до Інтернет-ресурсів із урахуванням власних потреб і запитів.

Діалог мистецтв фактично існує в літературному творі, художній палітрі письменника, тому важливо навчити учнів сприймати художній твір і в якості читача, і в якості глядача чи слухача, не втрачаючи логічного зв'язку в сюжетно-композиційній побудові твору з авторським задумом та ідеєю. У рубриці «Культурно-мистецькі аналогії» прослідковується культурологічний підхід до

презентації інформативного матеріалу про письменника, його уподобання в контексті вивчаюваного твору. Наприклад, під час аналізу новели О. Кобилянської «Impromptu phantasia» учні дізнаються про улюбленого композитора письменниці Ф. Шопена, визначають спорідненість творів письменниці та польського композитора, ознайомлюються з окремими музичними термінами, історією їх виникнення та поширення (музичні експромти Ф. Шопена, Ф. Шуберта), значення музики в житті і творчості О. Кобилянської [12, с. 108].

Цікавим і пізнавальним для учнів є поданий у підручнику фактичний матеріал про багатогранні мистецькі таланти українських письменників, наприклад, про музичні уподобання О. Кобилянської, малярські роботи В. Винниченка («Портрет дружини», «Дівчина з квітами»), захоплення театром і музикою Лесі Українки тощо. Така інформація збагатить уявлення старшокласників про світ мистецтва та роль митця у культурному середовищі суспільства.

Музичне мистецтво репрезентовано творами корифеїв української та світової музики (М. Лисенко «Ноктюрн»; Ф. Шопен «Valse melancolique», «Phantaisie impromptu» та ін.), сучасних композиторів (М. Скорик, опера «Мойсей»), художніх колективів і сучасних виконавців. Автори підручника рекомендують учням послухати пісні на слова українських поетів: «Стояла я і слухала весну» (музика К. Стеценка); «Не дивись на місяць весною» (музика М. Лисенка); «Айстри», «Хтось близький мені приснився...» у виконанні М. Бурмаки; «Чари ночі» у виконанні Д. Гнатюка або Н. Матвієнко; фонозаписи творів М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового та інших композиторів на вірші Олександра Олеся. Запропоновані музичні твори виразно передають суголосні мотиви та образи, відтворені митцями у різних видах мистецтва. Старшокласники вчать відчувати, розуміти, зіставляти специфіку виражальних засобів у художніх творах та музиці. Автори підручника орієнтують учнів на сприймання художніх творів у безпосередній взаємодії з іншими видами мистецтва, що сприятиме розвитку обізнаності з сучасними мистецькими напрямками, вдосконаленню вмінь самостійно знаходити відповідну інформацію, обмінюватись досвідом, давати оцінку сприйнятому. Наприклад: «Знайдіть інформацію про використання творів І. Франка у сучасному мистецтві (музика, графіка, театр). Напишіть свої коментарі» [12, с. 80].

Суголосні теми літературного та музичного мистецтва знайшли своє втілення у творах митців ХХ ст. Так, у рубриці «Культурно-мистецький контекст» старшокласники дізнаються про творчість українського художника О. Новаківського, «музикальність» його мистецьких шедеврів. Запропоновані завдання акцентують десятикласників подумати над тим, чому живопис художника асоціюється з музикою, порівняти, якими засобами передає ставлення до музики О. Новаківський у творах живопису та О. Кобилянська у своїх «музичних новелах». Виконання учнями творчих завдань із використанням власних висловлювань щодо сприйнятого, створення словесних описів музичного твору, визначення художніх образів у літературному та музичному творі впливає на розвиток творчого мислення учнів, засвоєння гуманістичних цінностей, стимулює до духовного зростання. Отже, медіакультура має вагомий потенціал щодо підвищення загального й літературного розвитку особистості, оскільки впливає на її інтелект, емоції, сприяє формуванню світогляду, творчого і критичного мислення.

Аналіз підручника «Українська література (рівень стандарту) 10 клас» (авторський колектив: А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко) (2018) дає підстави стверджувати, що у його змістовому і методичному аспектах

враховано ідеї культурологічного підходу до навчання української літератури в 10 класі, відповідно до чинної програми його авторами фахово дібрано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учневі глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. У науково-пізнавальному та художньо-естетичному матеріалі рубрики «Культурно-мистецький контекст» враховано специфіку художньої перцепції кожного виду мистецтва, а система запитань і завдань орієнтована на інтерпретацію учнями художніх творів із урахуванням міжмистецьких узагальнень.

У підручнику вдало дібрано низку запитань і завдань, спрямованих на розвиток самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, запропоновано посилання на Інтернет-джерела, що сприятимуть розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання літератури, орієнтації в інформаційному середовищі, формуванню вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ.

У підручнику української літератури для 10 класу (автор О. Слоньовська) мистецький контекст, як і у 8 та 9 класах, подано в рубриці «Мистецькі діалоги» [10]. Пропонована рубрика доповнює та розширює знання дітей про літературні течії в різних видах мистецтва: реалізм, експресіонізм, імпресіонізм, символізм тощо. У мистецькому контексті підручника учні мають можливість розглянути відповідні напрями в різних видах мистецтва. Цікавим, на нашу думку, є вибір художніх полотен, пропонованих автором для ознайомлення учнів із мистецькими напрями (Т. Яблоневська «Свіже повітря», К. Мунк «Хвора дівчинка», «Голгофа», О. Новаківський «Пробудження», «Втрачені надії», М. Чурльоніс «Рай», «Алегро», В. В. Гог «Нічна тераса кафе» тощо).

Десятикласники не тільки розглядають мистецькі шедеври, а й самостійно визначають напрям, представлений в образотворчому мистецтві, та аргументують свій вибір. Так, вивчаючи реалізм у літературі, учні дізнаються про цей напрям в образотворчому мистецтві (мистецькі полотна І. Труша, К. Устияновича, С. Васильківського, М. Раєвської-Іванової), архітектурі (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, костел Святого Миколая в Києві, будинок Галицького сейму у Львові, перша споруда вокзалу у Львові). Пропоновані завдання націлюють учнів на визначення спільних та відмінних рис, розуміння засобів творення образів в різних видах мистецтва, формують уявлення про взаємозв'язок літературно-мистецьких та культурних явищ.

Творчо-пошуковий характер завдань спонукає дітей працювати самостійно, знаходити необхідну інформацію, узагальнювати, давати оцінку сприйнятому. Наведемо окремі приклади з підручника: «У статті з Вікіпедії, присвяченій опері М. Лисенка «Наталка Полтавка», перегляньте список оперних номерів. Знайдіть у ньому українські народні пісні, які ви вивчали у 9 класі. До якого різновиду вони належать? Твір якого автора ліг в основу пісні Возного в першій дії опери?» [10, с. 31]; «Скориставшись додатковими джерелами інформації, знайдіть і розгляньте картину А. Куїнджі «Українська ніч». Як ви думаєте, чому саме вона подобалася І. Нечую-Левицькому?» [10, с. 37]; «Мистецтвознавці постійно наголошують на синтезі мистецтв Чурльоніса-художника. Скористайтеся додатковою літературою, щоб пояснити це твердження» [10, с. 251].

Тенденційно завдання і запитання в рубриці «Мистецькі діалоги» налаштовують дітей на розгляд творчості митця крізь призму різних видів

мистецтв (наприклад: улюблений музичний твір та картина І. Нечуя-Левицького, інсценізація та екранізація художніх творів письменника тощо).

Цікавими, на наш погляд, є завдання на порівняння репродукцій картин різних художників; музичного твору та мистецького полотна, визначення спільного та відмінного в їхній тематиці; зіставлення подібних образів у літературі та образотворчому мистецтві, музиці тощо. Наведемо окремі приклади з підручника: «Порівняйте картину І. Рєпіна «Чоловік із боязких» із картиною французького художника Жуля Бастьєна-Лепажя «Малий конюх без роботи». Що між ними спільного, а що в їхній тематиці відмінного?» [10, с. 109]; «Послухайте кантату Д. Січинського «Дніпро реве». Спробуйте провести паралелі між музичним твором і картиною С. Васнецова «Дніпро перед бурею» [10, с. 113]; «Проінтерпретуйте картину В. Мельника «Той другий» та роботу К. Склое «Рівновага» як ілюстрації до повісті-новели «Сойчине крило» [10, с.165] та інші. Пропоновані запитання і завдання сприяють формуванню в учнів умінь орієнтуватися в контексті художньої культури, оперувати необхідними знаннями про багатовимірний простір літературного твору та взаємозв'язки твору красного письменства з іншими видами мистецтва.

Використання на сторінках підручника репродукцій картин художників, ілюстрацій до літературних творів, світлин зі спектаклів тощо тісно перегукується із завданнями та запитаннями мистецької рубрики. Аналізуючи художні твори та репродукції картин, діти визначають суголосні мотиви, образи та засоби їх творення у різних видах мистецтва, наприклад: «Який саме епізод твору, на вашу думку, зображено на світлині з вистави Театру на Подолі «Сойчине крило»? [10, с. 165]; «Порівняйте світлину із балетної постановки і кадр із фільму за драмою-феєрією «Лісова пісня». Визначте, які моменти твору вони відображають» [10, с. 242] та інші.

Доречним доповненням до рубрики «Мистецькі діалоги» є рубрика «Цікаво знати», в якій автор О. Слоньовська повідомляє про яскраві факти із життя митців (наприклад, створення С. Людкевич під час Першої світової війни музики до твору «Valse melancholique» О. Кобилянської), пропонує переглянути екранізацію художніх творів письменників (як-от: заплановані прем'єри 3D-мультфільмів у стилі фентезі), прослухати пісень у виконанні сучасних співаків та вокально-інструментальних гуртів на слова українських поетів тощо.

Відповідно до чинної програми автор підручника пропонує учням ознайомитись із музичним мистецтвом, а саме: прослухати «Гімн» («Вічний революціонер») на слова І. Франка та музику С. Людкевича, «Intermezzo» М. Скорика, «Impromptu phantaisie» Ф. Шопена, романс «Слово, чому ти не твердая криця» (музика Я. Степового) тощо. Запитання у підручнику націлюють учнів на розуміння взаємодії словесного і музичного мистецтв, спонукають до «перекодування» мистецтв шляхом літературного опису музичного твору та вербалізації музичних вражень.

Запитання і завдання, проповані у підручнику, акцентують на відчуттях внутрішньої єдності теми, образу в музиці, образотворчому мистецтві, літературі, як-от: які картини з твору М. Коцюбинського постають перед вашим внутрішнім зором? Чи вдалося композиторові передати ті самі враження, що і письменникові? тощо. Подібні завдання сприяють поетапному засвоєнню школярами поняття «діалог», формуванню у них умінь власної інтерпретації літературного твору, розвитку художньої уяви, образного мислення, естетичної чутливості.

Кіномистецтво представлено розглядом та аналізом фрагментів кінострічок, знятих за мотивами художніх творів письменників, а також самостійним переглядом художніх фільмів. О.Слоньовська спонукає старшокласників до вдумливого перегляду та акцентує на відмінностях між художнім твором та його мистецькою інтерпретацією, майстерності втілення митцями змістово-сислової суті художнього твору. Учні вчать аналізувати концепції творчих колективів, які екранізували літературні твори, бачити логічність чи алогічність розвитку авторських думок, розуміти, як народжується мистецький образ у кіно.

Література і театр – нерозривні й взаємопроникні складники національної культури українського народу. Учням запропоновано переглянути театральні постановки в Інтернеті (або побувати у театрі на одній із них), розглянути на сторінках підручника світлини з театральних вистав (мізансцени), балетів, встановити відповідність до окремих епізодів художнього твору, поміркувати над назвами художніх творів та театральних постановок, наприклад: порівняти назву новели В.Винниченка «Момент» із назвою моновистави «Момент кохання», пояснити основну відмінність між ними тощо.

Пропоновані завдання формують в учнів уявлення про мистецтво театру як синтетичне уособлення різних видів мистецтв (художньої літератури, музики, живопису, хореографії тощо), в якому використовуються різноманітні засоби (міміка, пантоміміка, рух, жест, костюм, слово). Усі ці складники в гармонійному поєднанні утворюють цілісну театральну дію – видовищне мистецтво.

Ознайомлення учнів зі скульптурою та архітектурою в мистецькому контексті підручника подано світлинами архітектурних споруд, будинків-музеїв, фото митців, пам'ятників, меморіальних дощок, скульптурних зображень тощо. У переважній більшості запитань і завдань, уміщених до підручника, передбачено роботу над пропонованими світлинами. Старшокласники визначають спільні мотиви та образи в різних видах мистецтва, оцінюють майстерність втілення відповідної ідеї та мистецький продукт у цілому, висловлюють власні судження. Наведемо приклад із підручника: «Розгляньте репродукцію картини, на якій зображено Жанну д'Арк і скульптуру цієї національної героїні Франції у Парижі. Якби вам доручили увіковічнити пам'ять дівчини-левиці з оповідання Ісмаїла Гаспринського ви замовили б картину художника чи пам'ятник скульпторові? Чому саме?» [10, с. 299].

Отже, пропоновані підручником для розгляду мистецькі зразки різнобічно ознайомлюють учнів із багатогранною мистецькою спадщиною як українських, так і зарубіжних митців, формують у старшокласників уміння визначати роль і місце української культури в загальноєвропейському і світовому контекстах, читати художні твори, використовуючи досвід взаємодії з творами різних мистецтв, виховують відкритість до міжкультурної комунікації.

Мистецький контекст у підручнику «Українська література (рівень стандарту): підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти» (автори Л. Коваленко, Н. Бернадська) представлено рубрикою «Література у колі мистецтв» [6]. Наскрізно на сторінках підручника уміщено репродукції портретів українських письменників у виконанні художників, художні фото митців, пейзажі, ілюстрації до літературних творів, зображення ювілейних монет, поштових марок, української геральдики, світлини із театральних вистав, скульптурні обриси, знімки музеїв, пам'ятників, барельєфів, пам'ятних плит, дерев'яних скульптур тощо. Поданий матеріал сприяє формуванню в десятикласників ключових компетентностей та емоційно-ціннісного ставлення, усвідомлення потреби в читанні художніх творів

та ознайомлення з іншими видами мистецтва.

Проте чимало ілюстративного матеріалу авторами залишено без належної уваги. Так, у підручнику запропоновано запитання і завдання лише до окремих мистецьких полотен: портретів І. Франка у виконанні І. Труша, Т. Франка та Ю. Журавля; В. Винниченка (художники – М. Глущенко, автопортрет письменника, Я. Філевич), Лесі Українки (художники В. Слєпченко; С. Караффа-Корбут, І. Труш, Ю. Журавель), М. Вороний (художник М. Жук); репродукцій картин Б. Індрикова «Ноктюрн» у контексті вивчення новели «Impromptu phantasie» О. Кобилянської; мистецького полотна художника-експресіоніста К. Мунка «Воляння».

У підручнику запропоновані запитання і завдання, спрямовані на формування в учнів умінь встановлювати мистецькі паралелі в різних видах мистецтва (В. Гог «Сіач», К. Мунк «Меланхолія», О. Роден «Уроки віри»). Пропоновані для розгляду та аналізу репродукції картин суголосні письменницьким творам – виразникам різних літературних напрямів. Так, наприклад, цікавим вирішенням під час опрацювання української модерної прози є подання авторами на сторінках підручника мистецьких полотен художників-імпресіоністів (К. Моне «Схід сонця», М. Беркос «Маки цвітуть»), проте орієнтовних запитань і завдань для учнів не передбачено. Схожа тенденція спостерігається і в роботі над ілюстраціями до художніх творів, переважна більшість яких не має посилання на художника-ілюстратора і не передбачає орієнтовних завдань і запитань.

Рубрика «Література у колі мистецтв» збагачена культурно-мистецькими традиціями театрального мистецтва та екранної культури (кіномистецтво, мультиплікація). Авторами підручника запропоновано переглянути фільм-виставу «Мартин Боруля», художні фільми за творами українських письменників («Повія», «Украдене щастя», «Тіні забутих предків», «Родина Коцюбинських», «Земля», «Царівна», «Момент» «Камінний хрест», «Гріх» та інші), послухати оперу, переглянути балет чи фільм «Лісова пісня», дізнатися про запланований показ мультиплікаційних фільмів (за мотивами дреми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня») тощо. Пропоновані завдання продукують в учнів розуміння того, що мистецькі інтерпретації за творами письменників є цілком самостійними творчими актами, автори екранізації шукають першоджерелам рівноцінні еквіваленти у царині кінематографічної образності. Учні вчать розуміти трансформацію одного виду мистецтва в інший, визначати специфіку виражальних засобів кіно- і театрального мистецтва та балету, зіставляти та розуміти «мову» різних видів мистецтв.

У підручнику автори передбачили творчо-пошукові завдання, спрямовані на визначення десятикласниками культурно-мистецьких діалогів. Наведемо конкретні приклади: «Розгляньте кілька варіантів афіш до вистави «Кайдашева сім'я» – від народного шоу до трагікомедії. Створіть власні проекти афіш до вистави І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»» [6, с. 47]; «Роздивіться обкладинки видань роману П. Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», видані у різні роки. Яка з них, на вашу думку, найкраще відображає сутність твору? Розробіть власний варіант дизайну обкладинки» [6, с. 76]; «Зробіть презентацію на тему: «Екранізація творів І. Франка». Зверніть увагу на анімацію. Ознайомте з результатами своєї праці однокласників» [6, с. 120]; «Доберіть матеріали і розкрийте, як у творчості одного з митців (О. Скрябін, В. Кандинський, О. Богомазов, М. Чюрльоніс та інші) виявлено синтез мистецтв. Представте результати свого пошуку у вигляді інсталяцій або будь-якої іншої сучасної оригінальної форми» [6, с. 293].

На формування творчих, креативних здібностей учнів спрямовані завдання рубрики «Ваші літературні проекти». Автори підручника спонукають дітей до створення власних проектних ініціатив, усних і письмових творчих робіт, розвивають у них уміння усвідомлено використовувати здобуті на уроках української літератури знання у нових навчальних та життєвих ситуаціях. Наприклад: «Створіть сценарій документального фільму про Панаса Мирного, зосередившись на колізії між його чиновницькою службою і літературною діяльністю» [6, с. 77]; «Знайдіть записи композиції «Зів'яле листя» І. Франка у виконанні Б. Козака та В. Биструшкіна. Порівняйте виконання поезій. Підготуйте свій диск вибраних поезій «Зів'яле листя». Оформіть обкладинку. Начитайте улюблені поезії. Представте свою роботу у мережі YouTube» [6, с. 138] та інші.

Також у підручнику запропоновано низку творчих завдань, що акцентують на взаємопроникненні літератури і музики. Традиційно учні знаходять в Інтернеті та прослуховують записи пісень на вірші українських поетів у виконанні різних співаків, порівнюють їх та діляться враженнями. Наприклад: «Знайдіть в Інтернеті романси В. Кирейка на вірші І. Франка «Сікстинська мадонна» та «Як почуваш вночі...». Прослухайте їх. Враженнями поділіться з однокласниками» [6, с.132]; «Знайдіть на каналі YouTube записи пісні «Чого являєшся мені...» на музику К. Данькевича у виконанні Д. Гнатюка або В. Гришка та Р. Квінти. Які враження вони у вас викликали? Яка з версій сподобалась найбільше? Чи можна сучасним авторам вільно поводитись із класичними текстами?» [6, с. 137].

Мистецьке спрямування має рубрика «Літературознавчі координати». Художньо-пізнавальні нариси рубрики ознайомлюють старшокласників із тенденціями розвитку мистецьких напрямів, їх представниками, засобами творення спільних ідей та образів у різних видах мистецтва. Отже, розвитку культурної компетентності старшокласників у розглянутому підручнику сприяють змістове наповнення рубрик «Література в колі мистецтв», «Літературознавчі координати», «Ваші літературні проекти» та система запитань і завдань до них, що формує в учнів усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва.

Цікаве вирішення, на нашу думку, щодо ознайомлення учнів із культурно-мистецькою спадщиною України та світу запропоновано в підручнику «Українська література. 10 клас» (автори О. Борзенко, О. Лобусова) [4]. Ідея літературної освіти реалізовується на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів засобами формування у старшокласників предметної (літературної) та ключових компетентностей. Засадничі ідеї вивчення української літератури в культурологічному контексті послідовно втілено в запитаннях і завданнях таких рубрик підручника: «Опрацьовуємо прочитане, виявляємо читацьку, літературну компетентності», «Запрошуємо до дискусії», «Ділимося думками і враженнями», «Виявляємо обізнаність у сфері культури» тощо. Цікаво, що підручник має інтернет-підтримку на сайті interactive.ranok.com.ua для користування електронними додатками.

Варто зазначити, що тенденції сучасного суспільного розвитку інформаційного суспільства визначають основні напрями перетворень у різних сферах діяльності. Більшість перетворень певним чином пов'язані з медіа-середовищем, упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освіті. Нині медіакультуру в освітньому процесі варто розглядати як складник інформаційної культури, компонент творчої діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіадискурс.

У традиційному розумінні медіакультура об'єднує в собі всі види аудіовізуального мистецтва. Медіакультуру можемо визначити як галузь культури, пов'язаною з трансляцією динамічних образів, що мають широке поширення завдяки сучасним технічним засобам запису і відтворення зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа).

На формування в дітей літературної компетенції та обізнаності у сфері культури орієнтовані запитання і завдання, пов'язані з попереднім переглядом та аналізом на уроці фільмів-спектаклів, театральних постановок, кінострічок за творами українських письменників. Так, у рубриці «Виявляємо обізнаність у сфері культури» автори підручника пропонують дітям переглянути кінострічки за мотивами художніх творів, комікси, фрагменти вистав, порівняти свої враження від літературних творів та їх втілення у синтетичні види мистецтва. Наведемо приклади із підручника: «Знайдіть у мережі Інтернет фільм Л. Осики «Камінний хрест», знятий на кіностудії імені О. Довженка у 1968 році. Перегляньте фільм та порівняйте свої враження від новели та її втілення в кіномистецтві» [4, с. 176]; «У мережі Інтернет знайдіть і перегляньте фрагмент вистави «Кайдашева сім'я» у постановці Національного академічного драматичного театру ім. І. Франка. Поміркуйте, які риси характеру відтворили актори» [4, с. 18]; «В одному з випусків телевізійного проекту «Великі українці» (2008) Святослав Вакарчук розповідає про І. Франка. Знайдіть у мережі Інтернет цей фільм. Поміркуйте, чим сучасного поета, музиканта приваблює постать письменника» [4, с.74] та інші. Попередній перегляд учнями науково-пізнавальних програм, документальних фільмів, кінофільмів, театральних постановок активізує їх роботу на уроці, спонукає до висловлення думок, обміну враженнями, сприяє формуванню власної оцінки сприйнятого.

Художні, науково-пізнавальні, документальні матеріали розміщено в електронному додатку підручника, до якого апелюють окремі запитання і завдання, спрямовані на формування в учнів обізнаності у сфері культури та розвиток творчих здібностей. Наведемо приклад із підручника: «В електронному додатку до підручника розгляньте фрагменти коміксу Г. Пурей за мотивами повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», поміркуйте над пропонованою художником-ілюстратором «історією» із життя Кайдашів, подумайте над власними ілюстраціями до художнього твору» [4, с. 18].

Прикметно, що назви рубрик змінюються залежно від того, яка компетентність та емоційно-ціннісне ставлення формуються. Так, наприклад, з метою формування у старшокласників літературної, інформаційно-цифрової компетентності та обізнаності у сфері культури авторами підручника запропоновано низку творчих завдань, спрямованих на роботу старшокласників у мережі Інтернет та електронному додатку до підручника, а саме: знаходження та опрацювання певної інформації, перегляд відео-лекцій, коміксів, створення власного творчого проекту, мультимедійної презентації, віртуальної екскурсії тощо. Наведемо окремі приклади з підручника: «В електронному додатку до підручника знайдіть і перегляньте відео-лекцію про роман «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Занотуйте основні тези, які доводить авторка лекції. З якими тезами ви погоджуєтесь?» [4, с. 51]; «Скориставшись матеріалами сайту музею І. Карпенка-Карого «Хутір Надія», підготуйте віртуальну екскурсію «Шляхами видатного драматурга» [4, с. 58]; «Знайдіть інформацію в мережі Інтернет про імпресіонізм в українському живописі. Підготуйте мультимедійну презентацію на тему «Вічні миттєвості краси» [4, с. 127]; «Знайдіть в Інтернеті інформацію про «Братство тарасівців». Поділіться цією інформацією з однокласниками в зручній для вас формі (повідомлення на уроці або в соціальних мережах, плакати, листівки)»

[4, с. 127]. Такі завдання, на нашу думку, розвивають комунікативну компетентність школярів в умовах відкритого інформаційного спілкування, задовольняють їх пізнавальний інтерес у віртуальному інформаційному середовищі, формують уміння творчо підходити до використання та аналізу медійної інформації для створення власного медіапродукту.

Компетентнісна зорієнтованість навчального матеріалу підручника прослідковується у змісті художньо-публіцистичних нарисів, з яких діти дізнаються про розвиток культури в різні історичні періоди, внесок митців у культурний простір людської цивілізації, взаємозв'язок і взаємовплив між творами різних видів мистецтва тощо. На сторінках підручника авторами доцільно розміщені ілюстрації до літературних творів, репродукції картин. Роботу над формуванням в учнів творчих здібностей, розширення їх обізнаності у сфері мистецтва та культури запропоновано в запитаннях та завданнях рубрики «Виявляємо творчі здібності, обізнаність у сфері культури». Подана рубрика акцентує на аналізі, зіставленні, визначенні спільних мотивів та образів у літературних творах та пропонує для розгляду в підручнику художніх полотнах, ілюстраціях. Наведемо приклади: «Роздивіться портрети українських селян на сторінках підручника. Як ви вважаєте, чи могла б картина В. Тропініна бути портретом Чіпки? Створіть словесний портрет героя. Чи могла б картина А. Куїнджі бути портретом когось із персонажів роману. Якщо так, то кого саме?» [4, с. 49]; «Уважно роздивіться картину Рафаеля «Сікстинська Мадонна». Які деталі ви помітили? Що вас найбільше вражає в цій картині?» [4, с. 79]; «Спробуйте дати визначення мистецькому напрямку «імпресіонізм», спираючись лише на свої враження від картини [4, с. 129] на інші. Відповідаючи на запитання, учні вчать критично мислити, створювати словесні образи на основі власної уяви та почуттів, визначати провідні мотиви, теми та образи, втілені в різних видах мистецтва тощо.

На сторінках підручника розміщено багатий, розлогий ілюстративний матеріал, проте авторами не передбачено запитань і завдань до переважної більшості художніх фото митців, репродукцій портретів письменників (Ф. Красицький «Михайло Старицький», І. Труш «І. Франко», М. Жук «М. Коцюбинський», «Микола Вороний»), репродукцій картин (К. Крижицький «Шлях», А. Лосенко «Десять заповідей Мойсея», К. Піссарро «Захід сонця в Сен-Шарлі. Ераньї», С. Обст «Гуцули», І. Труш «Гуцулка з дитиною», Й. Бокшай «Зустріч на полонині», І. Беклемішева «Зачароване озеро», І. Труш «Трембітарі», Ф. Валлотон «Вальс», К. Малевич «Пані за роялем», В. Винниченко «Портрет дружини», С. Делоне «Контрасти», М. Жук «Чорне і біле», В. Котарбінський «Дівчина серед мальв», Ф. фон Штук «Звуки весни», О. Шупляк «Лісова пісня», П.-О. Ренуар «Весна. Чотири сезони», Г. Клімт «Поцілунок», А. Горська «Тарас Шевченко», «Казка» та інші) світлин із театральних вистав, опер (М. Скорик «Мойсей»), зображення мармурових скульптур (Мікеланджело «Мойсей»), ілюстрацій до художніх творів, постерів до анімаційних фільмів («Мавка. Лісова пісня»), фото кадрів із кінострічок («Мартин Боруля», «Камінний хрест»), театральних та оперних вистав («Мартин Боруля», «Мойсей»).

Обізнаність у сфері культури тісно пов'язана із соціальною та громадянською компетентностями. У пропонує авторами підручника завданнях акцентується на громадянській позиції митців, рисах їх характерів на основі аналізу спогадів, листів, мемуарів тощо. Знаходження і перегляд в Інтернеті запропонованих авторами підручника відео-лекцій, пісень у виконанні сучасних співаків, декламування художніх творів українських митців сприяє формуванню в учнів обізнаності у сфері культури, громадянської, соціальної, інформаційно-цифрової компетентності.

На формування в учнів компетентності «Ініціативність, підприємливість та обізнаність у сфері культури» акцентовані запитання і завдання, в яких учні визначаються в особистісних уподобаннях, презентують творчі ідеї, використовують комунікативні стратегії для формулювання власних пропозицій тощо. Наведемо один із прикладів: «Розгляньте ілюстрації до розділу підручника. Роботи якого художника зацікавили вас найбільше? Підготуйте повідомлення про вподобані вами картини. Поділіться цією інформацією зі своїми однокласниками та на своїй сторінці у соціальних мережах» [4, с.125]. Використання подібних завдань на уроках літератури націлює учнів до усвідомлення ролі комунікативних умінь для успішного професійного зростання, спонукає до використання комунікативних стратегій для вирішення власних ідей та пропозицій.

У підручнику авторами подано низку запитань і завдань, спрямованих на усвідомлення дітьми нерозривного зв'язку між літературою і музикою. Пропоновані завдання, що розміщені до різних рубрик підручника, акцентують на зіставленні специфіки розкриття теми в літературі й музиці, спонукають дітей до дискусії, налаштовують на прослуховування творів відомих композиторів, висловлення особистих вражень від сприйнятого, обмірковування, чому саме такий музичний твір привабив автора, героїв художніх творів тощо. Так, десятикласникам запропоновано прослухати улюблений письменником І. Нечуєм-Левицьким твір – «Appassionata» Л. ван Бетховена, знайти і прослухати його в Інтернеті, поділитися враженнями та подумати над тим, чим привабив письменника цей музичний шедевр [4, с. 16], а також віднайти в Інтернеті та прослухати мелодію Шопена, яку грала Софія, погодитися чи спростувати думку про те, що один вечір треба присвячувати одній мелодії [4, с. 164].

Отже, оглядовий аналіз оновлених підручників української літератури для 10 класу дає підстави стверджувати, що відповідно до чинної програми їх авторами майстерно дібрано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учневі глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. Представлений ілюстративний матеріал розміщено за відповідними темами, ідеями та образами творів художньої літератури, що текстуально вивчаються у 10 класі. Методичний апарат чинних підручників містить запитання і завдання репродуктивного, проблемного, творчо-пошукового характеру, що забезпечує змістовну роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальних книг.

Важливо відзначити ефективність розглянутих підручників для організації самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, що сприяє індивідуалізації траєкторії навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до інтернет-ресурсів із урахуванням власних потреб і запитів. Посилання на Інтернет-джерела, електронні додатки сприяють розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їх пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання, орієнтації в інформаційному середовищі, розвитку вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних інформаційних технологій.

Виразний, художньо вартісний, переконливо дібраний та доповнений продуманим методичним апаратом ілюстративний матеріал оновлених підручників української літератури сприяє інтелектуальній активності старшокласників, розвитку їх образного та логічного мислення, виховання естетичного смаку.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. М. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2017. 336 с.
2. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / О. Авраменко, В. Пахаренко. Київ: Грамота, 2018. 256 с.
3. Борзенко О. І. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Борзенко, О. В. Лобусова. Харків: Ранок, 2017. 256 с.
4. Борзенко О. І. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / О. І. Борзенко, О. В. Лобусова. Харків: Ранок, 2018. 240 с.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення: 12.02.2021).
6. Коваленко Л. Т. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / Л. Т. Коваленко, Н. І. Бернадська. Київ: УОВЦ «Оріон», 2018. 320 с.
7. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. Т. Коваленко, Н. І. Бернадська. Київ: УОВЦ «Оріон». 2017. 320 с.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934> (дата звернення: 16.11.2020).
9. Міщенко О. І. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза. 2017. 280 с.
10. Слоньовська О. В. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / О. В. Слоньовська, Н. В. Мафтин, Н. М. Вівчарик. Київ: Літера ЛТД, 2018. 224 с.
11. Слоньовська О. В. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Слоньовська, Н. В. Мафтин, Н. В. Вівчарик, Н. С. Курінна, Л. Т. Шевчук. Київ: Літера ЛТД, 2017. 288 с.
12. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ: Пед. думка, 2018. 192 с.
13. Українська література: 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад.: Р. В. Мовчан, К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О. М. Івасюк та ін. Київ: Освіта, 2013 зі змінами, затвердж. наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna_serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html (дата звернення: 15.03.2020).
14. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класів (рівень стандарту): Наказ МОН України від 23.10.2017 № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 15.03.2020).

Наукове видання

ГОГОЛЬ Наталія Валеріївна

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ЗМІСТІ
ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

МОНОГРАФІЯ

Комп'ютерна верстка *С.П. Цьома*

Підп. до друку 25.03.2021.

Формат 60x84/16. Гарнітура Cambria.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 28,13.

Ум. фарб.-відб. 28,13. Обл.-вид. арк. 35,66.

Тираж 100 пр. Вид. № 22.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.