

УДК 37.016:82:37(091)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/96-3-42>

Олена СТЕПАНЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0887-5808

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри українознавства та іноземних мов

Навчально-наукового інституту «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури»

Українського державного університету науки і технологій

(Дніпро, Україна) *olena.step@ukr.net*

ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ВІД АНТИЧНОЇ ДІАЛЕКТИКИ ДО ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті здійснено комплексний історико-філософський аналіз генези методичної думки в галузі гуманітарної та літературної освіти. Доведено, що формування методики викладання літератури є результатом тривалої еволюції уявлень про природу гуманітарного пізнання, людину як суб'єкта культури, текст як носій смислу та освіту як духовно-ціннісний процес. Простежено трансформацію методологічних орієнтирів від античної діалогічної традиції (Сократ, Платон, Арістотель), середньовічної герменевтики авторитетного тексту, раціоналістичних моделей Нового часу до становлення герменевтичної парадигми у працях Ф. Шлейєрмахера та В. Дільтея, феноменології Е. Гуссерля, онтологічної герменевтики М. Гайдеггера і Г.-Г. Гадамера, структуралізму та постструктуралізму. Обґрунтовано, що в сучасному гуманітарному знанні метод постає не як техніка чи сукупність прийомів, а як подія розуміння, етична позиція і форма діалогу з культурною традицією. Особливу увагу приділено впливу філософської антропології на становлення методичної думки. Проаналізовано концепції М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена, К. Ясперса, М. Бубера, які визначили людину як відкриту, незавершену, діалогічну істоту, покликану до самотворення. Показано, що саме антропологічний поворот у філософії ХХ століття зумовив перехід від нормативно-дидактичної моделі навчання до особистісно орієнтованої парадигми літературної освіти. У статті окреслено світоглядні засади сучасної методики викладання літератури крізь призму гуманізму, персоналізму та екзистенціалізму. Доведено, що гуманізм формує ціннісний горизонт людяності й толерантності, персоналізм утверджує гідність і унікальність особистості, а екзистенціалізм акцентує свободу вибору, відповідальність і автентичність як основи освітнього процесу. Розкрито значення нарративної ідентичності та діалогічності для інтерпретації художнього тексту в шкільному й університетському курсі зарубіжної літератури. Важливим компонентом дослідження є аналіз української інтелектуальної традиції (Г. Сковорода, І. Франко, К. Ушинський, В. Сухомлинський) як аксіологічного й культурного підґрунтя національної методики літературної освіти. Підкреслено, що їхні ідеї сприяли формуванню розуміння освіти як простору самопізнання, морального становлення та культурної самоідентифікації особистості. Зроблено висновок, що сучасна методика викладання зарубіжної літератури має розглядатися як інтегративна гуманітарна система, в якій поєднуються герменевтична відкритість, антропологічна чутливість та культурно-діалогічний підхід, спрямований на формування духовно зрілої, відповідальної та рефлексивної особистості.

Ключові слова: методична думка, літературна освіта, гуманітарне пізнання, герменевтика, філософська антропологія, українська педагогічна традиція.

Olena STEPANENKO,

orcid.org/0000-0003-0887-5808

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Ukrainian studies and Foreign Languages

Educational and Scientific Institute «Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture»

Of Ukrainian State University of Science and Technologies

(Dnipro, Ukraine) *olena.step@ukr.net*

THE EVOLUTION OF METHODOLOGICAL THOUGHT IN LITERARY EDUCATION: FROM ANCIENT DIALECTICS TO EXISTENTIAL PEDAGOGY

The article presents a comprehensive historical and philosophical analysis of the genesis of methodological thought in the field of the humanities and literary education. It is argued that the formation of literature teaching methodology is the result of a long evolution of ideas about the nature of humanistic knowledge, the human being as a subject of culture, the text as a bearer of meaning, and education as a spiritual and value-oriented process. The transformation of methodological orientations is traced from the ancient dialogical tradition (Socrates, Plato, Aristotle), medieval hermeneutics of authoritative texts, and rationalist models of the Modern era to the establishment of the hermeneutic paradigm in the works

of F. Schleiermacher and W. Dilthey, the phenomenology of E. Husserl, the ontological hermeneutics of M. Heidegger and H.-G. Gadamer, as well as structuralism and poststructuralism. It is substantiated that in contemporary humanistic knowledge, method appears not as a technique or a set of procedures, but as an event of understanding, an ethical stance, and a form of dialogue with cultural tradition. Special attention is paid to the influence of philosophical anthropology on the development of methodological thought. The concepts of M. Scheler, H. Plessner, A. Gehlen, K. Jaspers, and M. Buber are analyzed, as they defined the human being as an open, unfinished, dialogical entity called to self-creation. It is demonstrated that the anthropological turn in twentieth-century philosophy led to the transition from a normative-didactic model of instruction to a personality-oriented paradigm of literary education. The article outlines the worldview foundations of contemporary literature teaching methodology through the prism of humanism, personalism, and existentialism. It is argued that humanism shapes the value horizon of humanity and tolerance; personalism affirms the dignity and uniqueness of the individual; and existentialism emphasizes freedom of choice, responsibility, and authenticity as the foundations of the educational process. The significance of narrative identity and dialogicity for the interpretation of literary texts in secondary school and university courses in world literature is revealed. An important component of the study is the analysis of the Ukrainian intellectual tradition (H. Skovoroda, I. Franko, K. Ushynsky, V. Sukhomlynsky) as an axiological and cultural foundation of the national methodology of literary education. It is emphasized that their ideas contributed to the formation of an understanding of education as a space for self-knowledge, moral development, and cultural self-identification of the individual. It is concluded that contemporary methodology of teaching world literature should be regarded as an integrative humanistic system combining hermeneutic openness, anthropological sensitivity, and a cultural-dialogical approach aimed at forming a spiritually mature, responsible, and reflective personality.

Key words: methodological thought, literary education, humanistic knowledge, hermeneutics, philosophical anthropology, Ukrainian pedagogical tradition.

Постановка проблеми. Генеза методичної думки у галузі гуманітарної та літературної освіти є складним і багатовимірним процесом, у якому відбивається взаємодія філософських, педагогічних, культурних і літературознавчих чинників, що визначали траєкторію розвитку європейської та української освітньої традиції. Формування методичних підходів до вивчення гуманітарних дисциплін, а особливо літератури, завжди було пов'язане з еволюцією уявлень про людину, слово, текст і духовний досвід. У різні історичні епохи методична думка відгукувалася як на раціоналістичні, так і на гуманістично-екзистенційні імпульси культури, поступово трансформуючись із суто дидактичної сфери у простір особистісного смислотворення й діалогу культур. Її становлення стало інтелектуальним відбиттям пошуку нових шляхів формування духовності, читацької компетентності й культурної самоідентичності особистості через, не в останню чергу, засоби літератури.

Метою статті є історико-філософське обґрунтування генези методичної думки в галузі літературної освіти через аналіз еволюції гуманітарного пізнання, антропологічних концепцій і світоглядних напрямів (гуманізму, персоналізму, екзистенціалізму), а також визначення їхнього впливу на формування сучасної методики викладання зарубіжної літератури в європейському та українському контекстах.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших передумов формування методичної думки в галузі літературної освіти є осмислення природи гуманітарного пізнання у цілому та пов'язаних із ним методологій. Упродовж історії філософії питання методу вивчення людини,

культури, тексту та сенсу зазнало сутнісної трансформації – від античної діалектики до постструктуралістської критики логосу і модерної феноменології.

У філософській традиції Стародавньої Греції метод гуманітарного пізнання формувався як пошук істини через живий діалог. Сократова маєвтика була не просто способом аргументації, а актом народження істини з глибин людської душі через питальну співрозмовність. Платон у діалогах розвивав діалектику як метод пошуку ідеального знання через зіставлення протилежних позицій, що пізніше матиме значний вплив на християнську герменевтику (Plato, 1914, 2000).

Арістотель, навпаки, заклав фундамент формалізованого методу, розробивши логіку, риторику й поетику як окремі системи правил пізнання і тлумачення. Його аналітика заклала засади раціонального дискурсу, який ще довго домінуватиме в європейській культурі (Aristotle, 1907, 1938).

У середньовічній традиції, де гуманітарне знання було підпорядковане релігійній догматиці, метод пізнання зводився до інтерпретації авторитетного тексту. Тлумачення Святого Письма через алегорію, аналогію й символіку стало моделлю гуманітарного мислення. Практика коментування – *glossa* (тлумачення слова) і *sententia* (узагальнене судження) – породила глибоку традицію герменевтики, хоча й у вузько теологічному ключі. П'єр Абеляр, Ансельм Кентерберійський та Фома Аквінський (Abelard, 1977; Anselm of Canterbury, 2008; Aquinas, 1913) підносили до рангу методу інтелектуальний аналіз авторитетного знання.

У XVII–XVIII століттях формується розподіл між *Naturwissenschaften* (науки про природу) і

Geisteswissenschaften (науки про дух). Рене Декарт вводить метод сумніву і дедуктивний раціоналізм, однак цей підхід виявляється непридатним для гуманітарних сфер, де істина не тотожна фактові.

На цьому тлі виникає герменевтична парадигма – *пошук смислу як центральне завдання гуманітаристики*. Фрідріх Шлейєрмахер (Schleiermacher, 1838, 1977), розглядаючи текст як цілісність, вважав, що розуміння є реконструкцією авторського задуму через поєднання граматичного й психологічного аналізу. Подальший розвиток цієї думки дав Вільгельм Дільтей, який підкреслював, що *розуміти – це переживати*, і вводив поняття «вживання» в контекст історико-культурного тексту (Dilthey, 1890).

Гуманітарне пізнання було новою глибини у феноменологічній філософії Едмунда Гуссерля (Husserl, 2001), який запропонував *метод редукції*, що мав виявити «сутнісну структуру» переживання. Цей підхід був адаптований у філософії освіти як спроба зрозуміти життєвий світ учня і вчителя в контексті їхньої взаємодії з текстом.

Мартін Гайдеггер і Ганс-Георг Гадамер перетворюють герменевтику на онтологію розуміння. Знання більше не є передачею істини, а подією розуміння, що формується в горизонті історичності і мовності (Gadamer, 2004). Відтак, метод гуманітарного пізнання стає *діалогом із традицією*, а не пошуком об'єктивного змісту.

У середині ХХ століття структуралізм (Barthes, 1972; Lévi-Strauss, 1969) вводить аналіз культурних і літературних структур як універсальних кодів. Метод гуманітарного дослідження стає дедалі більше аналітичним, працюючи з системами значень, а не інтенціями.

Мішель Фуко і Жак Дерріда у постструктуралізмі критикують саму ідею стабільного значення, доводячи, що розуміння є завжди відкритим, багатозначним і, у широкому сенсі, політичним актом, адже воно пов'язане з владними відносинами та інтерпретаційними стратегіями. Гуманітаристика втрачає наївну віру в метод як фіксовану техніку і переосмислює його як етичний вибір дослідника (Derrida, 1976, 1982; Foucault, 1969).

На межі ХХ–ХХІ ст. гуманітаристика дедалі більше тяжіє до інтер- і трансдисциплінарного підходу. Освіта як сфера гуманітарного пізнання більше не обмежується педагогічною технікою – вона розглядається як культурний діалог, акт етичної співучасті, критичного аналізу і самотворення. Метод тут постає як герменевтична відкритість, де вчитель виступає не як носій істини, а як фасилітатор, котрий супроводжує учня у складному процесі самопізнання.

Осмилення людини як центрального об'єкта пізнання стало основою для формування не лише філософських концепцій, а й педагогічних практик. Філософська антропологія, як напрям, що досліджує сутність, призначення і потенціал людини, надала методичній думці глибоко особистісного виміру. Саме через поглиблене розуміння людини як тілесно-духовної, соціальної та культуротворчої істоти, педагогіка отримала підґрунтя для розвитку своїх принципів, форм і методів.

Філософська антропологія у своїх різних варіаціях зосереджується на таких базових питаннях:

– Хто є людина?

– У чому її унікальність як суб'єкта культури й освіти?

– Як співвідносяться природа, розум, воля і моральність у людському бутті?

На ці питання філософія дає метафізичні відповіді, що безпосередньо впливають на освітню практику: вони визначають *модель Учня, роль Учителя, сенс навчання та зміст виховання*.

У ранніх системах філософської думки – від Платона до Томи Аквінського – людина постає як носій розумної душі, створений за образом божественного логосу. Така антропологія формує нормативний образ «ідеального учня»: слухняного, морального, спрямованого до вищої істини. В епоху Просвітництва цей образ трансформується у розумну істоту, яку слід виховати через освіту.

Нова фаза розвитку антропології як науки розгортається в німецькій філософії ХХ ст. Макс Шелер стверджує, що людина – це «недостатня істота», яка постійно долає свою незавершеність через духовну культуру (Scheler, 2009). У цій перспективі педагогіка постає як процес самоповнення людини, як «робота над власною незавершеністю».

Гельмут Плеснер вводить принцип «ексцентричної позиції»: людина не просто живе, а усвідомлює себе як того, хто живе, і здатна ставитися до себе з дистанції. Це положення відкриває шлях до розуміння саморефлексії як освітньої цінності (Plessner, 2019).

Арнольд Гелен бачить у людині істоту, «відкрити світу» і позбавлену інстинктів, що потребує інституційної компенсації – у тому числі через систему освіти. Його концепція підкреслює значення виховання як механізму стабілізації людської природи (Gehlen, 1988).

Карл Ясперс, один із засновників екзистенційної антропології, описує людину як істоту, що трансцендує, – покликану до свободи, рішучості і відповідальності. Його *Bildung* – не механічне

накопичення знань, а формування внутрішньої істини, автентичності (Jaspers, 1963).

Мартін Бубер пропонує модель діалогічного існування: «Я – Ти» як першооснову людського буття. У педагогіці це відкриває розуміння освіти як такої зустрічі особистостей, яка трансформує обидві сторони – Учня і Учителя (Buber, 1970).

У ХХІ столітті антропологічна перспектива визначає парадигми особистісно орієнтованого навчання, педагогіки партнерства, інклюзивної освіти. Людина більше не сприймається як «носіє функцій», а як унікальний суб'єкт із правом на різність, автономію, креативність.

Від Шелера до Баумана простежується спільна лінія: людина не дана, а покликана стати. Цей принцип лягає в основу сучасного розуміння методики викладання літератури: не як набору технік, а як шляху *супроводу особистості, її осмислення культури, тексту і себе самого*.

Літературна освіта у своєму найглибшому смислі є не просто засобом ознайомлення зі словесними творами, а шляхом становлення особистості, здатної до морального судження, емпатії, відповідальності. Саме тому філософські підвалини літературної освіти лежать у площині вчень, які утверджують цінність людини як неповторної істоти, її гідність, свободу вибору, право на самовираження. У цьому контексті особливо важливими є три світоглядні напрями: гуманізм, персоналізм та екзистенціалізм. Вони дають ідейну опору методичній думці в галузі літературної освіти, оскільки звертаються до внутрішнього світу людини як до головного предмета формування і виховання.

Гуманізм, зародившись у добу Ренесансу, утверджує людину як центр буття й пізнання, суб'єкта свободи, творчості, моральної відповідальності. Такі мислителі, як Піко делла Мірандола, Еразм Роттердамський, Франческо Петрарка, сформували уявлення про освіту як засіб виховання всебічно розвиненої особистості.

У новітній педагогіці гуманізм реалізується через ідеї антропоцентризму, діалогу та емпатії, які є центральними в процесі вивчення літератури. Учень розглядається не як об'єкт навчального процесу, а як повноцінний суб'єкт, що має власний досвід, інтерпретації, почуття. Літературна освіта, отже, стає простором толерантності й людяності.

Персоналізм – це філософія, що виводить людину в центр філософського і педагогічного осмислення. Він сформувався в ХІХ–ХХ ст. як реакція на технократизм, механіцизм і відчуження, що загрожували гуманному розумінню людини.

Серед основоположників персоналізму – Еммануель Муньє (Mounier, 1949), який стверджував, що особистість – це духовна реальність, що розкривається у взаємодії з іншими. У його педагогічному баченні людина виховується не для суспільства як механізму, а для служіння іншій людині. Поль Рікер додає до цього ідею нарративної ідентичності: людина осмислює себе через розповіді – особисті та культурні, що робить літературну освіту важливою складовою процесу самопізнання (Ricoeur, 1981, 1984).

В українському інтелектуальному просторі персоналістські ідеї простежуються в працях Василя Сухомлинського, для якого школа – це перш за все «школа серця», де виховання здійснюється через особистісне ставлення до дитини як до цінності.

Екзистенціалізм у філософії ХХ ст. (Сартр, Ясперс, Камю, Марсель) наголошує на трагічному вимірі людського існування, на необхідності прийняття свободи, вибору, відповідальності. У педагогіці ці ідеї трансформуються у визнання унікальності життєвого досвіду кожної людини, її внутрішньої драми та права бути собою.

Видатні представники екзистенційної педагогіки – Карл Ясперс із його ідеєю «екзистенціального осяяння» (*Bildung* як шлях до буттєвої глибини) (Jaspers, 1963), Віктор Франкл, який вбачав у навчанні можливість допомогти людині знайти сенс життя навіть у трагічних обставинах, і Габріель Марсель, для якого справжня освіта – це процес становлення віри в інше і в себе (Marcel, 1944, 1966; Plessner, 2019).

У методиці літературної освіти екзистенціалізм реалізується через аналіз творів, у яких поставлено питання свободи, вибору, смерті, самотності – через відкритість до інтерпретації та діалог із внутрішнім «Я» учня. Важливість тут має не тільки зміст твору, а й переживання, які він викликає.

Таким чином, гуманізм, персоналізм і екзистенціалізм формують трикутник світоглядної основи сучасної літературної освіти, у якому:

- гуманізм надає орієнтири толерантності і людяності;
- персоналізм – фокусується на гідності і неповторності особи;
- екзистенціалізм – акцентує глибину відповідальності та автентичності.

Ці три вектори визначають методичну думку як філософсько- і людино-орієнтовану етично чутливу сферу освітньої практики.

Формування методичної думки в галузі літературної освіти в Україні неможливе без звернення до інтелектуальної спадщини видатних україн-

ських мислителів, які поєднували філософське осмислення людини з практикою виховання та навчання. Їхні ідеї не лише передували становленню педагогіки як науки, але й сьогодні продовжують впливати на гуманітарну освіту, зокрема на методику викладання зарубіжної літератури, формуючи її аксіологічну, світоглядну та культурну основу.

Григорій Сковорода (1722–1794) розробив цілісну концепцію освіти, засновану на ідеї «пізнай себе» як центральному принципі формування особистості. Він вважав, що істинна освіта полягає не у засвоєнні знань, а у відкритті власної природи, «сродної праці» – тобто покликання. Це положення особливо актуальне для літературної освіти, яка допомагає людині усвідомити себе через культурні символи, образи та тексти.

У Сковороди педагогічне мислення формувалося в рамках філософії життя, де навчання не є інструментом соціалізації, а шляхом до внутрішньої свободи й щастя. Його стиль мислення – образний, алегоричний – резонує з художньою природою літератури.

Іван Франко (1856–1916), мислитель енциклопедичного масштабу, поєднав соціальну активність із глибоким інтересом до проблем освіти. У своїх публіцистичних і наукових працях він порушував питання народної школи, вчительства, національного змісту навчання. Для нього літературна освіта мала виконувати виховну, етичну, естетичну та громадянську функції (Франко, 1892).

Франко наголошував на важливості розвитку критичного мислення учнів, їхньої здатності до самостійного судження, що є основою сучасного методичного підходу до літератури. Його гуманістична філософія орієнтована на формування вільної й відповідальної особистості.

Костянтин Ушинський (1824–1871) вважав, що школа має формувати не лише знання, а й характер, громадянськість і моральну свідомість. Він одним із перших поставив питання національного елемента в освіті, акцентуючи на значенні рідної мови, літератури та культури у формуванні особистості (Ушинський, 1955; Фаріон, 2021). Його ідеї про зв'язок навчання з природними особливостями дитини, про необхідність вивчення психології учня стали фундаментом для подальших методичних розробок у галузі літературної освіти. Ушинський підкреслював важливість емоційного впливу художнього слова.

Василь Сухомлинський (1918–1970) бачить у літературній освіті шлях до духовного розвитку дитини, формування в неї моральної свідомості, естетичного смаку, емпатії. Його твори, особливо

«Серце віддаю дітям», є зразком педагогіки, що апелює до особистісного досвіду учня, його внутрішнього світу (Сухомлинський, 1976). Для нього навчання літератури – це не передача змісту, а зустріч із цінностями, «співпереживання істин, які не вмирають». Його гуманізм, укорінений у традиціях персоналізму й української духовності, становить живу основу сучасної методики.

Висновки. Генеза методичної думки у галузі літературної освіти постає як складний історико-культурний процес, що відображає еволюцію гуманітарного пізнання від античної діалогічності до сучасної герменевтичної та антропологічної парадигми. Метод у гуманітарній сфері трансформувалася з раціонально-нормативної техніки тлумачення у форму смислотворчого діалогу, подію розуміння та етичну позицію дослідника й педагога.

Вирішальний вплив на становлення методики викладання літератури справила герменевтична традиція, яка змістила акцент із передачі «об'єктивного змісту» тексту на процес його інтерпретації в історичному та особистісному горизонтах. Розуміння тексту в сучасній літературній освіті розглядається як співбуття з культурною традицією, як діалог між автором, учителем і учнем.

Антропологічний поворот у філософії ХХ століття зумовив якісну зміну освітньої парадигми: людина постає не як об'єкт впливу, а як унікальний суб'єкт культури, відкритий до самотворення. Ідеї М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена, К. Ясперса, М. Бубера актуалізували значення саморефлексії, свободи, відповідальності й діалогічності як фундаментальних засад педагогічної взаємодії.

Гуманізм, персоналізм і екзистенціалізм формують світоглядне підґрунтя сучасної методики літературної освіти. Вони забезпечують її аксіологічну спрямованість, орієнтацію на гідність особистості, розвиток емпатії, критичного мислення та здатності до морального вибору. Літературна освіта в цьому контексті розуміється як простір формування наративної ідентичності та внутрішньої автентичності учня.

Українська інтелектуальна традиція (Г. Сковорода, І. Франко, К. Ушинський, В. Сухомлинський) органічно інтегрується в європейський філософсько-педагогічний контекст і водночас зберігає національну специфіку. Її внесок полягає в утвердженні ідеї освіти як шляху самопізнання, духовного становлення, поєднання національних і загальнолюдських цінностей, що є методологічно значущим для викладання зарубіжної літератури.

Сучасна методика викладання зарубіжної літератури має розглядатися як інтегративна гумані-

тарна система, що поєднує герменевтичну відкритість, антропологічну чутливість, міжкультурний діалог і рефлексивність. Її стратегічною метою є не лише формування читацької компетентності, а й становлення духовно зрілої, відповідальної, культурно самоусвідомленої особистості.

Подальший розвиток методичної думки в галузі літературної освіти пов'язаний із поглибленням міждисциплінарного діалогу, осмисленням етичних вимірів педагогічної взаємодії та пошуком нових форм інтерпретаційної співтворчості вчителя й учня в умовах сучасного культурного простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Abelard P. Sic et Non. Chicago: University of Chicago Press, 1977. 734 p.
2. Anselm St. Anselm of Canterbury: The Major Works. Oxford; New York: Oxford University Press, 2008. 513 p.
3. Aquinas T. Summa Theologiae. London, Burns: Oates & Washbourne, Ltd, 1913. 374 p.
4. Aristotle. De Anima (On the Soul). London: William Heinemann LTD, 1907. 538 p.
5. Aristotle. Organon. Cambridge: Harvard University Press, 1938. 568 p.
6. Barthes R. Mythologies. New York: The noonday press, 1972. 164 p.
7. Buber M. I and Thou. New York: Charles Scribner's Sons. 1923. 90 p.
8. Derrida J. Margins of Philosophy. Chicago: University of Chicago Press, 1982. 364 p.
9. Derrida J. Of Grammatology. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976. 452 p.
10. Dilthey W. Einleitung in die Geisteswissenschaften. Leipzig: B. G. Teubner, 1890. 462 p.
11. Foucault M. L'Archéologie du savoir. Gallimard: TEL, 1969. 144 p.
12. Gadamer H.-G. Truth and Method. London; New York: Continuum, 2004. 602 p.
13. Gehlen A. Man, His Nature and Place in the World. New York: Columbia University Press. 1988. 424 p.
14. Husserl E. The shorter logical investigations. London; New York: Routledge, 2001. 516 p.
15. Jaspers K. Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: R. Piper, 1963. 360 p.
16. Lévi-Strauss C. The Elementary Structures of Kinship. Boston: Beacon Press, 1969. 524 p.
17. Marcel G. Homo Viator: Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance. Aubier: Éditions Montaigne, 1944. 396 p.
18. Marcel G. The Philosophy of Existentialism. New York: Citadel Press, 1966. 128 p.
19. Mounier E. Le personnalisme. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961. 198 p.
20. Plato. Apology. Cambridge: Harvard University Press, 1914. 15 p.
21. Plato. The Republic. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 434 p.
22. Plessner H. Levels of Organic Life and the Human: An Introduction to Philosophical Anthropology. New York: Fordham University Press, 2019. 448 p.
23. Ricoeur P. Hermeneutics and the Human Sciences. New York: Cambridge University Press, 1981. 314 p.
24. Ricoeur P. Time and Narrative. Chicago: University of Chicago Press, 1984. 296 p.
25. Scheler M. The Human Place in the Cosmos. Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 2009. 78 p.
26. Schleiermacher F. Hermeneutik. Missoula, Mont.: Published by Scholars Press for the American Academy of Religion, 1977. 252 p.
27. Schleiermacher F. Hermeneutik und Kritik. Berlin: G. Reimer, 1838. 418 p.
28. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори*: у 5-ти т. Т. 3. Київ: Радянська школа, 1976. 670 с.
29. Удовиченко Л. Від поверхового до глибокого читання: модель шкільної методики, що підтримує пізнавальний розвиток учня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. № 2 (32). С. 99–107. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(32\).2025.348667](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(32).2025.348667).
30. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Твори*: в 6-ти т. Т. 5. Київ: Рад. школа, 1955. 430 с.
31. Фаріон І. Ген українців. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2021. 392 с.
32. Франко І. Поза межами можливого і дійсного. *Літературно-науковий Вісник*. 1892. № 3. С. 15–24.

REFERENCES

1. Abelard, P. (1977). Sic et Non. Chicago: University of Chicago Press. 734 p.
2. Anselm of Canterbury. (2012). Anselm of Canterbury: The Major Works. Oxford; New York: Oxford University Press. 513 p.
3. Aquinas, T. (1913). Summa Theologiae [Summa Theologiae]. London, Burns: Oates & Washbourne, Ltd. 374 p. [in Latin]
4. Aristotle. (1907). De Anima (On the Soul). London: William Heinemann LTD. 538 p.
5. Aristotle. (1938). Organon. Cambridge: Harvard University Press. 568 p.
6. Barthes, R. (1972). Mythologies. New York: The noonday press. 164 p.
7. Buber, M. (1923). I and Thou. New York: Charles Scribner's Sons. 90 p.
8. Derrida, J. (1982). Margins of Philosophy. Chicago: University of Chicago Press. 364 p.
9. Derrida, J. (1976). Of Grammatology. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 452 p.
10. Dilthey, W. (1890). Einleitung in die Geisteswissenschaften [Introduction to the Humanities]. Leipzig: B. G. Teubner. 462 p. [in German]
11. Foucault, M. (1969). L'Archéologie du savoir [The Archaeology of Knowledge]. Gallimard: TEL. 144 p. [in French]

12. Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. London; New York: Continuum. 602 p.
13. Gehlen, A. (1988). *Man, His Nature and Place in the World*. New York: Columbia University Press. 424 p.
14. Husserl, E. (2001). *Logical Investigations*. London; New York: Routledge. 516 p.
15. Jaspers, K. (1963). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte [The Origin and Destination of History]*. München: R. Piper. 360 p. [in German]
16. Lévi-Strauss, C. (1969). *The Elementary Structures of Kinship*. Boston: Beacon Press. 524 p.
17. Marcel, G. (1944). *Homo Viator: Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance [Prolégomènes to a Metaphysics of Hope]*. Aubier: Éditions Montaigne. 396 p. [in French]
18. Marcel, G. (1966). *The Philosophy of Existentialism*. New York: Citadel Press. 128 p.
19. Mounier, E. (1961). *Le personnalisme [Personalism]*. Paris: Les Presses universitaires de France. 198 p. [in French]
20. Plato. (1914). *Apology*. Cambridge: Harvard University Press. 15 p.
21. Plato. (2000). *The Republic*. Cambridge: Cambridge University Press. 434 p.
22. Plessner, H. (2019). *Levels of Organic Life and the Human: An Introduction to Philosophical Anthropology*. New York: Fordham University Press. 448 p.
23. Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. New York: Cambridge University Press. 314 p.
24. Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. 296 p.
25. Scheler, M. (2009). *The Human Place in the Cosmos*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press. 78 p. [
26. Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik [Hermeneutics]*. Missoula, Mont.: Published by Scholars Press for the American Academy of Religion, 1977. 252 p. [in German]
27. Schleiermacher, F. (1838). *Hermeneutik und Kritik [Hermeneutics and Criticism]*. Berlin: G. Reimer. 418 p. [in German]
28. Sukhomlynskyi, V. (1976). *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]*. *Vybrani tvory: u 5-ty t. T. 3*. Kyiv: Radianska shkola. 670 s. [in Ukrainian]
29. Udovychenko, L. (2025). *Vid poverkhovoho do hlybokoho chytannia: model shkilnoi metodyky, shcho pidtrymuie piznavalnyi rozvytok uchnia [From surface to deep reading: a model of school methodology that supports students' cognitive development]*. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. № 2 (32). S. 99–107. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(32\).2025.348667](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(32).2025.348667). [in Ukrainian]
30. Ushynskyi, K. D. (1955). *Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropolohii [Man as an object of education. An attempt at pedagogical anthropology]*. *Tvory: v 6-ty t. T. 5*. Kyiv: Rad. shkola. 430 s. [in Ukrainian]
31. Farion, I. (2021). *Hen ukrainsiv [The gene of Ukrainians]*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. 392 s. [in Ukrainian]
32. Franko, I. (1892). *Poza mezhamy mozhlyvoho i diisnoho [Beyond the possible and the real]*. *Literaturno-naukovyi Visnyk*, 3, 15–24. [in Ukrainian]

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 22.04.2026

Стаття поширюється на умовах
ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

