



- ” Яременко Н. Стратегії інтертекстуального читання в інтегрованому курсі літератур. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 4. С. 142-150. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i4-017>.
- Yaremenko N. Stratehii intertekstualnoho chytannia v intehrovanomu kursii literatur [Intertextual reading strategies in an integrated literature course]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 4. S. 142-150. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i4-017>.

УДК 373.5.016:82.09

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i4-017

Наталія ЯРЕМЕНКО

Криворізький державний педагогічний університет, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>

yaremenko750@gmail.com

СТРАТЕГІЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ЧИТАННЯ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ ЛІТЕРАТУР

Анотація. У статті розглянуто інтертекстуальне читання як провідний методологічний і дидактичний принцип реалізації інтегрованого курсу літератур у закладах загальної середньої освіти. З'ясовано його концептуальний статус у системі компетентнісно орієнтованої літературної освіти, де воно постає не лише як прийом аналізу, а як спосіб організації навчального змісту й пізнавальної діяльності учнів. Розкрито потенціал інтертекстуального підходу для формування інтерпретаційної, міжкультурної та читацької компетентностей, а також для розвитку здатності школярів до самостійного смислотворення й критичного осмислення художніх явищ. Авторкою запропоновано систему стратегій міжтекстового читання, що охоплює тематико-проблемне, жанрово-типологічне, наративно-персональне, культурно-історичне та рецептивне зіставлення. Описано їх зміст, логіку застосування та дидактичні можливості, окреслено методичні формати реалізації цих стратегій у межах інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур. Особливу увагу приділено культурно-історичній інтерпретації та рецептивному зіставленню як засобам подолання формального компаративізму, що зводиться до поверхового пошуку подібностей, і як інструментам розвитку критичного мислення, історико-культурної чутливості та інтерпретаційної гнучкості учнів. Доведено, що системне впровадження міжтекстового читання сприяє переходу від ізольованого аналізу окремих художніх творів до їх осмислення в мережі культурних, жанрових і смислових зв'язків, що відповідає сучасним орієнтирам читацької грамотності. Підкреслено узгодженість запропонованого підходу з вимогами міжнародних досліджень якості освіти, зокрема PISA, які акцентують увагу на здатності учнів встановлювати зв'язки між текстами, інтерпретувати їх у різних контекстах і критично оцінювати інформацію. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок, пов'язані з емпіричною верифікацією ефективності запропонованих стратегій, розробленням інструментарію оцінювання міжтекстової компетентності та інтеграцією цифрових ресурсів у процес організації інтерпретаційної діяльності учнів.

Ключові слова: інтертекстуальне читання; інтегрований курс літератур; інтерпретаційна компетентність; міжкультурна компетентність; культурно-історична інтерпретація; рецептивне зіставлення; читацька грамотність; профільна школа; заклад середньої освіти.

Natalia YAREMENKO

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>

yaremenko750@gmail.com

INTERTEXTUAL READING STRATEGIES IN AN INTEGRATED LITERATURE COURSE

Abstract. The article examines intertextual reading as a leading methodological and didactic principle for implementing an integrated literature course in general secondary education institutions. Its conceptual status within the system of competency-based literary education is clarified, where it is presented not only as an analytical technique but also as a means of organizing curricular content and students' cognitive activity. The potential of the intertextual approach for developing interpretive, intercultural, and reading competencies is revealed, along with its role in fostering students' ability to construct meaning independently and critically reflect on literary phenomena. The author proposes a system of intertextual reading strategies encompassing thematic-problem-based, genre-typological, narrative-character-based, cultural-historical, and reception-oriented comparison. Their content, logic of application, and didactic potential are described, and methodological formats for implementing these strategies within the integrated course of Ukrainian and world literature are outlined. Particular attention is paid to cultural-historical interpretation and reception-oriented comparison as means of overcoming formal comparativism, which is often reduced to a superficial search for similarities, and as tools for developing students' critical thinking, historical and cultural sensitivity, and interpretive flexibility. It is demonstrated that the systematic implementation of intertextual reading facilitates a shift from the isolated analysis of individual literary works to their comprehension within a network of cultural, generic, and semantic connections, which corresponds to contemporary benchmarks of reading literacy. The alignment of the proposed approach with the requirements of international educational quality assessments, in particular the Programme for International Student Assessment (PISA), is emphasized, as these assessments stress students' ability to establish connections between texts, interpret them in different contexts, and critically evaluate information. Prospects for further research are outlined, including the empirical verification of the effectiveness of the proposed strategies, the development of tools for assessing intertextual competence, and the integration of digital resources into the organization of students' interpretive activity.

Keywords: intertextual reading; integrated literature course; interpretative competence; intercultural competence; cultural-historical interpretation; receptive comparison; reading literacy; upper secondary school; secondary education.

Постановка проблеми. Сучасні соціокультурні трансформації, зумовлені процесами глобалізації, цифровізації спілкування та переосмисленням ролі гуманітарного знання в суспільстві, істотно змінюють способи створення, сприйняття та інтерпретації текстів, у тому числі й художніх. У цих умовах література постає не лише як мистецький феномен, а як форма соціального діалогу й інструмент осмислення колективного досвіду, що актуалізує потребу в нових підходах до її вивчення. Зміна характеру читацьких практик, зростання обсягу міжкультурної взаємодії та активна присутність мережових форм мислення зумовлюють необхідність переходу від ізольованого сприйняття тексту до його осмислення в системі міжтекстових і міжкультурних зв'язків. Це створює передумови для перегляду принципів організації інтегрованих курсів літератур у сучасній освіті. Водночас практика реалізації інтегрованих курсів засвідчує низку утруднень у процесі досягнення задекларованих цілей, потребує розробки реальних механізмів їх упровадження. Особливої актуальності набуває проблема відсутності чітко окреслених дидактичних конструктів, які б забезпечували цілісність інтегрованого курсу та спрямовували читацьку діяльність учнів. Попри активне використання інтегративних підходів, у методичному дискурсі залишається недостатньо розробленим питання системної організації навчання на засадах інтертекстуального читання як когнітивно й соціально зумовленого способу конструювання смислів. Незважаючи на наявність ґрунтовних теоретичних досліджень цієї проблеми в зарубіжній науці та методичні розвідки в українському освітньому просторі, її потенціал як концептуальної основи реалізації інтегрованих курсів літератур досі не отримав достатнього осмислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація інтегрованих курсів літератур у сучасній освіті, зокрема в межах Концепції НУШ, методологічно спирається на поняття інтертекстуального читання, яке в сучасних наукових дослідженнях осмислюється як ключовий механізм конструювання смислу в процесі роботи з текстами різних видів. Відтак, міжтекстове читання актуалізується в працях, що перебувають на перетині текстології, літературознавства, психолінгвістики та педагогіки читання, і трактується не як окрема техніка аналізу, а як когнітивно й соціально зумовлений спосіб інтерпретації, що передбачає взаємодію кількох текстів у свідомості читача.

Вагомий системний підхід до осмислення цього явища здійснено в працях Г. Акйола та К. Бабаджан, де інтертекстуальне читання подано як процес продукування нових значень шляхом установалення смислових зв'язків між ідеями різних текстів. Слушно наголошується на активній ролі читача, який не відтворює готовий зміст, а вибудовує власну інтерпретацію в просторі текстових перетинів. У зазначеному підході інтертекстуальне читання розглядається як стратегія активного моделювання смислів, де читач співвідносить нову інформацію з уже наявним текстовим і культурним досвідом. Це, на думку дослідників, інтегрує психолінгвістичні уявлення про схеми й фрейми, лінгвістичний аналіз текстових маркерів інтертекстуальності та дидактичні моделі розвитку критичного мислення [12].

Подібну позицію розвиває А.-Б. Ларсен, трактуючи інтертекстуальне читання як одночасне залучення кількох текстів у процесі осмислення, що розширює семантичне поле прочитаного та поглиблює інтерпретацію. У цьому контексті читання постає як динамічна інтелектуальна діяльність, зорієнтована на порівняння, співвіднесення та узагальнення [13].

Важливим аспектом цієї концепції є поняття «міжтекстової обізнаності», уведене М. Ахмадіаном, який підкреслює, що усвідомлення інтертекстуальних зв'язків дозволяє читачеві глибше занурюватися в текст, виявляти приховані смисли та багаторівневі значення. У дослідженні, здійсненому в колаборації з Х. Яждані, осмислено концепцію інтертекстуальності як засадничий принцип функціонування літературного тексту, що передбачає його невід'ємну взаємодію з попередніми культурними й текстовими моделями. Читач із розвинутою міжтекстовою обізнаністю, зазначають дослідники, інтерпретує художній твір у полі культурних координат, встановлює причинно-смислові зв'язки, розрізняє авторську інтенцію та рецептивні трансформації, свідомо декодує текстові перетини. Автори окреслюють специфіку впливу усвідомлення інтертекстуальних елементів на глибину розуміння й інтерпретації коротких прозових текстів студентами. Отримані ними експериментальні результати засвідчили, що цілеспрямоване формування навичок розпізнавання міжтекстових зв'язків суттєво підвищує якість аналітичного читання, сприяє виявленню латентних смислових рівнів і розширює інтерпретаційні можливості читача. Таким чином, доводиться, що розвиток літературної компетентності через системне опанування інтертекстуального аналізу постає необхідною умовою повноцінного сприйняття художньої прози [10].

У працях Д. Акдал та А. Шахін інтертекстуальне читання розглядається саме в методичному вимірі як ефективний інструмент розвитку креативного мислення та навичок творчого письма. Дослідниці доводять, що міжтекстова взаємодія в процесі опанування інтегрованих курсів літератур стимулює породження оригінальних ідей, сприяє формуванню продуктивної читацької позиції, стає ключовою стратегією для покращення розуміння та критичного мислення, допомагає учням сприйняти ширший літературний ландшафт та динаміку впливу між авторами та жанрами [11].

Окреслені теоретичні положення зарубіжних дослідників потребують співвіднесення з напрацюваннями української методичної науки, яка активно осмислює проблему інтертекстуального читання в контексті модернізації шкільної літературної освіти. Вітчизняні науковці акцентують не лише на інтерпретаційних можливостях інтертекстуальності, а й на її дидактичному потенціалі в умовах компетентнісної парадигми. Саме в цьому контексті інтертекстуальне читання постає як провідний дидактичний принцип реалізації інтегрованих курсів літератур. Інтеграція української та зарубіжної літератур ґрунтується не лише на тематичній або хронологічній спорідненості матеріалу, а передусім на організації навчання як системи міжтекстових зв'язків, у межах якої кожен новий художній твір осмислюється через співвіднесення з уже прочитаними текстами та ширшим культурним контекстом. Такий підхід забезпечує формування цілісного уявлення про світовий літературний процес і відповідає компетентнісній парадигмі сучасної освіти. В українському науково-методичному дискурсі концепція міжтекстового читання активно інтегрується в сучасні підходи до навчання читання.

Г. Островська акцентує на трансформації тексту й читацьких практик під впливом цифрового середовища, наголошуючи, що науково-технічний прогрес змінив не лише форми репрезентації тексту (мультимедійність, інтермедіальність, інтертекстуальність), а й сам характер авторства та рецепції. Автор, на думку дослідниці дедалі частіше постає як учасник мережевої комунікації, а читач – як співтворець смислів. У цьому контексті підготовка учня до інтерпретації передбачає поєднання базових культурних знань, етичної позиції, уміння декодувати інформацію та здійснювати власну інтерпретацію. Такий підхід узгоджується з вимогами медіаграмотності й формування інтертекстуальної компетентності в умовах сучасної освіти [5]

Л. Башманівська цілком слушно обстоює позицію щодо потреби в забезпеченні системної науково-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників через синтез фундаментальних літературознавчих знань та інноваційних освітніх технологій. Дослідниця позиціонує міжтекстове читання не як ізольований прийом, а як частину інноваційної стратегії навчання, що поєднує фундаментальні літературознавчі знання з прикладними вміннями вчителя організовувати «діалог культур» на уроці словесності. У межах її методичної концепції текст постає об'єктом, що потребує не лише пояснення, а й спільного з учнями пошуку прихованих зв'язків. Це узгоджується з принципом «читацькоцентризму», де реципієнт через міжтекстову компетентність стає активним учасником творення смислів [1].

У методичних працях Т. Яценко та О. Слизук інтертекстуальне читання осмислюється як ключова читацька компетентність, співвіднесена з вимогами PISA як здатність інтерпретувати інформацію шляхом установлення зв'язків між текстами, власним досвідом та соціальним контекстом, постаючи провідним дидактичним принципом реалізації інтегрованих курсів літератур [9]. Відтак, інтеграція української та зарубіжної літератур ґрунтується не лише на тематичній або хронологічній спорідненості матеріалу, а передусім на організації навчання як системи міжтекстових зв'язків, у межах якої кожен новий художній твір осмислюється через співвіднесення з уже прочитаними текстами та ширшим культурним контекстом. Такий підхід забезпечує формування цілісного уявлення про світовий літературний процес і відповідає компетентнісній парадигмі сучасної освіти.

Мета статті полягає в теоретико-методичному обґрунтуванні міжтекстового читання як провідного методологічного та дидактичного принципу побудови інтегрованих курсів літератур, з'ясуванні його функціонального потенціалу в структурі шкільного літературного навчання та визначенні його ролі в формуванні компетентного читача, здатного до критичної інтерпретації, контекстуалізації й діалогічного осмислення художніх текстів відповідно до освітніх орієнтирів Нової української школи.

Методи дослідження. У статті використано комплекс методів дослідження, зумовлених її теоретико-методичним характером. Теоретичний аналіз і синтез наукових джерел (літературознавчих, психолого-педагогічних, методичних) дали змогу окреслити концептуальні засади інтертекстуального читання як принципу реалізації інтегрованих курсів літератур. Порівняльно-зіставний метод застосовано для виявлення спільних і відмінних підходів до трактування міжтекстової взаємодії в українській та зарубіжній методиці. Метод моделювання використано з метою конструювання структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя-словесника до організації міжтекстового аналізу. Елементи педагогічного спостереження та узагальнення власного досвіду викладання забезпечили практичну верифікацію запропонованих положень.

Виклад основного матеріалу. Інтегрований курс літератур у профільній школі – це не технічне поєднання української та зарубіжної літератур, а принципово інший спосіб організації гуманітарного знання в умовах реформи Нової української школи, сутність якого полягає в переході від предметоцентричної моделі до смислоцентричної, де література постає як форма культурної комунікації та інструмент осмислення досвіду людини і спільноти. Відтак, ключовий сенс інтегрованого курсу літератур полягає в формуванні цілісної картини світу читача. Учень працює не з ізольованими національними літературними канонами, а з літературним процесом як міжкультурним

явищем, у якому тексти «розмовляють» між собою крізь епохи, жанри, традиції й мови. Українська література в такій моделі не розчиняється у світовому контексті, а прочитується рельєфніше, у зіставленні, діалозі, полеміці з іншими літературами.

У контексті профільної освіти НУШ інтегрований курс корелює з її головною метою, а саме: із розвитком критичного, аналітичного та рефлексивного мислення, здатності працювати зі складними культурними сенсами. Література постає як інтелектуальна практика, близька до гуманітарних студій університетського рівня. При цьому, важливим смисловим акцентом цього курсу є інтеркультурна читацька компетентність. Учень має навчатися розпізнавати універсальні людські проблеми та водночас бачити специфіку їх художнього втілення в різних культурах, що сприяє вихованню громадянина, здатного до діалогу, усвідомлення власної ідентичності та відкритості до Іншого.

Інтертекстуальне читання в інтегрованому курсі літератур зазвичай поєднує кілька методичних підходів, серед яких виділяємо: цілеспрямоване ознайомлення з поняттям інтертекстуальності, керований порівняльний аналіз, тематичну організацію послідовності текстів і діяльність у межах читацько-рецептивної стратегії. Усі вони спрямовані на те, щоб допомогти учням сприймати літературу як мережу діалогів, а не як сукупність ізольованих творів. Коли ці методи вбудовані в дизайн інтегрованого (міжтекстового або міжжанрового) курсу, вони забезпечують досягнення чітко окреслених навчальних результатів, зокрема поглибленого критичного читання, вищого рівня контекстуальної обізнаності та вдосконалення аналітичного й креативного письма.

Таким чином, інтертекстуальне читання в межах інтегрованого курсу літератур у закладах середньої освіти розглядаємо як системну організацію освітньої діяльності, яка забезпечує проявлення діалогічних зв'язків між творами різних національних традицій, епох і жанрів. Дієвість стратегій при цьому характеризується їхньою орієнтацією на формування інтерпретаційної компетентності, здатності до смислового зіставлення та культурної рефлексії. У межах дослідження пропонуємо систему стратегій міжтекстового читання, які дозволяють учителю організувати роботу з творами в інтегрованому курсі літератур, актуалізуючи смислові перетини між художніми текстами, осмислюючи їхні жанрові й культурні кореляції та формуючи навички аргументованого компаративного аналізу. Їхня реалізація забезпечує цілісність інтерпретаційного процесу та підвищує методичну ефективність інтегрованого навчання (Рис. 1).



Рис. 1. Стратегії міжтекстового (компаративного) читання в межах інтегрованого курсу літератур

Стратегія тематико-проблемного зіставлення ґрунтується на принципі актуалізації смислової домінанти, навколо якої вибудовується добір художніх текстів із різних національних літератур, епох або жанрових систем. Об'єднувальним чинником виступає спільний концепт, мотив чи проблема (мотив дороги, образ бунтаря, тема пам'яті, межова ситуація вибору тощо), що забезпечує логіку інтеграції матеріалу й уможливорює глибинне порівняння. Аналітична робота при цьому організовується за чітко визначеними параметрами: ідейно-смислова спрямованість твору, тип конфлікту (екзистенційний, соціальний, внутрішній), система персонажів і способи їх характеротворення, наративна перспектива та композиційні рішення. Важливо, щоб зіставлення не зводилося до констатації схожого й відмінного, а передбачало встановлення причинно-культурних зв'язків: вплив історичного контексту, авторської позиції чи естетичної традиції на інтерпретацію спільної теми. Як ілюстрацію можна розглянути вивчення творів А. Де Сент-Екзюпері «Маленький принц» та В. Близнеця «Звук павутинки», які вивчаються в 7 класі [4].

У казці-притчі «Маленький принц» автор створює алегоричні образи та ситуації, через які розкриваються моральні цінності, людські взаємини та філософський сенс життя. Особлива увага приділяється ставленню героя до своєї планети, троянди, лиса та інших персонажів, які репрезентують риси людської поведінки та духовності. У повісті В. Близнеця «Звук павутинки» художній світ також відтворюється через фантазійну перспективу дитячої уяви, спостереження за природою та людьми. Сюжет і композиція твору підкреслюють гармонію дитячого світосприйняття, здатність відкривати

красу дрібних деталей, що наповнюють життя змістом. Порівняльний аналіз цих творів за параметрами заявленими в стратегії тематико-проблемного зіставлення дозволяє учням простежити, як одна й та сама тема, дитинство, моральні цінності, розвиток особистості, інтерпретується у різних культурних та історичних умовах. Методично ця стратегія може реалізуватися через проблемні запитання, таблиці компаративного аналізу, концептуальні схеми або аналітичні есе. Вона особливо продуктивна на етапах проблематизації навчального матеріалу та підсумкового узагальнення, оскільки сприяє формуванню цілісного бачення літературного процесу й дозволяє учням усвідомити культурну варіативність художнього осмислення універсальних людських смислів.

Стратегія жанрово-типологічного аналізу передбачає організацію інтертекстуального читання на основі зіставлення жанрових моделей у різних національних літературах і культурно-історичних періодах. Об'єктом уваги стає не лише тематична спорідненість творів, а й їхня структурна організація, як-от: система жанрових ознак, композиційна побудова, тип оповіді, специфіка конфлікту, обриси героя. У процесі аналізу учні намагаються визначити інваріантні риси жанру (канонічну строфіку сонета, сюжетну схему роману виховання, антиутопічну модель суспільства) та простежують варіативні елементи, обумовлені національною традицією, історичною добою чи авторською інтенцією. Подібний підхід дає можливість виявити особливості функціонування жанру як культурної матриці, яка водночас зберігає сталі характеристики та зазнає трансформацій.

Методична реалізація стратегії жанрово-типологічного аналізу в інтегрованому курсі літератур передбачає поетапну організацію навчальної діяльності: від актуалізації жанрових уявлень до компаративного узагальнення й інтерпретації трансформацій жанру. Наприклад, порівняння інтерпретації сюжету байки Езопа «Лисиця та виноград» Лафонтеном та Л. Глібовим демонструє збереження основних жанрових ознак: коротка алегорична форма, наявність антропоморфних персонажів, моральна настанова, сюжетна логіка «вчинок – наслідок». Водночас учителем акцентується на авторській варіативності, що виявляється в стилістичних рішеннях, психологізації персонажів, фольклорно-мовних та культурних особливостях. Реалізація цієї стратегії може відбуватися через використання порівняльних таблиць, аналіз художніх засобів і дискусійні вправи.

У межах окресленої стратегії можна також реалізувати проблемно-жанрове зіставлення, яке передбачає аналіз того, як жанр реагує на історичні виклики. Наприклад, порівняння антиутопій Дж. Орвела «1984» та У. Голдінга «Володар мух» дає змогу визначити спільну модель тоталітарного або кризового суспільства, але різні художні засоби її втілення: політичну алегорію й філософсько-фантастичну метафору. Учні аналізують, як жанрова структура адаптується до авторської інтенції. Методично реалізація цієї стратегії може реалізуватися через такі формати, як складання порівняльних таблиць за параметрами жанрової моделі, композиційної структури та системи персонажів; укладання комплексу проблемних запитань, що спрямовують учнів на аналіз художніх рішень; виконання письмових завдань або написання есе, де порівняльний аналіз слугує підґрунтям для інтерпретації; організацію дискусій або міні-дебатів щодо способів передачі авторської інтенції та впливу історичного контексту на жанрову форму. Такий комплекс методичних форматів дозволяє сформувати у здобувачів цілісне бачення жанрової структури та її адаптацій у різних культурних і історичних умовах.

Ефективним також видається наративно-персонажний аналіз, де зіставляється тип героя в межах одного жанру. Так, образ «героя-шукача» у повістях можна проаналізувати на матеріалі Р. Бредбері «Кульбабове вино» та О. Довженка «Зачарована Десна». У цих текстах герой проходить через особистісні, психологічні та культурні випробування, що визначають його становлення, однак різні художні прийоми та культурний контекст надають розвитку персонажа унікальної специфіки. У цьому форматі доцільним є залучення наративно-ігрових сценаріїв як спеціально спроектованих дидактичних моделей, побудованих за принципами художнього або ігрового наративу [8, с. 128]. Наприклад, учні можуть візуалізувати, у тому числі й із використанням AI-моделей, зовнішність персонажів, відтворювати сюжетні лінії у вигляді інтерактивних схем, інсценізувати ключові події, моделювати альтернативні вибори персонажів, що дозволяє глибше усвідомити їхній внутрішній розвиток та логіку авторської нарації.

Стратегія інтертекстуального маркування передбачає виявлення та аналіз прямих і непрямих інтертекстуальних сигналів у художньому тексті, таких як ремінісценції, алюзії, цитати тощо. Мета цієї стратегії – показати учням, що літературні твори існують у культурному полі, де постійно відбуваються діалоги з іншими текстами, традиціями та авторськими практиками. Процес роботи має здійснюватися через уважне аналітичне читання, під час якого учні фіксують «точки перетину» текстів, моменти, де з'являються інтертекстуальні сигнали, і встановлюють їхнє значення для виявлення важливих смислових пластів твору. Для систематизації та візуальної фіксації аналізу доцільним є використання таблиць відповідностей або схем формату «текст – інтертекстуальний сигнал – нова інтерпретація», що дозволяє наочно простежити, як автор трансформує відомі мотиви, образи чи сюжетні ситуації. Ключовий результат застосування стратегії полягає у формуванні в здобувачів навичок декодування культурних кодів та усвідомлення міжтекстових зв'язків. Ця стратегія розвиває

здатність бачити літературу як мережу діалогів, порівнювати варіативні інтерпретації одних і тих самих мотивів у різних культурних і жанрових контекстах, а також розуміти механізми творення художнього новаторства через переробку та трансформацію наявних текстових моделей.

Так, розділ програми для 8 класу «Священні книги людства» в модельній програмі інтегрованого курсу літератур вибудований навколо пошуку «точок перетину» з подальшими літературними епохами, акцентуючи увагу на тому, як давні тексти стають джерелом образів і мотивів для наступних поколінь митців [4]. Така логіка структурування матеріалу переводить вивчення сакральних текстів із площини суто історико-літературної інформації у простір культурного діалогу епох. Наприклад, звернення до корпусу Вед дає змогу простежити космогонічні уявлення, образи світового порядку, мотиви жертвності й духовного пошуку, що знаходять своє відлуння в модерній поезії, зокрема у творах Лесі Українки. Аналіз біблійних текстів відкриває шлях до осмислення трансформації псалмів у творчості Т. Шевченка та Л. Костенко, де канонічна молитва набуває національно-історичного та екзистенційного звучання. У такий спосіб учні вчать ся маркувати біблійні, коранічні чи ведійські образи як першооснову світової культури, розпізнавати їх у пізніших художніх текстах і розуміти механізми культурної спадкоємності. Процес роботи за окресленою стратегією передбачає види діяльності, які органічно пов'язані з інтертекстуальним аналізом. Під час коментованого читання учні фіксують моменти появи алюзій, ремінісценцій, цитатних перегуків, з'ясовують їхню функцію в структурі твору та роль у формуванні додаткових смислових пластів. Особлива увага приділяється розмежуванню фактичної інформації й підтексту: школярі вчать ся бачити, як за прямим висловлюванням приховується культурний код або символічний сенс, дозволяє виявити спільні аксіологічні засади: ідеї милосердя, відповідальності, справедливості, пошуку істини, усвідомити специфіку їх культурного втілення. Такий підхід демонструє єдність у різноманітті, формує повагу до різних духовних традицій і розвиває здатність бачити універсальні культурні коди в межах різних цивілізацій, стає ключем до глибшого розуміння світової та української літератури.

Стратегія культурно-історичної інтерпретації передбачає системне зіставлення літературних текстів у межах конкретної історичної доби, провідних філософських концепцій та естетичних напрямів. Вона дозволяє учням не лише виявляти зовнішні подібності сюжетів чи образів, а й усвідомлювати, як культурне та історичне середовище формує смислово наповненість твору. Наприклад, у межах стратегії культурно-історичної інтерпретації розділ «Середньовіччя як доба» постає не лише як сукупність пам'яток, а як цілісна система світоглядних, етичних і художніх координат, у яких формувалася література різних регіонів світу [4]. Акцент переноситься з опису фактів на осмислення того, як історичні умови, релігійна картина світу, станово-ієрархічна структура суспільства та воїнська етика визначали зміст і поетику текстів. Середньовічна культура вирізняється теоцентризмом, символізмом мислення, синкретизмом фольклорної й книжної традиції, колективним характером творчості. Тому вивчення героїчного епосу доцільно вибудовувати через зіставлення історичної події та її художнього переосмислення, через аналіз того, як конкретний факт трансформується у взірць ідеального служіння, вірності чи зради.

У процесі роботи над епосом «Пісня про Роланда» учні простежують, як реальний історичний епізод, загибель ар'єргарду війська Карла Великого, у художній версії набуває масштабу сакралізованої боротьби християнського світу з «іновірцями». Важливо не лише зафіксувати історичну основу, а й показати, як поетичне переосмислення підпорядковане ідеї формування колективної ідентичності. Образ Роланда стає уособленням лицарського кодексу честі, Карл – символом державної та духовної єдності, Ганелон – моделлю зради як морального падіння. Патріотичні ідеї у творі мають не сучасне національне, а середньовічне станово-релігійне забарвлення. Їх інтерпретація потребує врахування ментальних особливостей епохи. Аналіз елементів фольклору, формульності, повторів, гіпербол, ритмомелодики дозволяє зрозуміти, як усна традиція впливала на поетику героїчного епосу. Зіставлення зі «Словом о полку Ігоревім» поглиблює культурно-історичний вимір теми. Учні аналізують історичний контекст, князівські міжусобиці, загрозу з боку половців, ідею потреби єдності руських земель, і простежують, як автор давньоруської пам'ятки перетворює конкретний похід князя Ігоря на символічний образ національного випробування. Проблема авторства й історії створення твору розглядається як складник культурної пам'яті, що підкреслює колективний характер середньовічної словесності.

У межах стратегії культурно-історичної інтерпретації особливо продуктивним є зіставлення образних систем обох пам'яток: лицарська звитяга Роланда й Ігоря, мудрість правителя (Карла й київського князя Святослава), мотив зради чи розбрату як руйнівної сили. Учні виявляють, що спільний мотив оборони рідної землі набуває різного ідейного акценту: у французькому епосі домінує релігійно-становий пафос, у давньоруському – ідея внутрішньої єдності як умови виживання. Такий підхід дозволяє побачити середньовічний текст як продукт конкретної історичної свідомості, у якій художнє слово виконує не лише естетичну, а й ідеологічну, консолідаційну функцію. Учні вчать ся встановлювати причинно-культурні зв'язки між історичними подіями та їх літературною

інтерпретацією, розуміти специфіку середньовічної символіки, мови та жанрової системи. У результаті Середньовіччя постає не як «темна» чи архаїчна доба, а як важливий етап формування європейської та східнослов'янської культурної ідентичності, що заклав підвалини подальшого розвитку літератури.

Варто відзначити, що реалізація стратегії культурно-історичної інтерпретації потребує добору таких методичних форматів, що забезпечують органічне поєднання історичного контексту й текстуального аналізу. У цьому вимірі літературний твір постає не ізольованим естетичним феноменом, а художньою моделлю доби, що репрезентує її світоглядні доміанти, систему цінностей і соціальні ієрархії. Ефективним інструментом є контекстуальна майстерня «Портрет доби», у межах якої учні вибудовують узагальнену характеристику історичного періоду, окреслюють тип героя, моральні орієнтири, модель влади та специфіку художнього мислення. Такий формат формує інтерпретаційну рамку, що унеможливує позаконтекстне прочитання твору. Зазначена методична модель набуває особливої продуктивності в умовах інтегрованого вивчення літератур. У цьому контексті переконливою є позиція Л. Расевич щодо доцільності розширення програм за рахунок творів зарубіжних авторів, які репрезентують культури зі спорідненим історичним досвідом і близькими ціннісними орієнтирами, зокрема літератур Польщі, Литви, Румунії та ін. Залучення таких текстів увиразнить порівняльний аналіз спільних історичних викликів, досвіду втрати й відновлення державності, культурної самоідентифікації уможливить більш глибоке осмислення українського шляху та сприятиме формуванню в учнів цілісного бачення національної культури в європейському контексті [6].

Стратегія рецептивного зіставлення ґрунтується на ідеї варіативності інтерпретації художнього тексту. Її сутність полягає в організації навчальної роботи навколо різних прочитань одного сюжету, образу чи персонажа: класичний текст і його сучасна адаптація, літературний твір і театральна постановка чи екранізація, художній текст і його візуалізація тощо. Таким чином, у центрі уваги постає не лише авторський задум, а й позиція реципієнта, культурні очікування аудиторії, історичний контекст сприйняття.

Така стратегія дозволяє простежити, як змінюються смислові акценти залежно від часу й культурного середовища. Один і той самий сюжет у різні історичні періоди може інтерпретуватися як героїчний, трагічний, іронічний або навіть пародійний. Персонаж, який у канонічному тексті сприймається як позитивний герой, у сучасному прочитанні може набувати суперечливих або амбівалентних рис. Отже, учні усвідомлюють, що літературний твір не є «закритою» смисловою конструкцією, а перебуває в постійному діалозі з новими поколіннями читачів. Методично стратегія реалізується через зіставлення текстових фрагментів із їхніми інтерпретаціями. У полі зору можуть бути аналіз режисерських рішень в екранізаціях, порівняння авторської оповіді з її сучасними переосмисленнями тощо.

У межах стратегії рецептивного зіставлення вивчення творчості Г. Сковорода можна вибудовувати як діалог класичного філософського тексту та його сучасної мистецької інтерпретації. Показовою в цьому аспекті є модель роботи з інтерактивною інклюзивною виставою «Перед дверима», що репрезентує актуальне сценічне прочитання сквородинівських ідей у межах проєкту «Краще разом», ініціативи, спрямованої на співпрацю молодих людей з інвалідністю і без, їхню творчу взаємодію та соціальну інтеграцію. Такий підхід дозволяє перенести акцент із репродуктивного засвоєння біографічних відомостей і теоретичних положень на аналіз трансформації смислів у новому культурному середовищі [2]. Окреслений формат роботи дозволяє розширити поняття рецепції: йдеться не лише про інтерпретацію тексту, а й про зміну самого комунікативного середовища, у якому цей текст звучить. Якщо у XVIII столітті Г. Сковорода звертався до свого співрозмовника через притчу, діалог і символ, то у XXI столітті його ідеї набувають сценічної форми, що передбачає співтворчість, інтерактивність і включення глядача в процес осмислення.

Початковий етап роботи передбачає аналіз ключових концептів філософа, як-от: «сродна праця», внутрішня свобода, самопізнання, духовний вибір. Учні з'ясовують, як ці ідеї репрезентовані в притчевій формі, якими символами та образами автор вибудовує модель особистісного становлення. Після перегляду вистави увага переноситься на рецептивні зміни: які акценти посилено в сучасному прочитанні; як трансформується символ «дверей» (як межі, вибору, можливість входу в спільноту); яким постає герой (наставником чи рівноправним співрозмовником сучасної людини). Особливо значущим стає інклюзивний вимір постановки. Проєкт «Краще разом», у якому близько тридцяти молодих людей щотижня працювали над виставою, створює новий соціальний контекст сприйняття: ідеї Г. Сковорода про внутрішню гідність, покликання й духовну рівність набувають практичного втілення через мистецьку співпрацю та подолання ізоляції. У процесі зіставлення учні аналізують, як змінюється інтенція твору від індивідуального філософського самопізнання до колективного досвіду взаємопідтримки й прийняття. Дискусія може бути зосереджена на питанні, чи не стає сама вистава прикладом реалізації «сродної праці», коли творчість відкриває людині шлях до самореалізації та відчуття значущості в суспільстві.

Таким чином, рецептивне зіставлення текстів Г.Сковороди та сучасної інклюзивної інтерпретації дозволяє не лише простежити історичну змінність читацького досвіду, а й продемонструвати життєвість філософських ідей у нових соціокультурних умовах. Класична спадщина постає як відкрита система смислів, здатна надихати не лише на інтелектуальне осмислення, а й на реальні практики взаємодії, підтримки й людської солідарності.

Особливу роль відіграє рефлексія щодо власного читацького досвіду. Порівнюючи «первинне» враження від тексту з його альтернативними трактуваннями, школярі вчаться аргументовано відстоювати свою позицію, усвідомлюють залежність інтерпретації від культурної підготовки та особистісних цінностей. У такий спосіб стратегія рецептивного зіставлення формує метапізнавальні вміння аналізувати не лише текст, а й сам процес його сприйняття, а застосування цієї стратегії сприяє розвитку критичного мислення, здатності до багатопланового аналізу та розумінню літератури як відкритої системи смислів, що змінюються разом із історією культури та читацького досвіду. У межах реалізації стратегії рецептивного зіставлення доцільно використовувати як ефективний дидактичний інструмент пошукові ігрові формати, які сприяють становленню компетентного читача-дослідника, здатного аналізувати художній текст, вибудовувати інтерпретаційні гіпотези та аргументовано обґрунтовувати їх із опорою на культурно-історичні джерела, візуальні матеріали й цифровий контент [7, с.102]. Інтеграція в роботу мистецького контексту посилює естетичну складову сприйняття, поглиблює емоційно-ціннісну взаємодію зі словом і розширює горизонти інтерпретації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що міжтекстове читання доцільно розглядати не як окрему методичну техніку, а як концептуальний принцип побудови інтегрованого курсу літератур у закладах середньої освіти. Воно забезпечує переорієнтацію навчального процесу з лінійно-репродуктивного засвоєння матеріалу на смислове конструювання зв'язків між текстами, епохами, культурними моделями. Така організація змісту сприяє формуванню в учнів здатності бачити літературу як діалогічний простір, у якому кожен твір функціонує в системі інтертекстуальних і культурних координат. Обґрунтована система стратегій міжтекстового читання (тематико-проблемного, жанрово-типологічного, наративно-персонажного, культурно-історичного та рецептивного зіставлення) демонструє методичну цілісність і потенціал для формування інтерпретаційної компетентності. Їх застосування активізує аналітичне мислення, розвиває здатність до аргументованого порівняння, культурної рефлексії та усвідомлення історичної змінності смислів. У такій моделі українська література не ізолюється, а прочитується в системі світового літературного процесу, що сприяє одночасному поглибленню національної ідентичності й міжкультурної відкритості. Запропонований підхід корелює з компетентнісною парадигмою сучасної освіти та орієнтирами міжнародних досліджень читацької грамотності, зокрема Programme for International Student Assessment, де ключовою вважається здатність інтерпретувати інформацію через встановлення міжтекстових і контекстуальних зв'язків. Інтертекстуальне читання в цьому аспекті виступає інструментом формування складних когнітивних умінь: інтерпретації, синтезу, перенесення знань у нові смислові ситуації.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованих стратегій у профільній школі, розробленням інструментарію оцінювання рівнів інтерпретаційної компетентності, а також інтеграцією цифрових ресурсів для візуалізації мережі текстових зв'язків. Окремого осмислення потребує міждисциплінарний вимір інтегрованого курсу, що дозволить розширити межі культурно-історичної інтерпретації та наблизити шкільну літературну освіту до сучасних гуманітарних практик.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Дані можуть бути надані за обґрунтованим запитом відповідному автору.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори використовували *Grammarly* для поліпшення якості мови та перевірки граматики

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А., Усатий А. В. *Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти* : навч.-метод. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 66 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397>
2. *Інтерактивна інклюзивна мандрівка та вистава «Перед дверима»*: відеоряд / Шелтер Плюс. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uAPbcQkbGyw>
3. Клименко Ж. Вибірковий курс «Література і психологія: потенціал розвитку особистості» як інтегративний складник професійної підготовки студентів-філологів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13, № 8. С. 48–55. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-007>
4. *Модельна навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти* / уклад. : Ніколенко О. М., Мацевко-Бекерська Л. В., Качак Т. Б., Богосвятська А.-М. І., Рудницька Н. П., Туряниця В. Г. 2021. 24 с.

5. Островська Г. Підготовка студента-читача до інтертекстуального/генетичного аналізу твору. *Теоретична та дидактична філологія*. 2024. Вип. 38. С. 160–176. <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2024-38-160-176>
6. Расевич Л. Интегрований курс вивчення літератур (української, зарубіжної) у контексті глобалізації та постколоніалізму: можливості та небезпеки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 37. С. 71–86. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-71-86>
7. Яременко Н. Гейміфікація як трансформаційний інструмент літературної освіти. *Theoretical and didactic philology*. 2025. Вип. 40. С. 90–110. <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110>
8. Яременко Н., Кравцова І. Наративні сценарії як форма гейміфікованої моделі викладання літературознавчих дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14, № 1. С. 128–136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017>
9. Яценко Т. О., Слижук О. А. *Формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури* : методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 147 с.
10. Ahmadian M., Yazdani H. A Study of the Effects of Intertextuality Awareness on Reading Literary Texts: The Case of Short Stories. *Journal of Educational and Social Research*. 2013. Vol. 3, no. 2. P. 155–167. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p155>
11. Akdal D., Şahin A. The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2014. Iss. 54. P. 171–186. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.10>
12. Babacan K., Akyol H. Methodological Diversity and Trends in Intertextual Reading Research. *Journal of Education and Future*. 2025. Iss. 27. P. 147–159. <https://doi.org/10.33931/gef.1396115>
13. Larsen A. B. An intertextual approach to reading literary texts in English in teacher education. *Acta Didactica Norge*. 2018. Vol. 12, no. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.5578>
14. Leibrandt I. Reading comprehension of literary texts using a multimodal language-image approach. *International Journal of new trends in social sciences*. 2022. Vol. 6, no. 2. P. 97–111. <https://doi.org/10.18844/ijss.v6i2.8223>

References

1. Bashmaniv's'ka L. A., Usaty A. V. *Metodyka navchannya ukrayins'koyi ta zarubizhnoyi literatur u zakladakh osvity: navch.-metod. posibnyk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2023. 66 s. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397> (in Ukrainian).
2. *Interaktyvna inklyuzyvna mandrivka ta vystava «Pered dveryma»* [Video]. Shelter Plyus. 18.11.2020. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uAPbcQkbGyw> (in Ukrainian).
3. Klymenko Zh. Vybirkovyy kurs «Literatura i psykholohiya: potentsial rozvytku osobystosti» yak intehratyvnyy skladnyk profesynoyi pidhotovky studentiv-filolohiv. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 2025. Tom 13(8). S. 48–55. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-007> (in Ukrainian).
4. *Model'na navchal'na prohrama «Intehrovanyy kurs literatur (ukrayins'koyi ta zarubizhnoyi). 7-9 klasy» dlya zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity* / uklad.: Nikolenko O. M., Matsevko-Bekers'ka L. V., Kachak T. B., Bohosvyats'ka A.-M. I., Rudnits'ka N. P., Turyanytsya V. H. 2021. 24 s. (in Ukrainian).
5. Ostrovs'ka H. Pidhotovka studenta-chytacha do intertekstual'noho/henetychnoho analizu tvor. *Teoretychna ta dydaktychna filolohiya*, 2024. 38, 160-176. <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2024-38-160-176> (in Ukrainian).
6. Rasevych L. Intehrovanyy kurs vyvchennya literatur (ukrayins'koyi, zarubizhnoyi) u konteksti hlobalizatsiyi ta postkolonializmu: mozhyvosti ta nebezpeky. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka*, 2024. (37), S. 71–86. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-71-86> (in Ukrainian).
7. Yaremenko N. Heymifikatsiya yak transformatsyynny instrument literaturnoyi osvity. *Theoretical and didactic philology*, 2025. Vyp. 40, S. 90-110. <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110> (in Ukrainian).
8. Yaremenko N., Kravtsova I. Naratyvni stsenariyi yak forma heymifikovanoyi modeli vykladannya literaturoznachnykh dystsyplin. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 2026. Vol. 14(1). S. 128–136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017> (in Ukrainian).
9. Yatsenko T. O., Slyzhuk O. A. *Formuvannya chytats'koyi hramotnosti uchniv 5–6 klasiv na urokakh ukrayins'koyi literatury* : metodychnyy posibnyk. Kyiv : Vydavnychy dim «Osvita», 2024. 147 s. (in Ukrainian).
10. Ahmadian M., Yazdani H. A Study of the Effects of Intertextuality Awareness on Reading Literary Texts: The Case of Short Stories. *Journal of Educational and Social Research*. 2013. Vol. 3, no. 2. P. 155–167. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p155>
11. Akdal D., Şahin A. The effects of intertextual reading approach on the development of creative writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2014. Iss. 54. P. 171–186. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.10>
12. Babacan K., Akyol H. Methodological Diversity and Trends in Intertextual Reading Research. *Journal of Education and Future*. 2025. Iss. 27. P. 147–159. <https://doi.org/10.33931/gef.1396115>
13. Larsen A. B. An intertextual approach to reading literary texts in English in teacher education. *Acta Didactica Norge*. 2018. Vol. 12, no. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.5578>
14. Leibrandt I. Reading comprehension of literary texts using a multimodal language-image approach. *International Journal of new trends in social sciences*. 2022. Vol. 6, no. 2. P. 97–111. <https://doi.org/10.18844/ijss.v6i2.8223>

| Матеріал надійшов до редакції: 02.03.2026 р. | Прийнято до друку: 03.04.2026 р. | Опубліковано: 30.04.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).