

Григорій Ключек

Зі студій про літературну освіту

Збірник статей та матеріалів

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*



УДК
ББК
К50

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол №4 від 26 листопада 2012 року)*

Рецензенти:

Руснак Ірина Євгеніївна – доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи Вінницького педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського;

Токмань Ганна Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди.

Клочек Григорій

К50 **Зі студій про літературну освіту.** Збірник статей та матеріалів /
Г. Клочек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.
ISBN 978-966-10-3286-5

Книга відомого літературознавця Григорія Клочека присвячена проблемам як вищої, так і шкільної літературної освіти. Автор аналізує минуле й сучасне літературної освіти, визначає основні концепції її реформування. Незважаючи на те, що видання містить окремі статті, присвячені різним проблемам літературної освіти, все ж у своїй сукупності вони створюють цілісне розуміння сучасних проблем цього навчального предмету, що наділений надзвичайно важливими гуманізуючими та естетизуючими функціями.

Для учителів-словесників, викладачів та студентів філологічних факультетів.

УДК
ББК

*Охороняється законом про авторське право.
Жодна частина цього видання не може бути відтворена
в будь-якому вигляді без дозволу автора чи видавництва.*

© Клочек Г., 2013
© Навчальна книга – Богдан, 2013

ISBN 978-966-10-3286-5

ЗМІСТ

| | |
|---|-------|
| Вступне слово | ..... |
| ВИЩА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ | ..... |
| Хто ми такі? | ..... |
| Про два рівні вищої літературної освіти | ..... |
| Про деякі технологічні вузли | ..... |
| Програмування. Змістовий модуль | ..... |
| Самостійна робота студентів | ..... |
| Аудиторні форми навчання | ..... |
| Діагностика та оцінювання знань студентів | ..... |
| «Дорожня карта» | ..... |
| «ЯКБИ ВИ ВЧИЛИСЬ ТАК, ЯК ТРЕБА...» | ..... |
| До історії питання | ..... |
| Золотий вік філологічної освіти | ..... |
| ... та його занепад | ..... |
| ... а виїде, як завжди, а мо' й гірше | ..... |
| Учитель | ..... |
| Програми | ..... |
| Підручники та посібники | ..... |
| КОРОЛЕВА МИСТЕЦТВ — НА ЗАДВІРКАХ ОСВІТИ | ..... |
| Літературна класика як виклик | ..... |
| КОНЦЕПЦІЯ РЕФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ | ..... |
| Вступ | ..... |
| 1. Науково-методологічні засади Концепції | ..... |
| 2. Мета реформування викладання української літератури в середній школі | ..... |
| 3. Реформування складових літературної освіти | ..... |
| 3.1. Загальні принципи | ..... |
| 3.2. Програми | ..... |
| 3.3. Підручники і супровідна методична література | ..... |
| 4. Організація реформування літературної освіти | ..... |
| Прикінцеві зауваження | ..... |
| ПІДСУМКОВЕ СЛОВО НА «КРУГЛОМУ СТОЛІ», ПРИСВЯЧЕНОМУ ОБГОВОРЕННЮ «КОНЦЕПЦІЯ РЕФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ. РИТОРИКА СЛОВА І СЛАЙДУ | ..... |
| Програма навчального курсу «Риторика вчителя-словесника» | ..... |
| Вступні зауваження | ..... |
| Програма курсу «Риторика вчителя-словесника» | ..... |
| Загальна риторика | ..... |

| | |
|--|--|
| Закони риторики | |
| Основи ораторського мистецтва | |
| Композиція промови, її конспект | |
| Засоби активізації уваги слухачів | |
| Культура ораторської мови | |
| Оратор перед аудиторією | |
| Головні критерії оцінки промови | |
| Секрети спілкування | |
| Практична риторика (риторика вчителя-словесника) | |
| «Золоті правила» риторики для вчителя-словесника | |
| Мовленнєвий етикет: основні принципи | |
| Правила мовного етикету в стандартних етикетних ситуаціях | |
| Виразне читання | |
| Розказування | |
| Мистецтво розповіді про письменників у середніх та старших класах | |
| Мистецтво оглядової лекції | |
| Мистецтво вступного слова вчителя перед вивченням твору | |
| Мистецтво усного слова при вивченні твору методом бесіди | |
| Контроль за знаннями студентів, оцінка їх навчальної роботи | |
| Запитання для контрольних робіт | |
| Контрольна робота № 1 | |
| Контрольна робота № 2 | |
| Бібліографія | |
| Основні навчальні посібники | |
| Додаткова література | |
| Загальна риторика | |
| Практична риторика | |
| Зміст лекційного курсу «Риторика вчителя-словесника» | |
| Практичний курс | |
| Заняття 1. Тема: Мовленнєвий етикет: стандартні ситуації | |
| Заняття 2. Тема: Розказування | |
| Заняття 3–4. Тема: Мистецтво розповіді про життя і творчість письменника | |
| Заняття 5. Тема: Мистецтво оглядової лекції | |
| Заняття 6–7. Тема: Вступне слово до вивчення твору | |
| Заняття 8–9. Тема: Мистецтво бесіди | |
| Замість заключного слова | |

Вступне слово

У переліку навчальних дисциплін, що містяться у документі про закінчення середньої школи, на першому місці стоїть «Рідна мова і література». І це стосується не тільки наших «атестатів зрілості». Цей принцип є загальним для всіх національних шкіл у всіх куточках світу. Бо першою ознакою освіченості завжди було вміння володіти як усним, так і писемним словом, а також знати культуру свого народу, яка втілена переважно в живе, емоційно трепетне, наділене енергією Добра і Краси художнє слово. Це особливе, **розвиваюче** Слово, про яке наш геніальний педагог Василь Сухомлинський говорив як про «еліксир для дитячого мозку».

Про те, що наші середня та вищі школи перебувають у кризовому стані, зараз говориться часто. Ніби й реформаторські дії проводяться, розробляються різного роду проекти, концепції, програми, але від того відчуття кризи лише поглиблюється.

Вочевидь, необхідні значно серйозніші, значно професійніші зусилля в осмисленні самої природи кризи, її глибинних чинників. Потрібна інтелектуальна напруга, яка привела б суспільство до розуміння не тільки необхідності корегувати систему освіти залежно від викликів часу, а й розробляти оптимально вивірені концепти освітянського майбутнього. То мають бути зрозумілі, переконливі та добре вивірені моделі — тільки в такому випадку вони самі по собі здатні стимулювати справжнє, а не позірне реформування освіти як життєво важливої складової суспільного організму.

Відомо, що суспільна реформація буде успішною за умови, коли рух «знизу» знаходить стимулюючий відгук руху «зверху». І — навпаки. Це мають бути взаємозустрічні, взаємообумовлюючі рухи, які в кращому випадку надаватимуть процесу згармонізованості, що й гарантуватиме успішність реформування.

Ця книжка є спробою створити рух «знизу» на одному важливому сегменті освітянського поля, що іменується як «літературна освіта». Вона складалася поступово зі статей, написаних у різні роки, але об'єднаних одним і тим же надзавданням — прагненням осмислити літературну освіту в її минулому та сучасному існуванні та накреслити обриси її оптимізованої, а від того, треба сподіватися, і життєздатної, суспільно значущої майбутньої моделі.

Чи вдалося це зробити — не мені судити. І не зараз. Але скажу, що поставлене надзавдання все-таки дозволило об'єднати всі статті у певну монографічну цілісність, сформувати, іноді шляхом самоповторень та кількаразового акцентування, певні парадигми.

Окремі з пропонованих публікацій свого часу викликали дискусію. Тут перш за все маю на увазі статтю «Королева мистецтв — на задвірках освіти», що спричинила на сторінках тижневика «Дзеркало тижня» (№ 44, 2007) бурхливе та резонансне обговорення.

«Концепція реформування шкільної літературної освіти в середній школі (предмет — українська література)», що створювалася на замовлення Міністерства освіти, науки, молоді та спорту, теж була предметом обговорення на сторінках «Дивослова» — фахового журналу вчителів-словесників. Маю надію, що наявність цього матеріалу в пропонованій книзі дає проблемі літературної освіти перспективний вимір, здійснює спробу змодельовати її системне реформування в майбутньому. Іншими словами, «Концепція...» є спробою побачити в реальних деталях **успішну** літературну освіту, що «працює» на формування в майбутньому **успішного** українського суспільства.

«Риторична» частина книжки представлена статтями «Риторика слова і слайду» та авторською програмою навчальної дисципліни «Риторика вчителя-словесника». Наявність цих матеріалів обумов-

лена загостреною потребою розвивати й утілювати в практику вищої педагогічної освіти **педагогічну риторичку** як окрему навчальну дисципліну. Доречно нагадати слова Василя Сухомлинського, який постійно наголошував, що «слово — основна зброя вчителя», що в його руках слово «такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля — живопису, без мармуру й різця — скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність».¹

Педагогічна риторика як навчальний предмет перебуває у нас на початковій, навіть ембріональній стадії. А про розробку так званих фахових риторик у нас ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидним є те, що кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним — навчальним і виховним — словом. Йдеться про розробку прикладної риторички для словесника, історика, математика, вчителя початкових класів.

Пропонована програма «Риторика вчителя-словесника» є першою спробою створити прикладну навчальну дисципліну, яка б сприяла фаховій підготовці майбутніх вчителів української літератури, навчаючи їх секретам володіння словом як основною «зброєю».

І наостанок хочу подякувати колегам з різних міст України, у спілкуванні з якими визрівали думки, ідеї, концепти, що висловлені у цій книжці. Передусім серед своїх порадників, консультантів та опонентів хочу назвати професорів Василя Марка (Кіровоград), Ганну Токмань (Переяслав-Хмельницький), Ірину Руснак (Вінниця), Петра Іванишина (Дрогобич), Ольгу Слоньовську (Івано-Франківськ), доцентів Валентину Гребньову (Франція), Любов Зубак (Кіровоград), Василя Пахаренка (Черкаси), Катерину Та-

¹ Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 160.

ранік-Ткачук (Київ), Василя Шуляра (Миколаїв), учителів української мови вищої категорії Інну Рожанчук (Кіровоград), Тетяну Зінченко-Русенко (с. Краснопілля Кіровоградської області), Валентину Яцейко (м. Новомиргород) та багатьох інших.

Спасибі вам, колеги!

ВИЩА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Ввійшли у Болонський процес. Втягнулися. Із внутрішнім опором, з тривогою, з безліччю великих і малих запитань, на які гарячково ще й досі шукаємо відповіді.

Сам по собі Болонський процес є досить виразним виявом загальносвітових тенденцій до глобалізації. А вони, як відомо, супроводжуються спротивом, часом вельми адекватним. Це добре розуміють ініціатори та ідеологи Болонського процесу. Саме тому майже в усіх деклараціях, конвенціях, резолюціях, ухвалах, що були прийняті на відповідних симпозіумах, самітах, конференціях тощо (Лісабонська конвенція 1997 р., Сорбоннська декларація 1998 р., Болонська декларація 1999 р. та ін.), у різних формах варіювалося застереження на кшталт того, що при здійсненні реформ треба остерігатися нівеляції національних особливостей освітніх систем різних країн Європи. На жаль, у всіх друкованих матеріалах, які зараз у чималій кількості з'являються у нас, цей важливий постулат не те що не обговорюється, а й майже не згадується. Думається, що причина такої ситуації прямо пов'язана з нашим головним лихом — з денационалізованою свідомістю. Ця біда визначає кожну мить, кожну клітинку нашого буття, робить його хворобливим, позбавленим життєвої креативності. Денационалізована свідомість не тримається традиції, ослаблює інстинкт самозбереження. Ось і зараз ми неодноразово ставали свідками, як входження у Болонський процес набувало р-революційного розмаху, який у кінцевому результаті може завершитися тим, що стоятимемо перед купою нала-

маних дров і будемо чухати потилиці о-о, цей безсмертний український жест! До речі, до такої ситуації, пов'язаної з уже здійсненими «реформами» в освіті, нам не звикати...

А втім, входження до Болонського процесу дає нам реальний шанс реформувати нашу вищу освіту по-справжньому, вивести її з того ентропійного, сомнамбулічного стану, в якому вона зараз перебуває. Щоб ці наміри перетворити в реальність, необхідно, на нашу думку, суворо дотримуватися кількох засадничих вимог.

Перша з них якраз і полягає в гармонізації прагнень у виконанні основних постулатів Болонського процесу (введення двоступеневої структури вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць і т.д.) з найбільш здоровими, такими, що є незаперечними у своїй ефективності традиціями вітчизняної вищої школи. Дуже важливо ці традиції експлікувати й увиразнити та належним чином поцінувати, щоб уберегти їх від усякого роду р-революційних трансформацій. Не забуваймо, що прагнення руйнувати з метою побудувати на руїнах якийсь «новий світ» закладено в нас майже на генетичному рівні: таку вже історію маємо.

Сам по собі процес гармонізації є дуже складним, бо потребує взаємних поступок між його складовими. Окрім того, треба пам'ятати, що кожне недостатньо виважене, неоптимальне рішення, закладене в модель майбутньої освітньої системи, негативно позначиться на ефективності її практичного функціонування.

По-друге, виробляючи загальну модель української вищої освіти за мірками Болонського процесу, необхідно дотримуватися принципу, що кожна модель, якій належить втілитись у практику, окрім оптимальної виваженості та системної взаємоузгодженості (згармонізованості) усіх складових, має бути спрощеною до розумних меж і через те максимально зрозумілою. Практика вже не раз засвідчувала, що доля реформи, інтенсивність її впровадження багато в чому залежить: а) від переконливості її мотиваційної частини та б) від простоти й зрозумілості її моделі. Доводиться на цьому наголошувати, бо цілком очевидною стає тенденція до створення громіздкої моделі реформування, яка в багатьох своїх як поки що віртуальних, так і вже частково реалізованих, «втілених у життя» компонентах, уже виглядає надмірно ускладненою й непереконли-

вою, такою, що викликає внутрішній спротив та багато питань, які починаються зі слів «чи варто?..»

На наше переконання, основна робота з реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу мала б відбуватися на полі конкретних спеціальностей. Власне, від того, наскільки вдалимися виявляться моделі реформування більшості спеціальностей, залежить доля реформи.

Саме тому були потрібними фахові дискусії на різних симпозиумах, «круглих столах», конференціях, семінарах і т.д. щодо змістового та методичного реформування чи не кожної провідної вузівської спеціальності. Чесно кажучи, ми зачекалися аналітичних оглядів, зіткнення ідей та концепцій, бо саме за таких умов вільного обміну думок прагнення знайти істину, вийти на оптимальний кінцевий результат. «Мовчазне», закрите реформування, як правило, завершується поразкою. Ліміт таких поразок і невдач в українській освіті вже вичерпано. Болонський процес — це надто серйозно, і злегковажити черговий раз не маємо права.

У цій статті пропоную своє бачення реформування вищої літературної освіти у світлі Болонського процесу.

Хто ми такі?

«Ми» — це десятки тисяч учителів-словесників, тисячі студентів-філологів разом з кількома сотнями доцентів і професорів, які навчають їх, студентів, Слово. Зараз ми скромні. Нас не помічають, до нашого існування звикли. Але щоб можна було якимось чином виділити і вилучити із суспільного тіла, то дуже швидко всі відчули б, що, метафорично кажучи, з тим тілом починає коїтись щось негаразд. Воно, це тіло, ставало б усе неохайнішим, покривалося б волоссям, а лоб звужувався б, і в один час на обличчі стали б угадуватись обриси неандертальця — нашого далекого предка. До цього процесу здичавіння, яке цілком можливе, якщо не вдасться ствердити культ Слова, ми ще повернемося. А поки що пригадується вислів мудрого Чингіза Айтматова, який ще у 80-х роках минулого століття на одному із письменницьких з'їздів у Москві виголосив

думку, що — цитую дослівно — «учитель-словесник є центральною фігурою в нашому суспільстві». Ось так... З того часу подібних думок, скільки б я не вслухався в публічні виступи наших інтелектуалів, мені не доводилося чути. Якесь Боже одкровення одного разу найшло саме на Чингіза Айтматова...

Про два рівні вищої літературної освіти

Одна з вимог успішного реформування будь-якої галузі — це чітке бачення кінцевого результату й добре усвідомлене прагнення його досягти. Йдеться про головний системотворчий чинник, від потужності та, сказати б, істинності якого залежить реформування існуючої системи в іншу, більш досконалу, побудова якої і є кінцевою метою. Друга принципова вимога — максимально можлива оптимізація методичних концептів реформування, їхня переконлива обґрунтованість та зрозумілість. Ідеться про вироблення такої «стратегії і тактики» реформаційних дій, яка б з достатньою ефективністю забезпечувала досягнення кінцевого результату.

Не будемо зараз створювати детальну професіограму такого зразкового вчителя-словесника, про те, що він повинен «знати й уміти», розписувалося у різних офіційних освітянських документах вже не раз і в подробицях. Відзначимо лише одну принципову річ: основою професійної підготовки вчителя-словесника є його суто наукова, тобто літературознавча, підготовка. Змушений наголошувати на цій, здавалося б, загальнозрозумілій тезі, тому що в педагогічних вишах відчутне зміщення акцентів у бік психолого-педагогічної підготовки, — мовляв, саме вона визначає професійний рівень майбутнього педагога. Звичайно ж, безглуздо заперечувати важливість психолого-педагогічної підготовки вчителя — їй треба віддавати належне. Але при цьому необхідно прислухатися до Василя Сухомлинського, який постійно наголошував, що вчителю, який поверхово знає свій предмет викладання (літературу, мову, історію, математику, фізику...), мало допоможуть психологія з педагогікою та методика викладання. Лише глибоке знання свого

предмету виробляє у викладача його найголовнішу якість — креативність, творчий підхід до своєї справи.

Пригадується, як майже два десятки років тому, ще на зорі нашої незалежності, мені довелось попрацювати в спеціальній комісії, завдання якої полягало в тому, щоб виконати замовлення міністерства: підготувати концепцію вузівської філологічної освіти. Один із головних пунктів підготовленого й поданого до міністерства документа рекомендував увести дворівневу освіту: готувати бакалаврів та магістрів. Детально були розроблені основні параметри кожного із цих рівнів. Із часу подання цієї концепції минуло двадцять років. І біда зовсім не в тому, що магістерський рівень, який у нас поки що надбудовується над двома нижчими (бакалавр і спеціаліст), почав уводитись із запізненням, власне тоді, коли попереду замаячила необхідність входити в Болонський процес. Біда полягала в іншому: у відсутності чітких і зрозумілих концепцій обох рівнів. Можливо, в документах, які виходили з Міністерства освіти і науки, й знаходилися інструктивні вказівки щодо сутнісних параметрів цих рівнів, проте вони не прояснили ситуацію, не зорієнтували на розробку моделей бакалаврів і магістрів за спеціальностями вищої професійної освіти. Певною мірою цьому завадила наявність рівня «спеціаліст», який фактично мало чим відрізнявся від «магістра». Треба повністю погодитися з Володимиром Моренцем, який зауважив, що «втілення двоступеневої моделі (бакалавр-магістр) в нас відбувається головним чином по-радянському: методом переіменування. В останній рік навчання всі слухачі з волі керівництва розділяються на два паралельні потоки, один з яких іменується магістерським, а інший — дозволю собі неологізм «спеціалістичним», у той час як фактична різниця в їхніх навчальних планах є мінімальною (25–30%), а ще магістри пишуть і захищають дипломну роботу, в той час як спеціалісти складають державний екзамен» («Дзеркало тижня» від 25 червня 2005 р.). Картина, зображена професором Національного університету «Киево-Могилянська академія», в принципі, є типовою, хоч бувають і нечисленні винятки.

Отже, ще не ввійшовши належно до Болонського процесу, ми опинилися перед неприємним фактом: за кілька останніх років так необачно підійшли до впровадження магістерського

рівня, що зараз він є явно заниженим і не відповідає європейським стандартам. Звідси висновок: існує нагальна проблема розробки нових моделей бакалавра й магістра за спеціальностями вищої школи. Зрозуміло, що таку розробку треба здійснювати, орієнтуючись тільки на двоступеневу освіту, назавжди розпрощавшись із рівнем «спеціаліст».

Бакалавр і магістр мають стати в суспільстві знаковими категоріями. Для цього вони повинні наповнитися сталим і добре зрозумілим для всіх змістом. Бакалавр — це людина, що має вищу освіту, засвоїла наукові основи свого фаху, отримала базовий освітній рівень, який при постійному самовдосконаленні дає змогу сформуватися як фахівець високого класу. Проте всі мають добре розуміти, що це **перший** рівень вищої освіти. Магістр — людина, яка засвоїла основи свого фаху на вищому якісному рівні, захистивши магістерську кваліфікаційну роботу, вона підтвердила своє вміння самостійно і на відповідному науковому рівні осмислювати фахові проблеми. Власне висока наукова підготовка є тим осердям, завдяки якому особистість набуває креативності — здатності виявляти творчий підхід у своїй професійній діяльності. Ступінь магістра — знак високої наукової підготовки, а значить, і високого професійного потенціалу. У США, Канаді та в більшості західноєвропейських країн поняття «бакалавр» і «магістр» мають виразну знаковість. У нашому суспільстві ця знаковість лише починає формуватися і то з великими проблемами, якщо врахувати ту профанацію ступеня «магістр», про яку щойно йшлося. Інша проблема: наше суспільство, умовно кажучи, ще не навчене розрізняти ці два рівні, і держава фактично нічого не робить, щоб це розрізнення відбулося в масовій свідомості. Йдеться про серйозну проблему, яку в нас зараз не помічають, проте від її правильного вирішення залежить такий винятково важливий чинник, як мотивація у здобуванні якісної вищої освіти. Якщо студент знає, що, здобувши ступінь магістра, він отримує певні офіційно узаконені преференції, які сприятимуть його професійній самореалізації (працевлаштування, кар'єрне зростання і т. ін.), то це буде активно стимулювати його навчальну діяльність.

Ось уже багато років доводиться спостерігати парадоксальну ситуацію: досить часто найкращі випускники працевлаштовуються значно важче, ніж випускники посереднього рівня. Суспільство, отримуючи вже підготовленого вчителя-словесника, здатного за короткий час стати професіоналом високого рівня, виявляє повну чи майже повну неспроможність розпорядитися ним як особливою цінністю. Якщо теперішні гімназії, ліцеї, колегіуми ще якось прагнуть залучати високопрофесійних педагогів, то масова середня школа в цьому плані абсолютно індиферентна. Пояснюється це не лише тим, що багато ординарних директорів шкіл не прагнуть того, щоб підлеглі їм педагогічні колективи поповнили неординарні, яскраві особистості, а й тим, що наше суспільство, в тому числі й масова школа, яка є його органічною частиною, ще далеко від того рівня, коли в усіх сферах життя запрацюють механізми **затребуваності** працівників високого професійного рівня. Для цього в суспільстві повинна сформуватися внутрішня потреба до самовдосконалення. На жаль, ця потреба в нашому суспільстві виробляється аж надто повільно. Думати, що цей процес відбувається сам по собі, без регулюючого і стимулюючого втручання держави — допускати помилку.

Двоступенева освіта набуватиме належної доцільності та ефективності за умови, коли в суспільстві виробиться диференційований підхід до різних рівнів освіти, коли буде увиразнена — як в моральному, так і в матеріальному планах — затребуваність на спеціалістів високого освітнього рівня. Як бачимо, входження до Болонського процесу є не лише внутрішньою справою вищої школи — багато чого залежить від потенції до самовдосконалення, наявної в суспільстві.

Літературна (філологічна) освіта зорієнтована переважно на школу. Головний «продукт» філологічних факультетів — учитель-словесник. Із цього й треба виходити, моделюючи бакалаврський та магістерський рівні літературної освіти.

Бакалаврат

Одразу ж зазначимо, що рівень «бакалавр» має засвідчувати повноцінну, завершену вищу освіту, яка дає право викладати в загальноосвітній середній школі, тобто в школі I та II рівнів освіти. Здобуття такої освіти потребує чотири роки — не менше. На цьому моменті варто наголосити через те, що вже висловлювалися думки щодо співвідношення в навчальних роках бакалаврського та магістерського курсів як 3 до 2 (3+2). Таке співвідношення явно неприйнятне, тому що підготувати повноцінного вчителя-словесника протягом трьох років є справою практично неможливою.

Може постати питання: чи не є дискусійним твердження, що вчитель з бакалаврським ступенем має право викладати в 10–11 класах, тобто в школі повної середньої освіти. Питання не випадкове, бо ж добре відомо, що в деяких країнах (скажімо, в США) право викладати в старших класах, які відповідають нашій повній середній освіті, переважно надається особам, які володіють магістерськими дипломами.

Є кілька чинників, які, на нашу думку, дають право нашим філологам-бакалаврам викладати в 10–11 класах. На відміну від більшості західних університетів, які готують на бакалавратському рівні «просто філолога», а суто педагогічну спеціалізацію надають лише в магістеріумі, то у нас підготовка вчителя-словесника є цілеспрямованою і, відповідно, інтенсивнішою. Треба врахувати й те, що в нас переважна більшість сільських шкіл є невеликими, і тому для них навіть у перспективі викладачів з магістерськими ступенями не настарчиш. Отже, для нас вибір чотирирічного терміну цілеспрямованої і відповідним чином інтенсифікованої підготовки вчителя-словесника є оптимальним. Окрім того, оптимальність такого шляху визначається його традиційністю, яка містить у собі величезний теоретичний і практичний досвід, що вже давно трансформувався в генетичний рівень, порушення якого є не тільки болючою, а й руйнівною справою.

Уже давно визначився склад навчальних дисциплін, засвоєння яких формує літературну освіту майбутнього вчителя рідної мови і літератури. Вступ до літературознавства, усна народна творчість,

мегакурс «Історія української літератури», мегакурс «Історія зарубіжної літератури», методика навчання літератури, система спеціальних курсів та семінарів. Чи достатнім є такий набір дисциплін і чи не потребує він корекції, а якщо потребує, то якої саме? Таке питання ставимо з огляду на потребу модернізації літературної освіти, пов'язаної із входженням до Болонського процесу.

Якщо зіставити вітчизняну модель літературної освіти з моделями, прийнятими на Заході, то в першу чергу кидається в очі кілька принципових відмінностей. Перша з них: для вітчизняної моделі характерна гіпертрофована (як може здатися) увага до мегакурсу «Історія літератури». Йдеться буквально про **культ історико-літературного принципу**, яким позначені не тільки вузівські, а й шкільні програми з літератури. Критики цього ж культу без особливих проблем укажуть на його витoki — їх треба шукати не лише в позитивістському культурно-історичному етапі розвитку літературознавчої науки, коли з особливим пієтетом та знанням справи ставилися до створення чисельних «Історій літератури», а й у багатому тривалому пануванні «єдино правильної» марксистсько-ленінської ідеології, яка жорстко вимагала в усьому: в науці, освіті і т.д. — свято дотримуватися «класовості та історизму» як головних методологічних принципів. Із «класовістю» ми вже більш-менш успішно розпрощалися. З «історизмом» — складніше через ту причину, що з ним розлучатися просто недоцільно. Бо й справді, щоб глибше розуміти предмет чи явище, необхідно знати процес його становлення та розвитку. Випускник школи повинен знати головні етапи розвитку літератури, розуміти логіку змін літературних напрямів. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» мають бути усвідомлені ним на рівні їхніх основних параметрів. І осмислення їхнє повинне відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом. Звідси — і вимоги до історико-літературної підготовки вчителя літератури.

Щоб краще зрозуміти характер необхідної трансформації мегакурсу «Історія української літератури», треба взяти до уваги, що при його опануванні, так само, як і при опануванні будь-якого іншого навчального курсу, діє закон, аналогічний закону збереження енергії у фізиці. На засвоєння навчального курсу відведена певна

кількість навчального часу, протягом якого опановувач курсу (студент) витрачає певну кількість, хай дозволено буде так сказати, пізнавальної енергії. Саме тому ефективність засвоєння програми залежить від здатності її автора визначити в ній ключові, найбільш сутнісні моменти з тим, щоб саме на них сконцентрувалася пізнавальна енергія. У протилежному випадку, коли найбільш сутнісні ключові моменти програми недостатньо виражені, відбувається розсіювання пізнавальної енергії, що призводить до поверхового засвоєння навчального предмета. Стосовно історико-літературних курсів таке розсіювання відбувається тоді, коли від студента однаковою мірою вимагається засвоїти персоналії і твори, які складають як перший, так і другий і навіть третій плани літературного процесу тієї чи тієї доби. Саме тому одне з найважливіших завдань реформації історико-літературних курсів полягає в тому, щоб сконцентрувати пізнавальну енергію студентів на ключових персоналіях і творах. Треба зрозуміти важливість цього завдання та його потенційну суспільну резонансність.

Одне з найважливіших завдань літературної освіти полягає в тому, щоб сформувати в суспільній свідомості **знакові** за своєю природою уявлення про ключові постаті української літератури. Кожне знакове уявлення є змістовим. І, як кожний цілісно оформлений зміст, воно має свою випромінювальну інформативність, а від того й певну енергетичну потужність. Найкрасномовніші приклади — знакові постаті Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, націотворча потужність яких і досі не дає спокою «злим людям» (Тарас Шевченко) — антиукраїнським силам усіх мастей (див.: писання Бузини, низку публікацій у «Киевских ведомостях», «Киевском телеграфе») тощо.

Серед різних способів формування в суспільній свідомості знакових літературних постатей найбільш дієвим є якісне функціонування лінійної системи: *літературознавча наука — філологічний факультет (підготовка вчителя-словесника) — навчально-методична література різноманітного жанрового спектру — вчитель-словесник — учень — громадянин — суспільство*.

Слава Богу, українська література багата на геніальних митців, уся її історія — гряда вершин. Думати, що вони підкорені, тобто

пізнані й проінтерпретовані, — виявляти наївність. І ця наївність, здається, наявна в усіх ланках зазначеного ланцюга.

Пізнання геніїв є справою нескінченною. Їхнє сприймання й розуміння змінюється в часі.

Що більше у вузівському викладанні історії літератури концентруватиметься увага на геніальних постатях і що більше їхнє осмислення ставатиме концептуальним, то виразнішою та змістовнішою буде їхня знаковість, тим активніше — через посередництво шкільного вчителя-словесника — кожний з них ставатиме фактом суспільної свідомості.

Зараз не будемо встрявати в розмову про той конкретний набір обраних імен, яким треба відводити лівову частину навчального часу — це тема окремої дискусії, і не однієї. Урешті-решт, треба взяти до уваги, що якихось зверхніх, обов'язкових для виконання рекомендацій бути не може — все вирішує кафедра, викладач. Краще звернімо увагу на один за давньий недолік нашої літературної освіти, який, безперечно, потребує найсерйознішого прикладання спільних зусиль. Ідеться про відсутність **культу аналізу окремого твору**. Ні академічна наука, ні вузівське чи шкільне літературознавство не виявляють до цього жанру належного інтересу. А тим часом, скажімо, у Польщі цей жанр є чи не найпомітнішим у науці про літературу. Потреба в розвитку цього жанру та популяризації його до культового рівня найтіснішим чином (системно!) пов'язана з намірами посилити власне монографічне вивчення творчості найвидатніших українських письменників. Аналіз окремого твору — це найоптимальніший спосіб проникнення у змістову сферу митця, осмислення таємниць його художності. А інтенсивне прилучення студента до мистецтва аналізу окремого твору — це розвиток чи не найважливіших для його майбутньої професійної діяльності вмій та навичок.

Культове ставлення до аналізу окремого твору активізує застосування на конкретному матеріалі різних методологічних та методичних підходів, про які зараз ведеться дуже багато розмов, мало опертих на конкретний матеріал. Осмислення понять «герменевтика», «міфологічна критика», «феноменологічний підхід», «структуралізм», «постструктуралізм», «психоаналіз», «гендерний

підхід», «рецептивна поетика» та ін. відбувається в якомусь віртуальному просторі без спроб випробувати їхню дієвість під час аналізу окремих творів. Деякі винятки тут є, проте це не завадить зробити сумний висновок, що наше як академічне, так і вузівське літературознавство перебуває на стадії засвоєння змісту цього розмаїття красивих термінів, інакше кажучи, намагається з усіх сил зрозуміти, що б то вони означали... До їхнього застосування мало коли доходять руки.

Активно культивуючи жанр аналізу окремого твору, зможемо краще зорієнтуватися в реальних потенціях кожного з методологічних концептів, набути цінного досвіду в їхньому застосуванні.

Висока доцільність розвитку зазначеного науково-методичного жанру полягає ще й у тому, що він активізує засвоєння таких каркасних розділів теорії літератури, як «теорія художньо-літературного твору» та «методологія літературознавчих досліджень».

Таким чином, суттєве збільшення уваги до аналізу окремого твору дає змогу не тільки проникати в змістові глибини знакових творів знакових письменників, розкривати секрети їхнього мистецтва слова, а й активізувати засвоєння важливих розділів теоретико-літературної науки. Щось подібне відбувається і в економіці, коли розвиток якоїсь однієї системотворчої господарської галузі активізує низку інших галузей.

Треба добре усвідомити одну річ: геніальні твори геніальних митців є невичерпними як об'єкти аналізу. Вони легко витримують будь-яку кількість спроб їхньої найдетальнішої інтерпретації.

І ще одне. Основне в роботі вчителя літератури — уміння аналізувати художні твори в «шкільному» режимі — йдеться про так звану «шкільну версію аналізу твору». Помилково думати, що така версія аналізу порівняно з аналізом академічно-вузівським є спрощеною. Насправді ж вона є складнішою, бо вимагає від інтерпретатора не тільки особливої здатності до емпатії — таланту, за словами Януша Корчака, «підніматися до учня», а й уміння складні смисли викристалізувати в прозорі та ясні словесні формули. Останнє уміння прямо залежне від здатності вчителя бути імпліцитним, зразковим читачем. Урахувавши все це, робимо висновок, що активне культивування аналізу окремого твору при здобуванні вищої літе-

ратурної освіти є одним із найефективніших засобів професійної підготовки вчителя-словесника.

Чи достатньо пропедевтичного курсу «Вступ до літературознавства» для забезпечення бакалаврів потрібним обсягом теоретико-літературних знань? Ставимо це питання тому, що, наскільки нам відомо, у більшості вузів у системі навчальних дисциплін бакалаврату відсутній курс «Теорія літератури». Важливість цього курсу, який закріплює і розвиває теоретико-літературні знання студентів, отримані протягом засвоєння історико-літературного мегакурсу, не потребує доказів. Тому введення його є доцільним. Обійтися без нього можна лише за умови, коли ключові моменти його програми будуть уведені до програм історико-літературних курсів. Такі введення є виправданими, бо дозволяють зближувати теорію з практикою. Проблема лишень в організації такого зближення.

У роботі вчителя літератури виділено низку сталих видів роботи — виразне читання художнього твору, інтерпретаційний переказ окремих фрагментів тексту, розповідь про життя і творчість письменника, оглядова лекція, бесіда, за допомогою якої вчитель залучає учнів до розуміння твору. Кожний із цих видів роботи має свою досить складну систему прийомів, без володіння якими вчитель виявляє на уроці цілковиту професійну безпорадність. Саме тому курс методики викладання літератури в середній школі доцільно доповнити окремим курсом «Риторика вчителя-словесника», завдання якого полягає у підготовці майбутнього викладача літератури як риторичної особистості. Програма такого курсу професійної риторики вже підготовлена — див. розділ цієї книжки «Із студій про педагогічну риторику».

Поки що ведемо розмову про підготовку філолога як учителя-словесника. При цьому повторимо, що ця підготовка бачиться цілеспрямованою та інтенсивною — учитель-бакалавр отримає право на викладання в ординарній середній школі. Проте дуже важливо поставити питання, яке виникає у зв'язку зі змінами у «філософії вищої освіти», що пов'язані з входженням до Болонського процесу. У студента, який навчається у західному університеті, є досить широке право вибору спеціалізації як під час навчання в бакалавраті, так і після його завершення. Отримавши диплом бакалавра, випус-

кник може влаштуватися на роботу, випробувати себе на царині того чи того фаху і, заробивши гроші на навчання, вступити до магістратури. При цьому в нього є можливість вибирати з досить широкого спектра спеціальностей. Нагадаємо, що диплом магістра, який він прагне отримати, відкриває для нього нові кар'єрні перспективи і можливості суттєво підвищити свою заробітну плату.

Що з цього західноєвропейського досвіду нам варто приймати й від яких власних традицій нам не можна відмовлятися? Почнемо з другого. Нам треба зберігати досить високий статус бакалаврського диплома. Якщо студент, який, наприклад, навчається в американському університеті, має час і можливість вибирати для засвоєння різні, часом несумісні, навчальні курси і таким чином визначитись у своїх уподобаннях щодо фахової спеціалізації, то наш студент свій вибір майбутнього фаху робить при вступі до вищого навчального закладу. Тому його навчання в бакалавраті позначене системністю та цілеспрямованістю. У ньому немає ознак пропедевтичності. Можна говорити категорично: така системна та цілеспрямована підготовка нашого бакалавра — це традиція, від якої не те що не можна, а просто шкідливо відмовлятися.

Магістратура

Інша ситуація з магістратурою, де традиції ще треба напрацьовувати, найважливішим чином приглядаючись до досить розмаїтого й багатого західноєвропейського та північноамериканського досвіду. Один із найважливіших вузлових моментів цієї проблеми — вступ до магістратури. Тут багато аспектів, які потребують обговорення та оптимізованого вирішення. Зупинімося поки що на головному: на суттєвому розширенні спектра спеціальностей, які матиме можливість обирати для себе філолог-бакалавр. Уся проблема в тому, що ми помилково розглядаємо філологію як досить вузьку спеціальність і погано усвідомлюємо, що власне філологічна освіта є прекрасною базою для отримання багатьох спеціальностей гуманітарного профілю.

Цей момент — момент базовості філологічної освіти — є дуже важливим і потребує глибшого та ширшого усвідомлення. Дуже

не хотілося б, щоб чиновницькі інструкції, які регламентуватимуть право філологів-бакалаврів здобувати магістерську освіту, базувалися на примітивних уявленнях про філологію, а, навпаки, максимально враховували б відомий біблійний вислів, що «спочатку було Слово...». На думку С. Аверинцева, філологія визначається як «служба розуміння», яка «допомагає виконанню одного з головних людських завдань — зрозуміти іншу людину (та іншу епоху, іншу культуру)»¹. На його думку, філологія безмежна, філолог-класик суміщав у собі «лінгвіста, критика, історика громадянського побуту, моралі та культури, знавця інших гуманітарних, а принагідно навіть природничих наук — усього, що в принципі може знадобитися для прояснення того чи того тексту»². Випускник бакалаврату з якісною філологічною освітою абсолютно готовий до оволодіння широким спектром магістерських спеціалізацій: педагогічних, журналістських, редакторських, культурологічних, мистецтвознавчих, піарних, соціологічних тощо. Для кожної з цих та багатьох тут не названих спеціальностей філологічна базова освіта — благо, яке ми, до речі, серйозно недоусвідомлюємо. Ось чому існує небезпека, що в спущених «згори» інструкціях, які будуть регламентувати перехід «бакалавр-магістр», з'явиться, не дай Боже, вимога суворо дотримуватися принципу «філолог-філолог».

Як уже йшлося, одна із найсерйозніших пасток, що існує на шляху до Болонського процесу, криється в небезпеці фактичного нівелювання магістерського статусу. У цю пастку ми вже частково потрапили і, судячи з того, що на просторах (і не тільки периферійних) нашої вищої освіти рівень магістра буквально на очах починає опускатися до звичного для нас рівня спеціаліста й фактично стає його заміником, можна констатувати, що відбувається, а, точніше, вже відбулася активна профанація Болонського процесу. Симптоматично, що і з цього приводу ніхто й не думає бити на сполох...

Назвемо кілька засадничих принципів, на яких, за нашою концепцією, має будуватися магістерський рівень освіти.

¹ Аверинцев С.С. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 545.

² Там само.

Перший. У магістратурі мають навчатися найкращі випускники бакалаврату. Особливо це стосується держбюджетних місць. Зайняти таке місце можна лише на серйозній конкурсній основі. Ті, хто цей конкурс не проходить, але має бажання здобувати магістерське звання, може вчитися за відповідну плату. Вимоги як до «держбюджетників», так і до «комерційників» мають бути абсолютно однаковими, бо ж добре відомо, що «розквіт» приватної вищої освіти призвів до появи та розповсюдження принципу — «якщо заплатив, то вчитися не обов'язково — диплом і так дадуть».

Другий. Випускник магістратури має бути елітним спеціалістом. А його може підготувати тільки елітний професорсько-викладацький склад. Ідеться про те, що вищі навчальні заклади і відповідні кафедри мають **завойовувати право** реалізовувати магістерські програми, тобто відкривати магістратуру з певних спеціальностей. У цьому плані ліцензування, здійснюване Міністерством освіти і науки, потребує серйозної корекції в бік посилення вимог до наукового рівня вузів і кафедр, які претендують на право готувати магістрів.

Один із головних нині прийнятих критеріїв оцінки науково-педагогічного рівня — наявність докторів наук — при всій своїй незаперечності все ж має суттєвий недолік: він є надто формальним. У нас чимало кандидатів та й докторів наук, активна наукова робота яких назавжди завершена зразу ж після захисту дисертації. Тому так важливо активніше використовувати принципи оцінки наукової кваліфікації, якими послуговуються в західних університетах. Там більше враховують реальні наукові досягнення, наявність продуктивних наукових шкіл і їхній статус у науковому світі, індекс цитованості... При такому підході можливе деяке зменшення вищих навчальних закладів і відповідних кафедр, які матимуть право готувати магістрів. Проте іншого шляху вберегтися від нівеляції рівня магістра в нас просто немає.

У роз'ясненнях того позитиву, яким користуватиметься студентська молодь у зв'язку із входженням нашої вищої школи до Болонського процесу, є меседж щодо можливості здобувати магістерську освіту в зарубіжних університетах. Проте важливо, щоб налагодилися й внутрішні «міграційні процеси», коли, скажімо, випускник

бакалаврату якогось вузу продовжує навчання в магістратурі іншого вищого навчального закладу. До речі, такі процеси вже почалися. Чимало найкращих випускників філологічних факультетів обласних вузів прагнуть продовжити своє навчання в університеті «Києво-Могилянська академія», у якому магістратура вже давно виділилася у цілісний функціональний підрозділ. Становлення подібних центрів підготовки магістрів у різних регіонах України — це те, що зараз особливо потрібне.

Третій. Якщо наша система бакалаврського рівня навчання завдяки своїй цілеспрямованості і, сказати б, інтенсивності, має навіть певні переваги над відповідним рівнем навчання в західних університетах і тому потребує збереження (що зовсім, до речі, не виключає потреби в її реформаційній корекції), то магістерський рівень має бути абсолютно відкритим для трансформації західного досвіду. Вочевидь, таке поєднання бакалаврського (традиційного) і магістерського (новаційного) рівнів є оптимальним для нашої філологічної (і не тільки для неї) освіти. Оптимальність ця визначається, з одного боку, збереженням найкращих вітчизняних традицій, а з другого — можливістю акумулювати західний досвід. Важливо, що ці два моменти фактично відбуваються на двох рівнях, не перетинаються, а тому й не суперечать один одному.

Про які власне навчальні принципи, що підлягають впровадженню в нашу систему підготовки магістрів, ідеться? По-перше, перед початком навчання студент магістрату має можливість самостійно вибирати навчальні курси, komponуючи таким чином власну систему навчальних дисциплін, яку він збирається опанувати. Зрозуміла річ, у програмі навчання має бути кілька обов'язкових курсів більш-менш загального характеру. Всі інші курси мають характер спеціальних, а значить, достатньо вузьких за тематикою. Завдання таких курсів вузької тематики — глибинне засвоєння проблеми. Зрозуміло, що такі курси мають читатися викладачами, для яких проблематика курсу є об'єктом багаторічного наукового дослідження, що дає їм змогу не тільки ознайомити студентів з результатами свого дослідження, а й з технологією його здійснення. Такі навчальні курси є дуже важливими для піднесення фахового рівня. Базові курси засвоєні ще в бакалавраті. І тепер чи не єдиний

шлях їхнього глибшого осмислення — здійснювати занурення на якихось вузьких, бажано вузлових тематичних сегментах. Кожна базова дисципліна є системою. І якщо здійснюється осмислення якоїсь її однієї складової, то це означає, що у свідомості дослідника формується більш повне й точне уявлення про всю систему. Така закономірність.

І наостанок, про письмову кваліфікаційну роботу, яка має завершувати магістерський курс. Загальний рівень магістерських робіт, що виконуються у вузі, є точним показником рівня підготовки магістрів у ньому. Стовідсоткова самостійність, актуальність проблематики, оптимальна структура, застосування новітніх дослідницьких технологій, грамотне оформлення і, нарешті, обсяг, що відповідає трьом чвертям кандидатської дисертації, — ось якими, на мою думку, мають бути вимоги до зразкового магістерського кваліфікаційного дослідження.

Про деякі технологічні вузли

Вища літературна освіта, як і кожний інший вид уже сформованої професійної освіти, є певним системно-цілісним утворенням, у якому без особливих проблем можна виділити важливі складові, функціонування яких і забезпечує освітній процес. Ось ці далеко не всі складові: навчальний план, програма, викладач, лекція, практичні та семінарські заняття, самостійна робота, практика, кваліфікаційні роботи, контроль за навчанням та оцінка результатів навчання... Усі ці складові є функціональними. Збій у функціонуванні одного з них зменшує ефективність функціонування усієї системи. Назвемо ці складові **технологічними вузлами** освітньої системи, що працює на підготовку фахівця певної спеціальності. Чому власне технологічними? А тому, що їхнє функціонування (тобто «робота») має свою «виробничу» технологію.

Зовсім недавно, коли Болонський процес осмислювався концептуально і відбувалося це з метою ознайомити персональний склад нашої вищої школи з тим, куди, власне, ми йдемо, тобто в яку, власне, систему має трансформуватися існуюча у нас пострадян-

ська система вищої школи, з'являлося (та й продовжує з'являтися) чимало інструктивно-методичних матеріалів, що знайомлять як із термінологічною базою Болонського процесу (кредитно-модульна система організації навчального процесу, заліковий кредит, змістовий модуль, ЕСТІ, інформаційний пакет тощо), так і з його «філософією», загальними принципами організації. Одночасно пропонуються розробки таких технологічних вузлів, як, скажімо, «самостійна робота», «контроль за засвоєнням знань та методика їх оцінювання» і т. ін.

Отже, то був етап активного осмислення Болонського формату — осмислення тієї системи, в яку хочемо трансформуватися. І він був організований вельми хаотично та необдуманно. Цей процес зараз продовжується. У зв'язку з цим хотілося б зробити кілька застережень.

По-перше, визначаючи важливість цього початкового етапу осмислення Болонського процесу, все ж таки не треба всі рекомендації, усі напрацювання щодо окремих технологічних вузлів, якими діляться окремі вузівські інституції та працівники, сприймати на віру та поспішати їх впроваджувати. Те, що підходить, скажімо, для сільськогосподарської академії, не підійде медичному університету, а те, що прекрасно спрацьовує при підготовці інженерів гірничої справи, може зашкодити при підготовці філологів. Словом, при формуванні освітньої моделі підготовки фахівця необхідно активізувати критичність мислення — інакше в перспективі можливі серйозні прорахунки.

Якщо погоджуємося з тезою, що кожний вид уже сформованої й успішно реалізованої вищої професійної освіти є системно-цілісним утворенням, то ми повинні прийняти до відома й інші тези системного підходу. Всі складові того системно-цілісного утворення, тобто всі технологічні вузли моделі, по-перше, мають взаємоузгоджуватися, і, по-друге, кожна з них якомога ефективніше повинна «працювати» на «кінцевий результат» — підготовку висококваліфікованого фахівця. Ідеально збалансована й націлена на високий кінцевий результат освітня модель має складатися з **оптимально** організованих технологічних вузлів, здатних генерувати максимально ефективний кінцевий результат.

Ці міркування теоретичного характеру потрібні для обґрунтування думки, що головна робота з підготовки до входження в Болонський процес мала б зосереджуватися на формуванні освітніх моделей окремих спеціальностей, де особливу увагу треба було б приділити оптимізації технологічних вузлів та їхній «підгонці» один до одного. «Підгонка» — це взаємовідповідність, взаємоузгодженість окремих складових системи — без цього система не набуде цілісності, а отже, — і бажаної функціональності.

Входження до Болонського процесу дає шанс для удосконалення існуючих освітніх моделей. І цим шансом гріх не скористатися.

Програмування. Змістовий модуль

Каркасні моменти всіх літературних навчальних курсів уже давно склалися. Однак це не свідчить про те, що вони закріпилися й уже потребують канонізації. Навпаки, у кожного викладача є своє бачення програми того чи того курсу, яке він реалізовує в процесі викладання. Однак введення поняття змістового модуля, що кваліфікується як частина програми курсу, засвоєння якого контролюється та оцінюється викладачем, вносить суттєві корективи в процес програмування кожного літературного курсу. Вже зараз помітні різні підходи до визначення змісту модулів. Досить часто в окремий модуль винесено сукупний матеріал, що подається в лекційному курсі; для матеріалу, що засвоюється на практичних заняттях, теж виділено окремий модуль. Такий підхід формування модулів за видами занять виправдовує себе при засвоєнні навчальних курсів, де важливе значення має вироблення практичних умінь та навичок (напр., у дисципліні «Інформатика»). Щодо філологічної спеціальності, то такий підхід є доцільним у курсі «Вступ до спеціальності», де, окрім відповідних теоретико-інформаційних знань, студентам необхідно практично засвоїти уміння користуватися інформаційно-бібліографічними відділами бібліотек, розвинути навички і в пошуку бібліографічних джерел, у т. ч. і в Інтернеті. Курс «Риторика вчителя-словесника» потребує розробки навіть кількох

змістових модулів практичного характеру (виразне читання, риторика головних навчальних прийомів).

Тематичний принцип формування змістових модулів доцільніший при засвоєнні головних навчальних курсів — вступу до літературознавства, теорії літератури та мегакурсу «Історія української літератури». Варто зупинитися на тому позитиві для навчального процесу, який можливий при умілому формуванні змістових модулів. У чому він виявляється? Річ у тім, що кваліфіковане формування змістового модуля, по-перше, увиразнює структуру навчального курсу, виділяючи в його програмі найбільш сутнісні ключові моменти. По-друге, правильно сформований змістовий модуль є явищем цілісним, можна стверджувати, системно організованим, а отже, і концептуальним. У чому треба вбачати важливий у методичному плані сенс: справа в тому, що цілісно-концептуальні явища є об'єктами, **видітними** для осмислення і запам'ятовування. По-третє, застосування модульного принципу програмування навчального курсу гармонізує із вищезазначеним принципом вивчення мегакурсу «Історія української літератури»: маємо на увазі принцип концентрації навчально-пізнавальної енергії на провідних (знакових) постатях літературного процесу.

І останнє, треба взяти до уваги, що принцип програмування навчального процесу за змістовими модулями дає змогу постійно, або точніше — поетапно, контролювати засвоєння студентами програмового матеріалу в процесі «проходження» навчальної дисципліни. Якщо змістовий модуль наділений виразною концептуальністю, то контроль за його засвоєнням може бути зведений в основному до з'ясування, наскільки глибоко ця концептуальність осмислена студентами. Це буде **контроль за суттю**.

Отже, у програмуванні навчального процесу винятково важливими є два моменти: 1) виділення в програмі курсу окремих змістових модулів; 2) формування кожного змістового модуля за системно-цілісним, концептуальним у своїй основі принципом.

Можливі різні типи змістових модулів. У деяких навчальних дисциплінах вони вже давно склалися. І цю давність, сформовану роками традиційність треба враховувати. Так, наприклад, курс теорії літератури може складатися з таких традиційних модулів: «Лі-

тература як вид мистецтва», «Теорія літературного твору», «Теорія літературного процесу».

Складніша справа з виділенням та формуванням змістових модулів в історико-літературних курсах. Тут можливі різні підходи. Цілком виправдовує себе жанровий принцип виділення модулів в окремих курсах (скажімо, в курсі «Історія української літератури кінця ХІХ — початку ХХ століть» може складатися з трьох змістових модулів: поезія, проза, драматургія. Окремі модулі можуть бути присвячені особливо значним творам («Слово о полку Ігоревім») або ж постатям класиків («Іван Франко», «Леся Українка»). Творчість Тараса Шевченка потребує як мінімум двох змістових модулів.

Словом, виділення та формування змістових модулів є справою, що вимагає високопрофесійного, творчого підходу. Цей технологічний вузол є одним із ключових, таким, що багато в чому визначає якість вищої літературної освіти.

Самостійна робота студентів

Входження до Болонського процесу передбачає вагоме збільшення частки самостійної роботи студентів у навчальному процесі.

Психологи вже давно довели, що знання, здобуті самостійно, відзначаються міцністю, а головне, — креативністю. Креативні знання — це знання, які, сказати б, не лежать мертвим вантажем, а відзначаються дієвістю, здатністю до практичного застосування. Дуже важливим є те, що носій креативних знань — це людина, яка вміє вчитися. В умовах швидкого оновлення інформації, коли будь-який фахівець, щоб «тримати себе у формі», повинен жити в режимі безперервної самоосвіти, таке уміння є дуже важливим.

Які умови є базовими для успішного забезпечення самостійної роботи студентів?

Зараз, коли про організацію цього виду навчання ведеться багато розмов, є потреба наголосити, що найперша умова, без якої самостійна робота студентів просто неможлива, є наявність у вищого навчального закладу сучасної бібліотеки. Така бібліотека, по-перше, має бути забезпечена багатою літературою. Найбільш

бажаний варіант — гармонія «старої» і «нової» літератури. Щодо «нової», то йдеться про максимально можливі надходження книжкових новинок та періодичних видань. По-друге, у неї має бути сучасна, побудована на електронній основі бібліографічна база. По-третє, бібліотека має бути комфортною для відвідувачів. Наявність тематичних читальних залів, зручне умеблювання, відповідне освітлення, оптимальний повітряний режим, естетичне оформлення, кваліфіковане обслуговування викладачів та студентів бібліотечними працівниками та інше — усе це складає ті засади, без яких, фактично, неможливо організувати самостійну навчальну роботу студентів. Бібліотека — осердя, якщо хочете, обличчя вищого навчального закладу.

Як і кожний технологічний вузол, самостійна робота студентів потребує системної організації. Вона не може бути зведена тільки до виділення викладачем тем та розділів, які студенти мають вивчати самостійно. Написання студентами кваліфікаційних робіт, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, підготовка доповідей на семінарах, підготовка до практичних занять і т. ін. — усі ці та інші види навчальних робіт містять вагомні елементи самостійності.

Самостійна робота при здобуванні літературної освіти має свою специфіку: перш за все йдеться про таку об'ємну роботу, як знайомство з художніми творами. Підраховано, що успішне засвоєння історико-літературних курсів можливе тільки за умови, якщо студент щоденно читатиме не менше 100 сторінок художніх текстів. Через те що одне з головних завдань вищої літературної освіти полягає у творенні імпліцитного (зразкового, ідеального) читача, треба домагатися, щоб сам процес читання художніх текстів не зводився до поверхового знайомства із сюжетом та головними образами-персонажами, а скеровувався певними установками на виявлення імпліцитної смислової сфери та на способи її вибудовування, на спостереження над окремими, найбільш виявленими у творі поетикальними структурами (мова, композиція, принципи характеротворення, ритмомелодика тощо). Інакше кажучи, сам процес читання студентом-філологом має здійснюватися на професійному рівні. В такому разі цей систематично здійснюваний вид самостійної ро-

боти стає одним із найвагоміших чинників виховання імпліцитного читача.

Звичайно ж, організація такого читання має здійснюватися викладачем, завдання якого полягає в підготовці стислої, але вичерпної установки щодо читання того чи того твору. Її складання потребує тонкого і точного розуміння змістової та поетикальної специфіки твору, вміння виділити в ньому найсуттєвіші домінантні компоненти змісту і форми, знання реальних можливостей студентів в реалізації запрограмованих установок. Категорія рецептивної поетики «вибудовування смислу», яка фактично пояснює принципи виявлення у творі головного смислу («художньої ідеї») є дуже важливою для професійного розуміння художнього тексту, і тому вона має бути засвоєна студентами ще при проходженні курсу «Вступ до літературознавства». Цілком прийнятним і навіть бажаним є виділення в навчальних курсах одного навчального модуля, повністю присвяченому самостійній роботі. Виправдає себе й створення змістового модуля «Знайомство з художніми текстами», який зробить цей важливий вид самостійної роботи більш організованим, а від того — й ефективним.

Особливу увагу треба звернути на ще один вид самостійної роботи, — маємо на увазі індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). Воно дефінується як вид «позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмового матеріалу навчального курсу і завершується разом зі складанням підсумкового іспиту чи заліку з даної навчальної дисципліни»¹.

Чим приваблює цей вид самостійної роботи або ж, інакше кажучи, в чому його доцільність як одного з функціональних технологічних вузлів у системі вищої літературної освіти?

Річ у тім, що одним із недоліків сучасної як шкільної, так і вищої літературної освіти є недостатнє культивування такого виду роботи,

¹ Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система організації навчального процесу». — Тернопіль : ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. — С. 25.

як письмовий твір. Його висока навчальна ефективність була глибоко усвідомлена ще в часи золотого віку філологічної освіти. Ця ефективність обумовлена інтенсивною роботою зі словом, інакше кажучи, потребою **матеріалізувати думку в Слові**. І цей процес матеріалізації, з одного боку, активно сприяв розвитку письмового мовлення, а з другого — структурував, сприяв кращому осмисленню самого матеріалу вираження. Письмове висловлення якоїсь теми не тільки розвиває сам спосіб висловлення, а й сприяє осмисленню теми.

За останні десятиліття письмовий твір було витіснено з шкільного викладання літератури. Спочатку його активно «вбивали» стандартизованою тематикою («Образ Леніна в ...», «Образ комуністів у...», «Подвиг воїнів-визволителів у...» і т. ін.), а потім, уже в 90-х роках минулого століття, для переважної більшості вчителів робота над письмовими творами втратила сенс через появу безлічі видань типу «500 золотих творів з української літератури». На філологічних факультетах до письмових творчих робіт, як правило, удавалися рідко. А тим часом, наприклад, в коледжах та університетах США навчальна робота з написання письмових творів (т. зв. есе) з різної тематики є обов'язковою на всіх факультетах. У структурі окремих університетів є спеціальні навчальні підрозділи, які відповідають за цей сегмент навчальної роботи. Прагматичні американці розробили чимало схем (алгоритмів), за якими пишуть есе: роз'яснення теми, її актуальності, формулювання тези, система аргументів на її підтвердження і т. д. Таким чином майбутній спеціаліст озброюється необхідними для нього вміннями та навичками написання різних, і в першу чергу, ділових текстів.

Реабілітація письмового твору є одним із нагальних завдань шкільної мовно-літературної освіти. Для когось це прагнення повернутися до золотого віку літературної освіти видається занадто романтичним, відірваним від життя. І справді, треба погодитися з істиною, що не можна друге вступити в одну й ту ж річку. Проте не забуваймо про спіральний характер розвитку. А це означає, що письмовий твір у сучасній школі має відрізнятися від письмового твору, породженого золотим віком філологічної освіти й культивувався протягом значного проміжку часу після його завершення аж

до свого остаточного виродження у 90-х роках щойно минулого століття. Яким має бути цей новий твір? — окреме питання. Видається, що однією з його нових ознак має бути наявність імунітету проти квазіпосібникових видань типу «Золоті твори...».

Введення індивідуального навчально-дослідного завдання до системи навчальних робіт з філологічної підготовки, на нашу думку, найдоцільніше використати як творчі роботи з літератури.

Враховуючи, що ІНДЗ студенти готують при засвоєнні кожного історико-літературного курсу й оформлюють як окремий навчальний модуль; алгоритм його організації виглядає так:

- формується тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань;
- на початку навчального курсу викладач пропонує її студентам;
- здійснюються загальні, а потім індивідуальні консультації з виконання ІНДЗ; бажано, щоб були розроблені та включені до інформаційного пакету стисло, але вичерпно написані методичні поради та загальні вимоги з підготовки ІНДЗ;
- віддрукований примірник ІНДЗ подається викладачеві за два тижні до складання іспиту;
- подана робота вивчається та оцінюється; оцінка за даний навчальний модуль враховується при загальній оцінці за навчальний курс.

Ключовим моментом цього алгоритму є формулювання тематики індивідуальних завдань. Вона, по-перше, має визначатися загальною ідеологією вищої літературної освіти, особливо ж тієї її частини, яка наголошує на потребі стверджувати культове ставлення до аналізу окремого твору і, по-друге, має розроблятися на основі програмового матеріалу, що засвоюється протягом проходження навчального курсу. Кожна тема має бути сформульована таким чином, щоб її реалізація могла відбутися способом самостійного дослідницького пошуку. Існують різні шляхи розв'язання такого завдання. Один із них, найбільш, на нашу думку, продуктивний, полягає в урізноманітненні підходу до аналізу окремого твору. Тематичні та смислові домінанти, особливості внутрішнього

художнього світу та засоби його творення, образ автора (ліричного героя) твору, побудова головного смислу, принципи системно-цілісної організації, художня ідея як системотворчий чинник твору, принципи творення характерів персонажів, підтекстова сфера та особливості її творення, автобіографічний компонент, історія літературознавчої інтерпретації твору, спостереження над особливостями художньої мови і т. ін. — ось далеко не всі аспекти аналізу окремих творів, які потребують творчого, науково-дослідницького підходу. Проте не треба думати, що така вузько аспектна тематика є єдино можливою, — ні, цілком виправдовують себе «монографічні» дослідження невеликих за розмірами окремих творів, здійснюваних послідовно-цілісним шляхом. Окремі дослідження можуть бути присвячені висвітленню маловідомих сторінок біографії того чи того письменника, мемуарній літературі, в якій відображена осмислювана в навчальному курсі літературна епоха, реферуванню літературознавчих праць тощо. Тематика індивідуальних завдань буде різноманітнішою, якщо включатиме в себе такі види робіт, як розробка навчальних та діагностичних текстових завдань зі шкільних та вузівських навчальних курсів, розробка конспектів уроків з вивчення творчості окремого письменника в школі. Словом, творчому підходу в розробці тематики індивідуальних досліджень немає меж.

Мінімальний обсяг тексту індивідуального дослідження — п'ять друкованих сторінок стандартних параметрів. Текст має бути набраним на комп'ютері особисто — на даний час у переважній більшості вищих навчальних закладів для цього є всі технічні умови. До перевірки та оцінювання індивідуальних робіт провідний викладач, відповідальний за навчальний курс, може залучати асистентів, аспірантів та магістрантів, для яких виконання подібної роботи зараховується як складова педагогічної практики.

Приділяємо таку увагу індивідуальному навчально-дослідному завданню через те, що це новий вид навчальної роботи — фактично, новий «технологічний вузол» у системі вищої літературної освіти. Треба розуміти, що при умілій реалізації він здатний набути високої навчальної функціональності. Студент, який протягом чотирирічного навчання в бакалавраті виконає 6–7 індивідуальних

завдань, набуде чимало самостійно здобутих знань, розвине професійне вміння творити літературознавчі тексти. Будьмо певні, що такий випускник філологічного факультету, прийшовши до школи, буде здатний реанімувати жанр шкільного літературного твору.

І наостанок попередньо наголосимо на двох засадничих моментах успішного самостійного навчання. Перший з них стосується інструктивно-консультативного блоку, другий — контролюючого. Треба завжди пам'ятати, що самостійна робота студентів прямо залежить від стислості, точності та вичерпності інструктування. І таким же стислим, точним та вичерпним має бути контроль. Але детальніше про це — трохи далі.

Аудиторні форми навчання

Одна з проблем, що актуалізується у зв'язку зі входженням до Болонського процесу, стосується співвідношення в часовому вимірі лекційних та практичних (семінарських) занять. Чинники цієї проблеми добре відомі. Починаючи з часів перших європейських університетів, лекційна форма була не тільки основним, а й часто єдиним джерелом навчальної інформації. Професор у ті давні часи не так проголошував лекцію, як диктував її. Монополізм лекції як аудиторної форми навчання поволі втрачався з розвитком книгодрукування та з формуванням університетських бібліотек. В останнє десятиліття, коли на основі комп'ютеризації видавничого процесу відбулися буквально революційні зміни і видання навчального посібника можливо здійснити протягом кількох днів, стало недоцільним викладати у формі монологічного мовлення навчальний матеріал, який можна було пропонувати в надрукованому вигляді.

Через те що остання революція в техніці книгодрукування на Заході відбулася значно раніше, ніж у нас, то, відповідно, й трансформація лекційного жанру там пройшла інтенсивніше. Зараз подібна трансформація лекційного жанру відбувається і в наших вищих навчальних закладах. Стає все більш очевидним, що функція лекції має змінюватися: із основного джерела навчального матеріалу вона перетворюється на джерело консультативно-оглядової інформації.

Саме тому лекційна частина аудиторного фонду починає зменшуватися, тоді як кількість навчальних годин, що відводяться семінарським та практичним заняттям, збільшується. Зараз співвідношення кількості лекційних занять із семінарськими (практичними) заняттями фактично зрівнялося (50% на 50%). І на цьому тенденція до зменшення частки лекційних занять навряд чи припиниться. Важливо, щоб ця тенденція відбувалася природно, тобто була результатом відчутних змін у якісному та кількісному забезпеченні навчальною літературою, розширенням доступу до Інтернету, розвитку бібліотечного обслуговування тощо.

Проте жанрові зрушення відбуваються не тільки в лекції — вони вже давно охопили й інші форми аудиторних занять. У чому полягають ці зрушення? Якими мають бути аудиторні форми навчання з позицій сучасної оптимізації вищої літературної освіти?

Відомий французький математик Пойя висловив думку, що довершене викладання математики є мистецтвом. Якщо ж довершене викладання математики наближається до мистецтва, то чи не стосується цей висновок ще більшою мірою художньої літератури як предмета викладання? Шкільний урок літератури лише тоді набуває ознак мистецтва, коли всі його складові узгоджено «працюють» на кінцевий результат, якими є навчальна та виховна мета. Таке заняття є красиво виконаною роботою, яка здатна викликати буквально естетичне задоволення. При цьому не останню роль відіграє емоційна складова уроку. Подібне стосується й вузівських аудиторних форм навчання. Було б серйозною помилкою зводити лекцію з історико-літературних і навіть теоретико-літературних курсів до консультативно-оглядового означення проблем та інструктажу щодо виконання самостійної роботи. Лекція з літератури, окрім усього, має бути формою самовираження викладача як ученого, як зразкового читача, який здатний відкривати для себе та інших імпліцитні смисли твору, таємниці його художності. І тут справа не лише в самовираженні викладача, а й у його здатності бути в цьому самовираженні **прикладом** для майбутніх учителів-словесників. Ми дуже рідко говоримо про те, яке величезне, ні з чим не зрівняне значення для професійного становлення фахівця має приклад Учителя.

Незаперечним правом провідного лектора має бути свобода у виборі з навчального курсу тем, які він подає повноформатно, без тих скоромовлень, до яких він змушений удаватися, дотримуючись консультативно-оглядового принципу викладу програмового матеріалу. Такі «віддушину», коли лектор без поспіху висвітлює свої улюблені, найбільш продумані та найбільш пережиті теми, в яких він найповніше самовиражається як учений і вчитель, не тільки можливі, а й необхідні. Врешті-решт, ми маємо взяти до уваги, що принцип «викладаю той матеріал, який найкраще знаю» уже давно в тій чи тій мірі прийнятий у західних університетах.

Лекції треба планувати таким чином, щоб екстенсивний (інструктивно-оглядовий) виклад матеріалу гармоніював з інтенсивним, коли відбувається «занурення» в якусь вузьку, проте бажано ключову, знакову для навчального курсу тему. Інтенсивний спосіб викладу матеріалу передбачає ґрунтовний аналіз окремих творів, застосування методу «повільного читання» або ж читання «під мікроскопом» окремих його фрагментів. І взагалі, бажано, щоб викладач демонстрував різні підходи до аналізу твору, перетворюючи свої лекції на такий собі «майстер-клас» для майбутніх учителів-словесників.

Інша особливість сучасної лекції, яка останнім часом стає помітнішою, характеризується як посилення діалогізму за рахунок відмови від монологічної форми викладу матеріалу. Викладач передбачає діалогічні моменти, готується до них. Можливі навіть вмонтування у лекцію наперед підготовлених виступів студентів.

При викладанні літературних курсів межа між практичними та семінарськими заняттями вже фактично зникла. Якщо практичні заняття передбачають **практикування** студентів з метою набуття певних практичних навичок (наприклад, навичок аналізу художнього тексту), то семінарські заняття кваліфікуються як гуртове обговорення якоїсь проблеми.

Є кілька критеріїв ефективності практичних/семінарських занять з історико-літературних навчальних курсів. Перший з них: висока спрямованість усіх видів роботи на визначений самим викладачем «кінцевий результат» — ідеться про відомий принцип цілісності організації заняття. Другий критерій: кожне практичне

заняття має відбуватися в режимі, який умовно назвемо «відкриття нового». Вийти на такий рівень дуже складно. Фактично, це важко зробити, якщо тема заняття передбачає розгляд великої кількості творів або ж проблем. У такому випадку відбувається ковзання по поверхні явища, що не дає змоги зануритися в його сутнісні моменти. В такій ситуації неможливе «відкриття нового» — навпаки, сприймання обговорюваних творів (явищ) відбувається в стереотипному режимі, що робить заняття нецікавим.

Один із ефективних способів виходу на режим «відкриття нового» полягає в добре продуманому звуженні тематики занять. Замість того, наприклад, щоб розглядати на занятті низку творів «Сонячних кларнетів» Павла Тичини, варто проаналізувати шляхом «повільного прочитання» одну поезію з метою відкрити для себе той дивовижний синтез слова, музики і живопису, яким так приваблює до себе поезія раннього Тичини.

Чи багато відкриттів вдасться здійснити студентам, коли протягом заняття вони будуть розглядати одну новелу Григора Тютюнника? Кожний довершений у художньому відношенні твір фактично є невичерпним як у змістовому, так і в поетикальному планах. Тому, намагаючись здійснити на одному занятті послідовно-цілісний аналіз одного шедевр Григора Тютюнника, ми будемо приречені на «ковзання по поверхні». Цього вдасться уникнути, якщо оповідання розглянути в якомусь одному — обов'язково сутнісному! — аспекті. Для прикладу: таким вузьким, але сутнісним аспектом, у якому доцільно аналізувати оповідання Гр. Тютюнника, є дослідження функцій художніх деталей у створенні характерів персонажів.

Діагностика та оцінювання знань студентів

Цей технологічний вузол зазнає особливих реформувальних з'язку з приєднанням до Болонського формату. Пояснюється це необхідністю опановувати систему оцінювання знань за шкалою ECTS, тобто шкалою системи Європейських залікових предметів.

Зараз, коли цей технологічний вузол опрацьовується, і певний досвід у його практичному застосуванні в новому, уже Болонському, варіанті уже накопичено, треба визнати, що він викликає велику тривогу, породжуючи серйозні застереження. Перше і найголовніше з них: ми стали свідками реальної загрози перетворення технологічного вузла «діагностика та оцінювання знань студентів» у такого собі монстра, що пожирає час викладача, роблячи з нього бухгалтера, який левову частку свого часу займається підрахуванням «балів» з допомогою калькулятора. Погоджуватися з такою ситуацією не можна, бо час, витрачений на таку громіздку технічну роботу, буде, фактично, відібраний від інших видів навчання.

Нова система діагностики та оцінювання знань студентів визначається модульним принципом членування навчального процесу і може бути зведена до схеми: сума оцінок знань, отриманих за кожний складовий модуль навчального курсу, плюс кількість балів, отриманих на екзамені, складає остаточну оцінку в балах за навчальний курс.

Максимальна кількість балів, яку можуть набрати студенти при засвоєнні навчального курсу, — 100 балів. Набрані бали за спеціальною шкалою перераховуються як на національну систему оцінювання, так і на систему оцінювання ECTS.

Треба зауважити, що пропонується модель моніторингу та оцінювання знань, отриманих студентами при засвоєнні окремого навчального курсу, не є догмою і потребує творчої корекції, виходячи з особливостей навчального курсу. Звичайно ж, кожний викладач, враховуючи особливості навчальної дисципліни, може змінювати цю модель. Вона піддається як ускладненню, так і спрощенню. Можна, скажімо, не виділяти окремо навчальний модуль «самостійна робота», включивши теми, які самостійно опрацьовувалися студентами, в інші змістові модулі, що підлягають оцінюванню. Можливо й навпаки, ввести додатковий модуль «Знайомство з художніми текстами». Зауваження, що така модель не враховує роботу студентів, їхню активність на семінарських заняттях, легко спростувати, бо ж викладач має змогу оцінити знання студентом того чи того змістового модуля, виходячи з його участі на заняттях.

Загалом же треба визнати, що пропонується модель хоч і дає змогу досить жорстко контролювати роботу студента з опанування навчального курсу, все ж є надто громіздкою і через те не тільки не ефективною, а й у певному розумінні шкідливою. Вона призводить не тільки до «пожирання» дорогоцінного часу викладача — за цим стоїть інша проблема, а саме: віддаючи, скажімо, на практичних заняттях багато часу та енергії оцінюванню знань студентів, викладач змушений приділяти менше уваги безпосередньо навчальній роботі. При цьому обов'язково знижується його творчий потенціал, який просто не сумісний з нав'язаними йому «бухгалтерсько-обліковувальними» обов'язками. До того ж треба взяти до уваги постійні твердження видатних представників гуманної педагогіки Василя Сухомлинського та Шалви Амонашвілі, які постійно радили педагогам не підносити оцінку до рівня педагогічного культу. Шалва Амонашвілі одного разу навіть порівняв оцінку з кулею, що спрямована в чоло дитини. А 12-бальна система оцінювання, на його думку, — це автоматна черга. А що вже говорити про 100-бальну систему!?! Щоправда, він мав на увазі не студентів, а учнів початкової школи. Та все ж...

Вихід бачиться у максимально можливому спрощенні механізму оцінювання, який би при цьому не втрачав своєї точності. Чи можливо це? Так, можливо. Але тут необхідний творчий пошук, відхід від офіційно нав'язуваних правил і догм.

Окреме питання: чи варто в умовах, коли жорстко контролюється та оцінюється засвоєння кожного модуля, проводити заключний екзамен? І знову ж таки, цю проблему має вирішувати кафедра чи й навіть викладач. Тут, як мовиться, є поле для маневру. Студенти, які себе прекрасно зарекомендували на всіх етапах засвоєння навчального курсу, можуть бути звільнені від екзамену. Проте в більшості випадків екзамен потрібний. Частково це пояснюється потребою почути **живе** слово студента як майбутнього вчителя літератури. І, знову ж таки, треба зауважити, що екзамен потребує творчого підходу. Не варто зводити його до перевірки пам'яті студента. Набагато продуктивніше перевірити його вміння аналізувати художній твір, здатність бути імпліцитним читачем, інтерпретатором енергетичності художнього тексту тощо.

«Дорожня карта»

Йдеться про технологічний вузол, що іменується як «інформаційно-методичне забезпечення».

Серед пакету численних обов'язкових документів, що були затверджені Міністерством освіти, науки, молоді та спорту, є обов'язкова для виконання так звана «Робоча програма навчальної дисципліни» (форма N Н-3.04) Це офіційний документ, свого роду *паспорт навчальної дисципліни*, у якому відображені всі її основні параметри. Проте для практичного вжитку цей документ фактично не годиться — його призначення полягає у тому, щоб лежати у теці й чекати, коли ним зацікавиться якийсь черговий перевіряючий. Для практичного користування більше підходить інший документ — маємо на увазі навчально-методичну розробку, яка програмує процес засвоєння студентами (студентом) окремого навчального курсу. Перед першим заняттям цей документ має отримати кожний студент. Для нього він має бути дорожньою картою, яка «веде» його протягом усього навчального курсу.

Зараз створено чимало варіантів навчально-методичних комплексів, якими забезпечується та чи та навчальна дисципліна. Одні навчально-методичні комплекси виписані просторо, з ретельною деталізацією програми курсу, лекцій, семінарів тощо. Інші витримані в лаконічному стилі. Багаторічний досвід підказує, що більш функціональними виявляються навчально-методичні комплекси, виконані в режимі, що характеризується лаконічністю та вичерпністю. Ці два різні означення — лаконічно і вичерпно — як може здатися, є несумісними. Проте це не так. Їх можна сумістити, якщо автор документа, викладач, глибоко знає свій предмет, бачить його цілісно та концептуально й наділений прагненням досконало виконувати свою роботу. Лаконічність і вичерпність — чи не перші ознаки довершено підготовленої «дорожньої карти».

Структура навчально-методичного комплексу бачиться такою:

- Назва.
- Преамбула. Загальна характеристика програми навчального курсу. Навчальні модулі. Часові параметри: кількість кредитів, загальна кількість навчальних годин з розбивкою на лекції, семінарські заняття та самостійну роботу. Форми контролю.

Надалі кожний навчальний модуль характеризується за такою схемою:

- Модуль 1. Назва модуля.

Кількість годин: лекційних, семінарських, для самостійної роботи. Форма контролю.

Художні тексти для обов'язкового прочитання.

Наукові дослідження для обов'язкового опрацювання.

Лекція 1. Тема. Виклад плану лекції.

Лекція 2, 3 і т. д.

Семінарське заняття 1. Тема. Виклад вузлових питань. Список літератури.

Семінарські заняття 2, 3 і т. д.

Самостійна робота. Теми, які виносяться на самостійне опрацювання. Художні тексти. Наукова література.

Питання для самоконтролю.

За такою структурою подано всі наступні змістові модулі.

Один із головних критеріїв якості планування змістового модуля визначається його цілісністю, яка означає, що всі його складові компоненти є функціональними і сам він є одиницею самодостатньою.

Складена таким чином дорожня карта програмує навчальний процес і є серйозним помічником як студента, так і викладача.

. . .

Маю надію, що висловлені думки будуть корисними, коли визріє усвідомлення у потребі переформатування української вищої літературної освіти, виведення її на сучасний рівень. Добре розумію, що в представленому баченні концепції такого переформатування навіть за умови, що вона ґрунтується на власному багаторічному шкільному та вузівському педагогічному досвіді, можуть бути слабкі місця, в т. ч. і помилкові твердження. Готовий уважно і з вдячністю сприйняти можливі зауваження та побажання.

«ЯКБИ ВИ ВЧИЛИСЬ ТАК, ЯК ТРЕБА...»

(Спроба системного аналізу сучасної шкільної мовно-літературної освіти)

Належу до людей, яким не можна закинути, що вони, мовляв, відірвані від школи. Маю чималий досвід педагогічної та наукової діяльності. Працював учителем-словесником у сільській школі, директором сільської, а потім і райцентрівської школи, викладаю теорію та методику літератури в педагогічному університеті, видав чимало монографій та навчальних посібників, постійно й близько спілкуюся з багатьма талановитими вчителями-словесниками. І цей досвід не дає спокою, весь час навіює відчуття якоїсь тривоги за долю шкільної філологічної освіти. Іноді, як правило, після живого обміну думками з досвідченими вчителями мови та літератури це відчуття загострюється. І тоді з'являється вже не просто тривога, а передчуття майбутньої біди.

Звідки ж воно, це передчуття? Відповідь почнімо шукати здалеку.

До історії питання

Ми дуже мало думаємо про важливість філологічних навчальних дисциплін для людини, людської спільноти взагалі. Це нагадує нашу неухвагу до таких життєво важливих речей, як повітря та вода: не розуміємо їхньої абсолютно високої ціни до того часу, поки з ними не станеться щось погане або їх просто не буде вистачати.

Шкільне навчання починається з того, що дитина вчиться читати та писати. І що краще — швидше і з розумінням — дитина чи-

тає, і що грамотніше вона пише, тим обдарованішою, перспективнішою стає. І зовсім не випадково в переліку навчальних дисциплін в «атестаті зрілості» на першому місці завжди стояла і стоїть рідна мова та література.

В античній цивілізації власне мовленнєвому розвитку громадянина приділялася виключна увага. Про це свідчить бурхливий розвиток риторики як науки і навчальної дисципліни. У середньовічних навчальних закладах, особливо в університетах, риторика завжди була серед найперших навчальних дисциплін. Рівень володіння словом визначав рівень освіченості та загальної культури. Щоб зрозуміти тогочасну фундаментальність цієї дисципліни та її енергійну спрямованість на виховання риторичної особистості, тобто особистості, яка знає секрети дієвого, активно впливового слова й уміє практично їх застосовувати, достатньо переглянути «Риторику» Феофана Прокоповича. Це запис курсу лекцій, який читався студентам Києво-Могилянської академії наприкінці XVII століття. У цьому посібнику, що, здається, акумулював увесь позитив, наявний у західноєвропейських «риториках», багато чого вражає — і перш за все, високий ступінь унормованості законів і правил ефективного володіння як письмовим, так і усним словом. Цей посібник давав не лише найсучасніше на той час теоретичне обґрунтування ефективно мовної діяльності, а й озброював випускника академії конкретними риторичними порадами, що стосувалися багатьох стандартних життєвих ситуацій.

Риторика була обов'язковим навчальним предметом у більшості середніх та вищих навчальних закладів приблизно до другої половини XIX століття, допоки не почалося її витіснення новим навчальним предметом — художньою літературою. Річ у тім, що протягом XIX століття відбувався бурхливий розвиток художньої літератури. Процес ішов по висхідній — з другої половини цього століття почалося безроздільне панування художньої літератури як «королеви мистецтв». Вона набула величезної впливовості на суспільну свідомість.

Яким же чином відбулося витіснення риторики? Активне включення художньої літератури у програми навчальних закладів супроводжувалося введенням до шкільного навчання ще одного

навчального предмета — теорії словесності, завдання якої полягало в ознайомленні учнів із секретами художності літературного слова. На той час теорія словесності сама по собі пройшла довгий — від Аристотелевої «Поетики» — шлях і накопичила чимало узагальнювальних знань про природу художньої літератури. Особливо відзначимо, що вона унормувала, привела до певної системи виражальні засоби літератури, які, зрозуміло, в основному стосувалися художньої мови. Таку поетику пізніше назвуть нормативною, або шкільною.

Золотий вік філологічної освіти

Досить швидко стало зрозумілим, що художня література в школі є винятково благодатним навчальним предметом, наділений дуже широким (за спектром) і потужним навчально-виховним потенціалом. Художня класика, що вивчалася в школі, була і джерелом пізнання життя, і «підручником з людинознавства», і вихователем естетичних почуттів. Одночасно цей предмет розвивав навички читання, говоріння, переказування, писання. По-справжньому художньо-літературний текст є довершеним у мовному плані. Тому знайомство з художньою літературою — це спілкування з текстами найвищої виражальної здатності. Ось чому, вивчаючи літературу, учень розвивав свою спроможність **самовиражатися через мову**, користуючись найбільш довершеними й безконечно розмаїтими зразками мовного вираження. Тим більше, що вивчення літератури передбачає таке навчальне завдання, як вивчення мови художнього твору. Теорія словесності, знайомлячи учнів із системою літературних і, в першу чергу, суто мовних виражально-зображувальних засобів, активно сприяло осмисленню секретів художнього слова.

Вивчення художньої літератури ідеально сприяло розвитку головних видів мовленнєвої діяльності — усної та писемної. Щодо останнього, писемного виду, то тут особливу роль відігравали письмові твори на літературні теми. Література давала прекрасний темарій для таких робіт: від тем суто літературознавчих, науково-дослідницьких — до «вільних» на морально-етичну проблематику...

Інакше кажучи, сама по собі література як «друга реальність», що відзначалася високою сконцентрованою смислів, була чудовим матеріалом для розмаїтих за характером письмових роздумів. Справа в тому, що по-справжньому художні тексти вирізняються глибинністю своїх смислів — вони невичерпні. А тому й стимулюють думку, викликають в учнів прагнення до самовираження, а отже, — і до самоствердження. Можна цілком упевнено заявити, що «друга реальність», творена літературою, є найкращим матеріалом для учнівських розмірковувань у формі письмових творів.

Ось чому риторика як навчальний предмет, що пропонував унормовані прийоми ефективною мовленнєвою діяльністю, у порівнянні з літературою, що володіла колосальним розмаїттям виражально-зображувальних засобів, почала сприйматися як архаїчна і схоластична. Через що вже в другій половині XIX ст. від її послуг фактично відмовилися. Реабілітація риторики як науки і як навчальної дисципліни почалася в наші дні, але здійснюється вона на оновлених методологічних принципах.

Кінець XIX — початок XX століття і майже всю його першу половину можна назвати золотим віком філологічної освіти. На якому підґрунті сформувався той золотий вік, які обставини зумовили його появу та існування?

Уже йшлося про те, що література в XIX ст. оволодівала суспільною свідомістю по висхідній. Інтенсивний розвиток літератури протягом усього XIX ст. призвів, зрештою, до певних кризових моментів: далось взнаки активне «старіння» традиційних виражальних ресурсів. І десь в останній чверті XIX ст. стала відчутною потреба у їхньому оновленні. Тріск від ламання добре знайомих, безліч разів випробуваних літературних форм було чути по всій Європі. Ламалися вони від того, що застаріли, стерлися, як стираються п'ятаки від частого вживання. Оновлена система виражальних засобів була пристосована до більш глибокого вираження внутрішнього світу людини. Значно пізніше її назвуть модерністською — вона й справді знаменуватиме прогрес у розвитку літератури.

Треба відзначити, що названий процес ще більше поживив інтерес до літератури. Тогочасна літературна критика значно естетизувалася у порівнянні з «народницькою», тобто почала виявляти

підвищений інтерес до художньої форми. Загострення інтересу до поезики в основному виявлялося в зацікавленому ставленні до секретів виражально-зображувального потенціалу художнього слова.

Поговоріть із сучасним пересічним старшокласником — і ви будете вражені його знаннями сучасної музики. Він годинами розповідатиме про різні течії у рок-музиці, характеризуватиме поп-зірок, виявлятиме вражаючу ерудицію стосовно вітчизняних та зарубіжних рок-груп... Аналогічний інтерес виявляла учнівська та студентська молодь до художньої літератури в період золотого віку філологічної освіти. Тоді в центрі уваги були письменники, літературні твори, літературні герої.

З метою проілюструвати рівень тогочасної шкільної літературної освіти наведу конкретний приклад.

Щоб зрозуміти витoki майстерності Євгена Маланюка як блискучого есеїста, якому, думається, і досі немає рівних у нашій культурологічній та літературно-критичній есеїстиці, треба повернутися до його років навчання в Єлисаветградському реальному училищі. 2 травня 1913 року Євген Маланюк, учень 6-го класу, писав творчий екзаменаційний твір з російської словесності на тему «Значение Жуковского в русской литературе». Його перевіряли три викладачі: він мав бути бездоганно точно оціненим. Шість учнів із класу отримали двійки. Жодної відмінної оцінки і лише три четвірки. Євген Маланюк отримав четвірку. Наводимо повністю цю письмову роботу.

2 мая 1913 года

Письменная работа по русскому языку ученика шестого класса

Елисаветградского Земского Реального Училища

Маланюка Евгения

Значение Жуковского в русской литературе.

Под термом «романтизм» разумеют то общественно-литературное настроение, которое начинает господствовать в конце XVIII и начале XIX веков на Западе.

Романтизм был ярким протестом против рассудочно-холодной «философии разума» XVIII в. Своей искренностью, религиозностью

и стремлением к природе (переходящей в крайность, напр., у Руссо). Хотя у разных писателей это настроение различно выражалось. Одни вдавались в крайности, и их поэзия была мрачной, бурной, непримиримой, напр., у Байрона, другие же, наоборот, были светлыми идеалистами-«романтиками» (последний тип поэтов выведен в лице Ленского в «Евг. Онег.» Пушкиным).

Жуковский уловил в этом литературном настроении только светлое, только примиренное, и поэтому в его произведениях такая глубина доброты, искренности и одухотворенной, мечтательной грусти. Все это было следствием особенного душевного склада В.А. Жуковского. Знакомя русское общество с романтизмом, он показал его в таком светлом ореоле красоты, в такой упоительной гармонии, что Пушкин впоследствии надписал к портрету Жуковского искреннее 5-ти стихие:

«Его стихов пленительная сладость...»

В своих произведениях Жуковский высказал новый взгляд на поэтическое творчество, совершенно не похожий на тот, который был до него. Он смотрел на поэзию, как на «религии небесной сестру Земную», и потому творчество его было нечто высокое и знаменательное; поэтические произведения его не были «вкусным лимонадом», а имели уже окраску тех «звуков сладких и молитв», которыми характеризовал Пушкин поэзию.

Личная жизнь Жуковского имела много грустного, даже трагического: несчастная любовь к М. Протасовой, (оставившая в его сердце навсегда застывшую скорбь), смерть друга — А. Тургенева, болезнь жены и наконец, почти полная потеря зрения. Все это имело отражение в его произведениях потому, что жизнь его была в поэзии и поэзия в жизни, настолько искренен он был. Грусть его не бурная и мрачная «мировая скорбь», а полная примирения, — тихая печаль, превращающаяся в упоительную мелодию над пером поэта. («Ты предо мной явилась тихо...» «Сельское кладбище»)

Миросозерцание Жуковского наиболее ярко вылилось в его произведении «Теонь и Эсхил». Здесь мы чувствуем его мягкую душу, которая была проникнута светлым оптимизмом.

Эта покорность судьбе, это христианское смирение и вера в «знакомую, но тайную страну» до конца жизни не оставляет Жуковского, и до конца жизни он не утратил своего юношески бодрого идеализма и религиозности.

О Жуковском нельзя говорить как о самобытном поэте. За немалым исключением, его сочинения представляют из себя переводы и заимствование, но эти произведения настолько проникались собственным духом Жуковского, что зачастую, будучи верны с подлинником в деталях, они по духу были оригинальными произведениями. Может быть, благодаря переводам, Жуковский не стал национальным поэтом; это усиливалось еще и тем, что он переводил произведения только сродные по настроению с настроением собственной души. Поэтому такие переводы одухотворялись искренним вдохновением самого Жуковского (баллада «Людмила» и «Ленора» Бюргера).

Прибавить к сказанному красивый, гибкий язык его баллады и элегий, доведенный почти до совершенства и не похожий на тяжесть стиха Ломоносова и Державина, выразительность и гармоничность стихов, мы поймем, как понимали и любили читать его современники, как ценили они этого доброго, гуманного поэта рассказавшего и пересказавшего им так много красивых сказаний, познакомившего их с западной литературой, переведенной красивыми, звучными стихами. Наконец подбор этих произведений был таков, что читавшая публика проникалась светлым миросозерцанием, Жуковского, его идеальной, чистой душой, сквозившей в каждом произведении, его религиозностью и порывам устремления к нечестному идеалу «в знакомой, но тайной стране», сознание о которой должно примирять человека с сырой и не всегда хорошей действительностью.

Не смотря на то, что Жуковский был не самобытным писателем, он навсегда оставил светлую память возвышенного романтика в русской литературе. Его произведения воспитывали современную молодежь, у него было много подражателей. А в то время, когда Жуковский, уже почти слепой, доживал свою последнюю, лебединую песнь, подымалось новое Солнце России — первый национальный поэт — Пушкин.

Цей твір ще у 80-х роках минулого століття Леонід Куценко, відомий літературознавець, який багато зробив для вивчення Євгена Маланюка, знайшов у Кіровоградському архіві, у справах Єлисаветградського реального училища. Він передрукував його на друкарській машинці і, не вказавши автора, дав його прочитати доценту кафедри російської літератури Зої Вікторівні Торговець. При цьому попросив поділитися своїми враженнями стосовно того, яку освіту, на її думку, отримав автор цього твору. Вона відповіла: такий твір міг би написати талановитий випускник філологічного факультету. І справді, вражає уміння 16-річного учня 6-го класу реального училища в невеличкому творі дати такий точний міні-портрет російського поета. Відчувається вроджена здатність юного Євгена Маланюка виявити найголовніше, найсуттєвіше як в особистості поета, так і в його творчості.

Але справа не лише в природному інтелектуалізмі юного Маланюка, його, скажемо так, талановитості «від Бога». Справа ще в тому високому рівні гуманітарної освіченості, яку отримували учні Єлисаветградського реального училища.

Леонід Куценко у книзі «Dominus Маланюк: тло і постать» детально дослідив рівень власне літературної освіти у цьому навчальному закладі. Це був вражаюче високий рівень. Випускники училища готувалися в майбутньому стати інженерами. Проте, разом з ґрунтовними фізико-математичними та природничими знаннями, вони отримували чудову мовно-літературну, гуманітарну підготовку. Сучасній шкільній освіті є багато чого переймати з досвіду Єлисаветградського реального училища, яке на той час вважалося одним із найкращих на півдні Російської імперії. Наведу лише кілька прикладів, взятих із книжки Леоніда Васильовича.

Директором училища був Михайло Завадський, автор підручника з російської літератури, яким користувалися в навчальних закладах всієї імперії.

Серед викладачів словесності були професор, завідувач кафедри Новоросійського (Одеса) університету, всесвітньо відомий учений Віктор Григорович (щоправда, Женя Маланюк, приїхавши в Єлисаветград на навчання зі свого Новоархангельська, його вже

не застав) та улюблений учень О. Потебні, теж відомий учений Василь Харцієв.

Протягом року учні цієї **технічної гімназії** виконували 10 письмових робіт. Кожен твір рецензувався, і не одним учителем.

Величезна увага приділялася позакласному читанню. Для цього створювалися відповідні умови. Питання про позакласне читання розглядалося на педагогічній раді училища. Ось один із пунктів рішення педради: «Освободить каждого из преподавателей-руководителей (тобто викладачів, яким було доручено керувати позакласним читанням учнів) од шести недельных уроков» (!) та встановити за керівництво «вознаграждение не менее 450 рублей в год». Це при тому, зауважує Леонід Куценко, що вчитель за рік отримував 1000–1200 карбованців. Як тут не згадати ту величезну увагу, яку приділяв позакласному читанню Василь Сухомлинський.

Євген Маланюк — яскравий приклад тієї високої літературної освіченості, яку здобували учні Єлисаветградського реального училища. Не було б тієї освіти, то, швидше за все, ми б і не мали поета та есеїста-мислителя Євгена Маланюка...

Наведені приклади (їх ще можна продовжувати і продовжувати) характеризують «золотий вік» філологічної освіти, про який мені вже не раз доводилося писати.

Деся на початку 70-х років минулого століття учені-педагоги Тартуського університету провели експеримент. Виокремивши дві групи підлітків, першу групу зорієнтували на читання художньої літератури, а другу — на інтенсивне відвідування кінотеатру та перегляд телепередач. Контрольні тестові перевірки однозначно засвідчили, що група підлітків, котра більше часу приділяла художній літературі, в інтелектуальному плані виявилася значно розвинутішою за прихильників кіно і телебачення.

Пояснити результати цього експерименту не так і складно. Читання — це завантаження інтелекту роботою, утримання його в певній напрузі. Скажімо так: читання — це постійний тренінг розуму й серця.

Відомо, що **класичність** художнього твору базується на його гуманістичному потенціалі. Тому спілкування з художньою літературою — це декодування закладеного в ній гуманістичного змісту,

«зараження» ним. Значення «золотого віку» філологічної освіти не можна переоцінити. Його відблиск лежить на культурному житті всього ХХ століття. Проблема лише в нашій здатності розпізнати цей відблиск.

... та його занепад

У радянські часи увага до шкільних філологічних дисциплін зменшувалася. Більше того — на офіційному рівні ставилися до них вельми шанобливо. Комуністичні ідеологи прекрасно розуміли «виховне» значення літератури й тому опікали її як агітаційно-пропагандистський засіб, наділений високою ефективністю. Їхнє прагнення підігнати під свої ідеологічні шаблони всю літературу, встановити жорсткий контроль над живими і діючими письменниками нагадує дії сьгоднішніх олігархів із встановлення тотального контролю над ЗМІ, особливо електронними.

Та все ж комуністична влада своїм опікуванням не тільки не сприяла розвитку літератури як навчальної дисципліни в школі, а й обумовлювала її повільний занепад. Тоталітаризм є тоталітаризм. Він сприяє деградації всього духовного. Література в школі підточувалася надмірною заідеологізованістю, жорсткими вимогами в дотриманні принципів ідейності, класовості, історизму. Тоталітаризм вороже ставився до «надто вільної думки», а тому майже мимовільно стандартизував мовленнєву діяльність. Під час дискусій про стан викладання літератури в школі, що періодично ініціювалися деякими часописами, як правило, заходила мова про формалізм у вивченні цього предмета. Ішлося про те, що вивчення літератури в старших класах усе більше зводилося до читання підручника (т. зв. «критики»), а сам художній текст фактично не розглядався. Хоч повинно бути навпаки: в центрі уваги вчителя та учнів мав би перебувати художній твір. Школі кидалося традиційне звинувачення, що вона не лише вбиває інтерес до творчості багатьох письменників, а й фактично провокує різко негативне ставлення до них. Найбільш красномовний приклад — знівечене школою ім'я Павла Тичини.

Швидко втрачав свою виняткову навчальну функцію твір на літературну тему. Кожний випускник середньої школи, так само, як і кожний абітурієнт вузу, готуючись до письмового екзамену з літератури, робив «домашні заготовки» з трьох тем: «Образ Леніна в творчості...», «Образ комуніста в творчості...», «Прославлення подвигу радянського народу...». Угадував майже стовідсотково.

Проте цей процес повільного занепаду найважливішої для загальноосвітньої школи навчальної дисципліни, яка багато в чому визначала інтелектуальний рівень майбутніх поколінь, обумовлювався не лише відомими особливостями тоталітарної системи, а й більш прихованим чинником.

Річ у тім, що, зіткнувшись із такими молодими та енергійними конкурентами, як кіно й телебачення, література поступово перейшла на роль англійської королеви. Ні, вона ще продовжує сидіти на королівському троні, їй ще віддають ритуальні почесні, але ж усі прекрасно розуміють, що вона втратила свій колишній вплив на суспільну свідомість.

За роки незалежності відбулося деяке пожвавлення у викладанні української літератури. Пояснюється воно включенням до програми нових письменницьких імен, нових творів, послабленням ідеологічного тиску. Але цей період швидко минув: нові імена й нові твори вже стали звичними, а їхнє осмислення досить швидко стереотипізувалося.

То, виходить, криза продовжується і поглиблюється? А може, треба подумати над тим, щоб потихеньку здати літературу подібно до того, як у другій половині ХІХ ст. без зайвого шуму здали риторичку? (Слово «здати» вживаємо в його сучасному жаргонному значенні). Чи не варто подумати над тим, чим саме можна потіснити літературу зі шкільних навчальних програм? Викладання цього предмета аж надто формалізувалося. Хіба може він виконувати свої колишні навчально-виховні функції, якщо художню літературу вивчають за «критикою», а письмові твори вже взагалі перестали писати, бо, скаржаться вчителі, зараз написання твору зводиться до того, що учні переписують їх з багатьох шпаргалок-посібників типу «Золоті твори з української літератури...», якими наповнилися всі книжкові розкладки?

Не знаю, чи люди, від яких сьогодні залежить реформування філологічної освіти, проголошують уголос подібні думки, але переконаний, що навіть неозвученими вони вже витають у повітрі, входять до підсвідомості та свідомості, таким чином впливаючи на прийняття рішень.

Збільшення кількості годин на вивчення мови в старших класах, посилення комунікативної лінії, введення до програми з мови елементів риторики і т. ін. з одночасним скороченням програми з літератури певним чином нагадує ситуацію середини ХІХ ст., коли література витісняла риторику в навчальних закладах. Сьогодні немовби відбувається зворотний процес — літературі, яка нібито вже не може успішно впоратися зі своєю навчально-виховною функцією, звужують поле діяльності. Їй знайшли заміник — розширений курс мови з елементами практичної риторики та «культурологічною лінією». Ні, літературу ніхто не збирається «здавати» остаточно — всі ж добре розуміють непересічну значущість цього навчального предмета. А ось потіснити — можна. В ім'я справи...

... а вийде, як завжди, а мо' й гірше

Хотіли якнайкраще, а вийде... Є багато підстав думати, що вийде, як завжди. А дуже вірогідно, що й гірше.

Стисло викладу головні підстави для такого тривожного прогнозу.

1. Якщо уважно придивитися до існуючої програми з української мови, то неважко зробити висновок, що гармонії між різними видами мовленнєвої діяльності — аудіюванням, говорінням, читанням і письмом — досягнути буде вкрай важко. Це під силу лише талановитим, винятково творчим і цілеспрямованим педагогам. А їх, як відомо, не так і багато: «лиш 10% учителів працюють на високому професійному рівні», — цитую результати одного, щоправда, досить давнього спеціального дослідження («Дзеркало тижня». — 27 жовтня. — 2001. — С. 12). Таким чином, переважна більшість учителів-словесників бажаної гармонії досягнути неспроможна. А це означає, що на їхніх уроках такі усно-мовні навчальні

форми, як «аудіювання, говоріння, читання», явно, в пропорції 3 до 1, а в кращому випадку 2 до 1, переважатимуть над писемними. Уроки мови зрештою перетворюються на «говоріння». Є багато підстав сумніватися, чи вдається на таких уроках виховати розвинуту в усно-мовленнєвому плані особистість, проте можна достеменно твердити, що відбувається різке падіння грамотності писемної.

2. Віддаючи перевагу усно-мовним навчальним формам, укладі програми явно орієнтувалися на популярні зараз методичні принципи вивчення іноземної мови. І справді, при засвоєнні іноземної мови дуже важливо якомога швидше і краще набути усно-мовних навичок — то є цілком виправдане в прагматичному плані завдання. Але чи є воно доцільним при вивченні української мови, яка все-таки для більшості населення є рідною. Лише з дуже великою натяжкою можна говорити, що деякою частиною населення деяких (відомо яких) регіонів українська мова в плані труднощів засвоєння сприймається як іноземна. Тому таким дивним видається перенесення методів навчання іноземної мови до сфери вивчення української. Про найбільш вірогідні кінцеві результати такої екстраполяції уже говорилося вище.

3. Особливо небезпечними наслідками загрожує скорочення кількості уроків з української літератури, що відбулося кілька десятиліть тому — до цього, як кажуть, треба було додуматися! Немає сумніву, що люди, які прийняли це рішення, сформувалися в дефілологізованому радянському суспільстві. Вочевидь, їм не пощастило, і до них не дійшов той благодатний повів із золотого віку філологічної шкільної освіти, про який уже йшла мова.

Ситуація драматизується ще й деякими іншими чинниками. Сьогоднішні найбільш впливові засоби масової інформації, контрольовані кількома фінансово-політичними кланами, використовуються як засоби масового зомбування населення на потрібний їм, олігархам, виборчий результат. Для них чорне назвати білим і навпаки — це всього-на-всього політтехнології, іміджмейкерство. Мегатонни неправди, що падають на голови сучасного українського люду, повинні не лише дезорієнтувати, а й призвести до деградації. Категорії Правди, Істини мають величезне значення для суспільного

прогресу. Що більше в суспільстві Правди — то інтенсивніше воно еволюціонує у бік Добра. І навпаки.

Комерціалізація головних «масових» видів мистецтва (література, кіно, естрада) призводить до посиленої експлуатації тем, образів, мотивів, особливо притягальних для масового читача (глядача). Звідси — засилля еротики, жахів, відкрите «порпання в білизні» різних знаменитостей.

Треба увявити дитину, підлітка, юнака, на якого з години на годину, з дня на день, із року в рік, тобто протягом його становлення як людини, звалюється цей деморалізуючий і денационалізуючий негатив. Література в школі була чи не єдиною альтернативною силою, яка хоч якоюсь мірою могла йому протистояти. Тепер цю перепону на шляху духовного спустошення фактично знято.

Але ж де беруться підстави вважати, що скорочення в масовій загальноосвітній школі навчального часу, що відводиться для української літератури, всього-на-всього на одну годину може мати такі катастрофічні наслідки? Вище вже йшла мова про формалізм у викладанні літератури в радянські часи. Активне оновлення шкільної програми з літератури протягом останніх десяти років суттєво послабило цей недолік. Проте скорочення навчального часу на третину знову призведе до формального викладання літератури. Це означає, що учні старших класів не читатимуть чи майже не читатимуть художніх текстів і, відповідно, не будуть їх осмислювати. Якщо в одинадцятому класі на знайомство з творчістю таких митців, як Микола Хвильовий, Григорій Косинка, Юрій Яновський, Валер'ян Підмогильний, Микола Куліш, Іван Багряний та багатьох інших, учитель має змогу виділити по дві-три години, то цього часу вистачає буквально на «проходження» лише «за критикою» біографії письменника та його одного чи кількох творів. Про яке-небудь «занурення в текст» не може йти мова: жодні навчальні технології тут безсилі. Це ж так просто зрозуміти: учень сприйме пізнавальний зміст художнього твору, зарядиться його шляхетною, позитивною енергетикою лише за умови безпосереднього контакту з ним. Що тривалішим буде цей контакт, що умілішою виявиться допомога вчителя у сприйманні учнем тексту, то ефективнішою стане шкільна літературна освіта.

Інакше кажучи, скорочення навчального часу на вивчення української літератури до двох годин на тиждень — це перехід тієї критичної межі, за якою навчально-виховна ефективність цього предмету різко знижується.

І цей перехід уже здійснено.

4. Скорочення навчального часу на вивчення літератури обумовило ще один виключно негативний момент у сьогоденній системі шкільної філологічної освіти, а саме: ізоляцію літератури від мови. Ця ізоляція склалась об'єктивно: вчитель, маючи обмаль часу на виконання програми з літератури, змушений ігнорувати письмовий твір на літературну тему. А це означає, що він відмовляється від одного з найбільш ефективних засобів мовно-літературної освіти. Таким чином письмовий твір на літературну тему остаточно виганяється зі школи. Уже йшлося про те, як він знищувався в останні десятиліття радянської доби. Пізніше, вже в роки незалежності, його продовжили нищити численні комерційні видання «готових» творів («бери — та й списуй»). Рівень спроможності випускників висловлювати свою думку на якусь літературну тему виявився настільки низьким, що виникла необхідність якось приховати цей конфуз і таким чином зняти проблему. Ще кілька років тому (до введення незалежного оцінювання знань) випускний екзамен з письмового твору тихо-мирно було замінено на переказ або ж диктант.

Мені можна заперечити, мовляв, письмові твори різних видів передбачені в програмі з мови. Так-то воно так, але майже повне переведення письмового твору зі сфери літератури до царини мови є порушенням давньої традиції, започаткованої ще на зорі золотого віку філологічної освіти. Письмовий твір з літератури наділений навчально-виховною поліфункціональністю, бо дає змогу учневі заглибитися у літературний матеріал, здійснювати при цьому самостійний творчий пошук, набувати надзвичайно цінних граматично-стильових умінь та навичок. І ця поліфункціональність робила письмовий твір з літератури виключно ефективним засобом філологічної освіти. Окрім того, він є найоб'єктивнішим тестом для встановлення рівня філологічної підготовки, тобто прекрасно може слугувати оптимальною формою контролю та оцінки мовно-

літературної освіченості. Іноді думаєш: а чи не викликане таке вивчення письмового твору на літературну тему бажанням позбутися його як об'єктивного тесту?

Щодо інших видів письмових творів, які передбачені програмою з української мови в старших класах, то можна з певністю сказати, що вони будуть відсунуті на другий план «аудіюванням» та «говорінням».

Зрозуміло, що розрив літератури і мови як навчальних дисциплін ніде в пояснювальних записках не декларовано, проте його реальність не викликає сумніву. Такий розрив — болісне, нічим не виправдане порушення традиції. Хіба ж так важко зрозуміти, що навчальний результат, якого прагнуть домогтися за допомогою т. зв. аудіювання, набагато ефективніше досягається на уроках літератури.

Візьмемо до уваги, що процес засвоєння змісту художньо-літературної класики (а лише вона повинна вивчатися в школі) є процесом осягнення загальнолюдських, сповнених гуманістичного звучання смислів. З огляду на те, що високохудожній текст зітканий із найдовершеніших мовних виражально-зображувальних прийомів, виникає питання: чи не є осмислене знайомство з такими текстами найбільш ефективним засобом розвитку мовленнєвої спроможності людини?

Відомо, що масова загальноосвітня школа — консервативна система. І це, до речі, є її позитивною рисою. Р-р-революції, тобто надто рішучі реформи, для неї, як правило, шкідливі. Успішність навчально-виховного процесу в школі дуже залежна від існуючих традицій. Важливо їх накопичувати, оберігати і при цьому обережно, без різких рухів модернізувати, тобто стимулювати еволюційні процеси. При цьому обов'язково треба приглядатися до руху знизу — і враховувати його.

Зараз уважно спостерігаю за роботою багатьох знайомих учителів-словесників. Найбільш талановиті з них чинять цілком свідомий опір різного роду «реформаціям». Часто навіть без відома дирекції школи, маскуючи свої дії від різного роду перевіряльників, вони все-таки проводять тричі на тиждень у старших класах уроки літератури. Питаю: як вам це вдається? Відповідають по секрету:

за рахунок уроків мови. Такий ось рух знизу, до якого конче треба прислухатися.

Проте, як відомо, критикувати найлегше. А де ж, запитаете, та модель шкільної філологічної освіти, яка була б альтернативною до сьогоднішньої реформаційної моделі? Та чи й можливо, враховуючи всі теперішні реалії, говорити про **оптимальну** систему шкільної філологічної освіти?

Не претендую на те. Лише спробую подати загальні начерки такої моделі, щоб створити альтернативу, залучити до розмови своїх колег — як учених, так і педагогів-практиків — з метою продовжити пошук оптимального варіанта.

Система шкільної філологічної освіти ґрунтується на «трьох китах», трьох обов'язкових точках опори: учитель, програма, підручники і посібники. Їх і розглянемо по чергово.

Учитель

Головним творцем золотого віку філологічної освіти був гімназійний учитель. Заробляв непогано. Жив у шикарній (за сьогоднішніми мірками) квартирі, наймав кухарку, а влітку під час вакацій, немовби теперішній «новий українець», дозволяв собі вояжі по європейських курортах.

Принижений учитель, який стоїть у пікетах з плакатом «Голодний учитель — сором для держави», не може забезпечувати поступ у шкільній справі. Треба бути вдячним йому лишень за те, що він, виявляючи терплячість, співмірну з подвигом, з усіх сил утримує на своїх, переважно жіночих, а отже, тендітних плечах весь масив нашої шкільної освіти. І думаєш: чи зможе через цю круговерть із виборів, конвульсійної жадоби влади, брудних піар-компаній, украдених мільярдів, олігархів, офшорних зон, пропрезидентських та опозиційних партій, виборчих блоків, брехливих ЗМІ і т. ін. коли-небудь пробитися й голосно заявити про себе момент істини, що звучить приблизно так: «Панове, зрозумійте одну річ: у суспільства, в якому вчитель почуває себе приниженим, немає майбутнього. А всі ж ви є членами цього суспільства...».

Розумію, що сьогодні, коли кожен виживає, як може, цей момент абсолютної істини не знайде **масового** розуміння. Але говорити треба, щоб достукатися, щоб почули, щоб усі ми якомога швидше навчилися рішуче говорити владі буквально таке: влада, яка з усіх пріоритетів не здатна вибрати і реально, з конкретною результативністю, підтримати вчителя, школу, освіту як найперший пріоритет, — це є **не та влада...**

Кілька слів про особливий статус учителя-словесника. Не зовсім етично виділяти якусь одну професійну категорію вчителів і підкреслювати її особливий статус. А втім, такі прецеденти вже були. У 80-х роках минулого століття учитель російської мови і літератури був на особливому становищі: він отримував 15% надбавки до заробітної платні, класи, у яких він працював, ділилися для вивчення російської мови на дві групи учнів. Цей привілей ґрунтувався на спільній постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР, що мала за мету поліпшити викладання російської мови в національних школах імперії. Постанова нібито ініціювалася Міністерством оборони, яке нібито було стурбоване фактом переповнення армії призовниками, що препогано володіють російською мовою. Це буцімто прямо загрожувало боездатності радянського війська. Звичайно ж, таке обґрунтування було лицемірним, воно маскувало суть істинних намірів: московська комуністична влада шукала нових можливостей для активізації процесів утворення «нової історичної спільноти», тобто шукала шляхи здійснення глибокої, поголовної і як їй, мабуть, здавалося остаточної русифікації.

Зрозуміло, що зараз не варто навіть і питання ставити про особливу матеріальну винагороду вчителям української мови і літератури, обґрунтовуючи це тим, що, мовляв, платили ж за русифікацію, то чи ж не справедливо було б платити й за повернення до рідної мови. Це не на часі, та й етичний момент тут вельми діткливий. Проте корисно поміркувати над особливою роллю учителя-словесника в сьогоднішньому українському суспільстві.

Ніхто, вочевидь, не в змозі заперечити той факт, що в нашій державі немає чітко вираженої державної націєтворчої ідеології. Амплітуда міркувань щодо необхідності такої ідеології у вищого керівництва держави дуже широка: від тверджень, що «національна

ідея не спрацювала», до урочистих проголошень тези, що майбутнє України прямо пов'язане з виробленням об'єднувальної національної ідеї та її втіленням у життя.

А тим часом треба чітко розуміти, що найголовніший системотвірний чинник сучасної системної кризи, що охопила українське суспільство й ось уже багато років «не відпускає» його, створюючи настрій всезагальної втоми та безнадії, полягає в низькій національній свідомості певної частини населення. Ця частина населення настільки значна, що створює критичну масу, яка не дозволяє зрушити з місця кризу. Таку ситуацію геніально передбачував Євген Маланюк у статті «Малоросійство»: «... проблема українського малоросійства є однією з найважливіших, якщо не центральних проблем, безпосередньо зв'язаних з нашою основною проблемою — проблемою державности. Що більше: це є та проблема, що першою встане перед державними мужами вже Державної України. І ще довго, в часі тривання стабілізації державности, та проблема стоятиме першопляновим завданням, а для самої державности — грізним мemento.

Малоросійство бо — наша історична хвороба (В.Липинський називав її хворобою бездержавности), хвороба многовікова, отже хронічна. Ні часові застрики, ні навіть хірургія — тут не допоможуть. Її треба буде довгі-довгі десятиліття — **ізживати**».

Якщо оглянути всі існуючі в Україні «засоби», здатні **ізживати** глибоко вкорінене малоросійство, то доходиш однозначного висновку: таким головним «засобом» може бути і має бути загальноосвітня школа. На даному етапі розвитку нашого суспільства всі інші служби (органи) не здатні виконувати функцію лікувальників від хвороби малоросійства. Пошлемося бодай на ЗМІ: найбільш впливові з них уже розкуплені, і їх, як правило, таємні, закулісні господарі самі страждають або дрімучим малоросійством, або ж навіть погано прихованою українофобією. (До речі, у заангажованих подібним чином ЗМІ саме слово «малоросійство» перебуває під найсуворішим табу — таким чином суспільство прагнуть тримати в невіданні стосовно головного чинника всіх його бід і негараздів).

Україна — поліетнічна держава, і тому розмови про утворення т. зв. політичної нації, звичайно ж, мають підстави. Але ж не так

і важко прорахувати, що політична нація можлива лише за умови, якщо корінний титульний народ національно саморозвинеться до такої міри, що не буде почувати себе дискомфортно. **Таким чином формування політичної нації неможливе без активного ізживання малоросійства — іншого шляху просто немає.** Саме тому вчитель рідної мови і літератури стає винятково функціональною фігурою в процесі формування українського суспільства. Якимось чином зменшити, звузити його роль — це завдати великої шкоди майбутньому, і, навпаки, плекати вчителя-словесника, створювати йому гідні умови для життя і професійної діяльності — це забезпечувати кращий завтрашній день.

Але ж чи може сучасний масовий учитель-словесник виконати свою почесну місію, чи спроможний він створити новий, якщо не золотий, то бодай срібний вік шкільної філологічної освіти, який би детермінував серйозні позитивні зрушення в культурі українського суспільства? Питання не випадкове, за ним стоїть той факт, що класичні гімназії були всуціль елітарними навчальними закладами, і вчителі в них, відповідно, були елітними. Зараз же мова йде про масову школу і масового вчителя-словесника.

Підготовка елітного вчителя-словесника є складною справою. Потрібен талант, а він у вчителя мови і літератури особливий, наближений до художнього, артистичного. Високопрофесійний учитель літератури — імпліцитний, тобто ідеальний читач, який, сприймаючи художній текст, здатний підніматися до письменника, працювати на одній радіохвилі з ним. У нього має бути ґрунтовна наукова підготовка з лінгвістики і літературознавства. Практичне володіння риторичними прийомами, тобто володіння секретами ефективного живого слова, теж є обов'язковою ознакою професіоналізму словесника. Зрозуміло, що поєднати всі ці знання, уміння, навички в одній особі дуже складно. Проте, виходячи з власного досвіду, з певністю можу сказати, що в кожному випуску філологічного факультету Кіровоградського педуніверситету є гарантованих 10–20% випускників, які вже повною мірою наділені всіма зазначеними ознаками й тому в сприятливих умовах дуже швидко — протягом кількох років практичної роботи — можуть стати елітними вчителями-словесниками. Інша частина ви-

пускників, десь 50–60 % здатні стати хорошими або, як кажуть, **міцними** вчителями. Ще в радянські часи помітив, що навіть найменше підвищення учителям заробітної плати вмить відгукувалося підвищенням конкурсу на вступних екзаменах до педагогічних вузів. Річ у тім, що існує стала група випускників шкіл, для яких педагогічна праця залишається притягальною за будь-яких умов. І серед них — випускники, яких приваблює Слово, Література і для яких професія учителя-словесника сповнена особливої принадності. Це сталий контингент. Природа немовби формує спеціальну групу людей, яким випадає місія розвивати мовленнєвий, духовно-естетичний потенціал народу.

Та вся проблема в тому, що суспільство, отримуючи вже підготовленого вчителя-словесника, здатного через короткий час стати професіоналом високого рівня, виявляє цілковиту чи майже цілковиту неспроможність розпорядитися ним як особливою цінністю. Якщо теперішні гімназії, ліцеї, колеґіуми ще якимось прагнуть залучати до своїх колективів високопрофесійних педагогів, то масова середня школа в цьому плані абсолютно індиферентна.

Однак навіщо чекати того далекого часу, коли в результаті складної і довготривалої еволюції сформується та внутрішня потреба у високопрофесійних кадрах? Чи ж не варто вже зараз розробити й реалізувати систему заходів, яка б заманювала «червонодипломних» спеціалістів, магістрів, кандидатів наук до середньої школи, де б вони змогли знайти шанобливе ставлення, справедливу оплату своєї праці та сприятливі умови для творчої самореалізації?

З усього сказаного робимо висновок, що проблему кадрового забезпечення реформування шкільної філологічної освіти можна розв'язати. Просто суспільству і владі, що його представляє, треба зрозуміти ту особливу роль, яку має відігравати вчитель-словесник у процесах нашого відродження, і, зрозумівши, діяти так, щоб надати йому можливість виконати свою місію. Хай влада почне з того, що знайде кошти на придбання кожним учителем науково-методичної літератури. На такий крок, до речі, уже спромоглися в Білорусії.

Програми

Творчі колективи, які кільканадцять років тому презентували нові проекти шкільних програм з української мови, української літератури та зарубіжної літератури, а потім намагалися їх постійно вдосконалювати, не можуть не викликати поваги. Як видно з результатів, працювали серйозно, напружено, творчо. Майже в кожному напрямі зроблено певний прорив, який можна вважати чи то «якісним стрибком», чи «виходом на нові рубежі». І справді, хіба не можна стверджувати, що нова програма з мови при її зразково-ідеальній реалізації дає змогу підготувати не лише грамотну, а й **мовленнєво розвинуту особистість**?! Досить цілісну і вельми новаторську концепцію вивчення зарубіжної літератури представили автори відповідної програми. Їм довелося попрацювати особливо багато, бо досвіду в шкільному вивченні зарубіжної літератури було дуже мало. (Як про це вже йшлося, Україна є однією з небагатьох держав, у школах якої в досить великоформатному обсязі вивчається зарубіжна література. Пояснюється це тим, що введення цього предмета було викликане необхідністю компенсувати цілком виправдану відмову від російської літератури як обов'язкової навчальної дисципліни в середній школі). Багато цікавих вирішень щодо оптимізації вибору письменницьких імен та літературних творів знаходимо в програмі з української літератури, що розроблялася в стінах Інституту літератури ім. Тараса Шевченка НАН України.

Нагадування про цей позитив (а про нього можна говорити значно більше) у порівнянні з передбачуваним вище апокаліпсисом може викликати щирий подив: мовляв, як це так виходить: програми хороші, новаторські, а результати очікуються вельми негативні? Щось тут не стикується...

Та ні, стикується. Річ у тім, що кожний з творчих колективів фактично працював ізольовано один від одного. Кожний сумлінно розробляв свій напрям, не цікавлячись, що робиться в сусіда. Мовники творили свою програму, літературознавці — свою. І кожний на своїй ділянці домагався того позитиву, про який щойно йшлося. Але ж філологічна освіта — це певна система, між складовими якої

мають існувати найтісніші зв'язки. Закони системології чітко вказують, що система успішно працює на заданий результат лише за умови, коли між її складовими існують системні зв'язки. І що тісніші вони, що гармонійніші, то ефективніше ця система «працює» на кінцевий результат. Якщо ж між складовими цієї системи немає узгоджених зв'язків, то у функціональному плані вона виявиться просто неспроможною. Вище ми вже показали, яким чином неузгодженість двох навчальних предметів — української мови і української літератури — загрожує негативним кінцевим результатом.

Але функціональність системи залежить не лише від гармонізації внутрішньосистемних зв'язків. Дуже важливо, щоб кожний компонент системи за своєю «індивідуальною» функціональністю був максимально оптимальним. Зменшення кількості навчального часу на вивчення української літератури, що відбулося кільканадцять років тому, фактично паралізує навчальну функціональність цього предмета, а це, своєю чергою, загрожує зниженням ефективності всієї системи філологічної освіти — у ній же, **як у системі**, все взаємопов'язане.

Розглянемо на предмет оптимальності запропоновану Інститутом літератури програму з української літератури. (Програми з української мови і зарубіжної літератури під цим кутом зору мають розглядати спеціалісти відповідного профілю).

Трохи історії. Тривалий час учителям-словесникам пропонувалися на вибір три програми з літератури: Інституту педагогіки АПН України, Інституту літератури ім. Т. Шевченка НАН України, Київського університету ім. Т. Шевченка. Переважна більшість педагогів — далеко за 90% — вибирала програму Інституту педагогіки. Буквально одиниці пробували працювати за двома іншими програмами. Популярність програми Інституту педагогіки, гадаю, пояснюється її адаптованістю до умов школи та... консерватизмом, який виявлявся в дещо запізненому реагуванні як на процеси переосмислення історії української літератури, так і на суттєві зміни в суспільній свідомості, що відбувалися протягом останніх двох десятиліть. До такого консерватизму, як про це вже йшлося, не треба ставитися негативно, розуміючи, що масовій школі не завжди корисні різкі зміни в змісті та методах навчання. За довгі роки досить

обережних еволюційних змін у програмі Інституту педагогіки якісь важливі моменти поступово оптимізувалися, проте з часом усе більше накопичувалося й закостених елементів, які не раз «підставляли» всю програму під різку і справедливу критику.

Чи вдалося програмі, створеній представниками Інституту літератури ім. Т. Шевченка (Мовчан Р.), набути того рівня оптимізації, який би давав їй право претендувати на основну програму для сучасної масової школи? Чи достатньо в ній того явного позитиву, який би в умовах **вільної конкуренції** кількох програм робив би її привабливою для більшості вчителів-словесників?

Проблема оптимізації навчальної програми з літератури є винятково складною. Оптимізації підлягає вибір письменницьких імен, вибір творів, вибір оглядових тем, вибір теоретичних проблем, які необхідно засвоювати. Кожний такий вибір необхідно здійснювати з урахуванням багатьох параметрів. Так, наприклад, вибір твору, гідного включення до шкільної програми, потребує врахування таких його характеристик, як рівень художності, пізнавальний та виховний потенціал, актуальність проблематики та її відповідність віковим особливостям учнів, їхнім власне сьогоднішнім інтересам, узгодженість із «надзавданням» програми, читабельність, здатність демонструвати ту чи ту теоретико-літературну тезу і т. ін. Окрім того, мало бути знавцем історії і теорії літератури, володіти глибокими знаннями з вікової психології та методики викладання літератури — всього цього виявиться замало, якщо немає ґрунтового практичного досвіду безпосередньої роботи в школі. Без нього неможливо укласти програму із задовільним рівнем оптимізації.

Як бачимо, укладання програми є виключно складною справою, що потребує від укладача універсального професіоналізму. Уже в перших відгуках на нову програму (у часописі «Українська мова та література» Валерій Шевчук «Про програму і contra», ч. 41, 2001; Оксана Несисюк «Безпристрасно і об'єктивно», там же) доволі точно виявлені як сильні, так і слабкі її сторони. Треба бути вдячним Валерію Шевчуку, який завдяки своїй широчезній літературній ерудиції показав, наскільки багатим може бути вибір письменницьких імен та творів майже на кожному секторі програми. Щоправда, далеко не всі його пропозиції з тих чи тих причин доцільно при-

ймати. Повчальною є позиція письменника щодо рудиментів тоталітарної, соцреалістичної літератури — він пропонує рішуче їх позбуватися. Загалом же цінність виступу Вал. Шевчука якраз і полягає в тому, що він розширює варіантність вибору, окремі його пропозиції стимулюють думку, допомагають знайти нові вирішення деяких надто тривіальних позицій.

Оксана Несисюк дуже точно визначила найбільш вразливі місця в програмі — розписала їх навіть за пунктами.

Не ставлю за мету цілісно оглянути програму, яка після багатьох переробок та доробок все-таки була затверджена як головна програма для середньої школи. Зупинюсь дуже коротко лише на тому її фрагменті, де йдеться про вивчення української літератури ХХ ст. Треба віддати належне Раїсі Мовчан як головному конструктору саме цієї частини програми — вона провела значну роботу для оптимального відбору письменницьких імен і творів, які програма рекомендує для оглядового чи монографічного вивчення. Багато її пропозицій є цілком прийнятними, хоча трапляється й чимало дискусійних моментів. Та беру на себе сміливість твердити, що мало який учитель наважиться навчати одинадцятикласників за цією програмою. Кожний учитель-практик, який уже «пройшов» з учнями курс української літератури ХХ століття, переконливо підтвердить, що головний недолік існуючих програм якраз і полягає в тому, що вони перетворюють вивчення літератури на безперервний калейдоскоп імен і творів. У цьому шаленому перегоні літературними періодами, напрямками, іменами і творами програмослухняному вчителю немає часу зупинитися, щоб замилуватися разом з учнями красою мистецького слова, зануритися у смислові глибини художнього твору. Виходить, що програма з літератури запрограмує ковзання поверхнею явища і фактично не дає змоги ознайомитися з ним глибше.

Пропонована Раїсою Мовчан програма відчутно посилила цю калейдоскопічність. Певною мірою це обумовлено скороченням годин, відведених на вивчення літератури. Проте основна причина в іншому — у тому **культурно-літературного принципу**, на якому вона вибудовувалася. На цьому принципі ґрунтувалися всі інші програми, проте у Раїси Мовчан, що представляла науковий

колектив Інституту літератури, він був явно гіпертрофований, поставлений на перше місце серед усіх інших засад. Шановні вчені шановного наукового академічного закладу, у стінах якого створено чимало фундаментальних — на кілька томів — історій літератури, є, вочевидь, глибоко переконаними, що в старших класах повинна вивчатися власне історія української літератури. Тому й укладалася програма, яка наслідувала схеми академічних історій літератури. Творили зменшену копію повноформатної академічної історії — таку собі міні-історію. Звідси й намагання втиснути в програму якомога більше письменницьких імен і творів — складових одиниць літературного процесу. Якщо ж вони не вміщалися в прокрустове ложе відведених на вивчення літератури навчальних годин, то ті імена та твори заганяли в «оглядові теми». Звідси й такий результат: «У 10-му класі програма пропонує розпочати вивчення літератури з огляду 70–90 рр. ХІХ ст. (1 год.). Тільки на те, щоб **прочитати** все, що йде після цього заголовку, треба п'ять хвилин (п'ять!). А як це можна **пояснити** за одну годину? Курс літератури в 11-му класі програма пропонує закінчити оглядом літератури 90-х років. І теж за одну годину пропонується «оглянути» не тільки все різноманіття і суперечливість літератури останніх десяти років, а й творчість шістьох літературних угруповань і двадцяти одного (!) поета і письменника» (Оксана Несисюк. Безпристрасно і об'єктивно. — Українська мова та література. — ч. 41, 2001). Подібних оглядових тем у програмі для 11-го класу заплановано майже десять. Домогтися задовільного засвоєння такої інформаційно щільної та широкої оглядової теми на одному 45-хвилинному уроці практично неможливо. А таких же уроків приблизно 10 із 68-ми, відведених для української літератури в 11-му класі!

Проте калейдоскопічність програми та її перевантаженість оглядовими темами далеко не єдиний наслідок «системотвірної» дії культового історико-літературного підходу. Активно реалізований принцип історизму обертається іншими негативними наслідками. Зразковий учень середньої школи зобов'язаний віддавати значну частину пізнавальної енергії на засвоєння власне **історико-літературної інформації**. Зосередженість на історії літератури закономірно зумовлює (і вже фактично зумовила!) ігнорування над-

звичайно важливих для повноцінної літературної освіти знань та навичок з теорії літератури, культури сприймання різновидових та різножанрових художніх текстів, умінь і навичок усного та письмового самовираження...

Пам'ятаєте жорстку вимогу марксистсько-ленінської ідеології в усьому — у науці, освіті й т. д. — свято дотримуватися «класовості та історизму» як головних методологічних принципів? Із «класовістю» ми вже більш-менш успішно розсталися. З «історизмом» — складніше. І справді, щоб глибше розуміти предмет чи явище, необхідно знати процес його становлення і розвитку. Від «історизму» при вивченні літератури відмовлятися не можна. Просто треба скорегувати цю категорію стосовно вивчення літератури в середній школі. Випускник школи повинен знати головні етапи розвитку літератури, розуміти логіку змін літературних напрямів. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» мають бути усвідомлені ним на рівні основних параметрів. І їхнє осмислення повинне відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом.

Отже, в умовах дефіциту навчального часу шкільна програма з літератури, круто замішана на принципі історизму, не може досягти прийнятної оптимальності. З цим треба погодитися. Але який бачиться вихід? І чи можливий він узагалі?

Розв'язання таких кризових ситуацій потребує кардинальних змін методологічного характеру. На нашу думку, вони полягають у суттєвому пом'якшенні принципу історизму, що дозволить провести болюче, але вкрай необхідне суттєве скорочення списку письменників, творчість яких підлягатиме монографічному вивченню.

Чи можливо виробити принципи, за якими здійснюватиметься таке скорочення? Гадаю, що не тільки можливо, а й необхідно. Проте починати треба не з викреслювання письменницьких імен із уже усталених об'ємів, а з вироблення норм навчального часу, необхідного для вивчення тої чи тої теми, того чи того твору. Домовитися про таке нормування не важко, тому що будь-який досвідчений учитель-словесник визначить, що, скажімо, для знайомства з поемою Тараса Шевченка «Катерина» необхідно, як мінімум, два уроки. Більше — можна, менше — ні. Бо за один урок неможливо бодай поверхово осмислити цей твір. Той же вчитель без вагань

визначить, що, наприклад, «Перехресні стежки» Івана Франка найдоцільніше вивчати протягом чотирьох уроків. І так далі.

Хочу, щоб мене зрозуміли правильно: **ідеться про один з найважливіших принципів оптимізації програми, який полягає в тому, щоб на кожну оглядову чи монографічну тему виділявся той мінімум навчального часу, який би давав учителю змогу організувати її ефективне вивчення.** Навчальна програма, у якій цих мінімальних норм не дотримано, є фактично провальною, бо, в кращому випадку, вона зумовлює неефективне витрачання навчального часу, а в гіршому — породжує байдуже або ж навіть негативне ставлення до рідної літератури. Прикладів — у досталь, вони масові.

Іншу методологічну засаду укладання сучасної програми з літератури умовно визначимо як **принцип знаковості.** Через те що про нього ніде й ніколи не йшла мова, вдамося до розтлумачення.

У кожній національній літературі є знакові письменницькі імена. Шекспір, Шевченко, Пушкін, Міцкевич, Петєфі і т. д. — це знакові імена, сказати б, першої величини. Є імена другої, а то й третьої величини, але теж знакові, всенародно відомі. Знакове ім'я — це ім'я, яке набуло певного символічного смислу. За ним — певний усталений зміст, упізнаваний багатьма людьми. У доробку кожного знакового письменника є кілька знакових творів, тобто творів, що стали широко знаними і навіть набули певної символічності.

Завдяки своїй символічності, усталеній змістовності та всенародній популярності знакові письменницькі імена першої величини відіграли виняткову роль у формуванні національної свідомості. Згадаймо, бодай, який величезний внесок у пробудження та розвиток національної свідомості своїх народів зробили Шевченко, Пушкін, Міцкевич. Знакові імена як свого роду національні символи з виразною та глибокою змістовністю наділені націєоб'єднувальною функцією.

З «прохідним» списком письменницьких імен ХІХ ст., що мають бути включеними до програми, немає особливих проблем: час як неупереджений судія уже визначив класиків тієї епохи.

Не будемо втягуватися і в розмову щодо списку класиків ХХ століття, особливо його другої половини — ідеться про методологію, і тому конкретика поки що хай нас не цікавить.

Методологічний принцип знаковості вимагає враховувати той факт, що включення того чи того письменницького імені або твору в програму з метою не оглядового, а ширшого, тобто монографічного, вивчення надає тому імені й тому твору шансу набути знаковості.

Немає сумніву, що уже набули знаковості такі імена, як Ліна Костенко, Григор Тютюнник, Василь Стус, Дмитро Павличко, Микола Вінграновський, Іван Драч. Уявляється, який підбір прекрасних, захоплюючих глибиною змісту та красою форми творів цих митців можна ввести у шкільну програму! І який естетизуючий вплив вони могли б здійснювати на нашу шкільну молодь!

Включені до програми твори набувають знаковості поступово, з часом. Цьому сприяє їхня активна інтерпретація в літературознавчому та методичному аспектах. Євген Маланюк, Олег Ольжич, Олена Теліга, Іван Багряний, Улас Самчук хоч і визнані як видатні постаті в нашій літературі, все ж, треба чесно сказати, не є, вживемо це слово із сучасного шоу-бізнесу, розкрученими настільки, щоб уважати їх знаковими у всенародному, всенаціональному масштабі. Їм ще належить ставати знаковими постатями, входити в культурну свідомість молодих поколінь нашого народу власне через українську літературу як шкільний навчальний предмет. Надіятись, що в цій справі школі дружно, в унісон допомагатимуть такі потужні інформаційні генератори, як телеканали «Інтер», «1 + 1», «ІСТV», або ж такі багатотиражні часописи, як «Факти», «Киевские ведомости», «Бульвар» та інші (ім несть числа), — це виявляти святую простоту та наївність.

Якщо названі митці та їхні твори завдяки школі набудуть знаковості, що в сукупності створить певну систему знакових імен української літератури, це матиме виняткове націєоб'єднальне, а отже, і націєтворне значення. Випускники шкіл з Донецька, Херсона та Одеси, з Вінниці та Кіровограда, з Чернівців, Львова та Ужгорода йтимуть у життя вже духовно об'єднаними цією системою знаків. Таким чином вони стануть дотичними до рідної куль-

тури, і ця дотичність об'єднуватиме їх. Створюватимуться умови, коли окремі, певним чином **обрані** індивідууми стануть глибше закорінюватися в рідну культуру, відчуватимуть глибший зв'язок зі своєю землею, своїм народом. Власне із таких людей постане нова національна еліта, позбавлена комплексу малоросійства. І в цьому бачиться розв'язання чи не найголовнішої проблеми українського суспільства.

Тоталітарна система широко використовувала принцип знаковості у шкільних курсах літератури як один із засобів зомбування підростаючих поколінь на певні радянські ідеологи. «Як гартувалася сталь» М. Островського, «Молода гвардія» О. Фадеєва, «Партія веде» П. Тичини, «Прапорнощі» О. Гончара — це тільки частина тієї системи знакових імен і творів, які в шкільні роки формували свідомість «майбутніх будівників комунізму».

Вивчення літератури за «калейдоскопічною» програмою фактично не здатне надавати знаковості включеним до неї письменницьким іменам і творам.

Знаковість творів, зміст яких не позначений істинністю та глибиною, досить швидко переходить у трафаретність, нудну банальність, — згадаймо лишень, скільки таких творів накопичувалося ще в «радянських» програмах.

Наступний основоположний принцип полягає у **вимозі допускати до програми твори найвищої художньої вартості**. Добре відомо, що глибокий аналіз здатні витримувати лише високохудожні явища. Занурюватися у смислові глибини твору можливо за умови, що сам твір є глибоким. Інтерпретація такого твору для вчителя й учнів стає справою притягальною, інтелектуально напруженою, сповненою великих і малих відкриттів, а тому й розвивальною.

Через брак часу і місця інші методичні принципи тільки назовемо. Вони стосуються необхідності створення нового «іміджу» української літератури, що має постати перед сучасним юнацтвом. Потребує розв'язання вже давно заявлена проблема, що стосується неспроможності дев'ятикласників через свій ще далеко не зрілий вік піднятися до осмислення окремих творів Тараса Шевченка. Це дуже серйозна проблема, через яку більшість учнів буквально

розминаються з найбільш потужними в художньому та філософському планах шедеврами національного пророка. Чи не варто було б розглянути пропозицію запрограмувати на останній семестр випускного класу обов'язковий спеціальний курс «Вершини рідного письменства», у якому б учні змогли неквапно осмислити такі складні й по-справжньому знакові твори української класики, як посланіє «І мертвим, і живим, і ненародженим...» Тараса Шевченка, «Мойсей» Івана Франка, одну з драм Лесі Українки.

Необхідна окрема розмова про тісний системний зв'язок двох програм — літератури і мови. **Найоптимальнішим видається рішення створити для старших класів інтегрований літературно-мовний курс з відповідною програмою.** Найдоцільніше співвідношення складових такого курсу було б таким: три уроки літератури — один урок мови. Оптимальність такого рішення визначається органічністю зв'язку двох навчальних предметів, їхньою здатністю взаємодоповнювати один одного. Самі по собі уроки літератури — це уроки розвитку усного мовлення, що відбуваються на винятково доброякісному опорному матеріалі — матеріалі художнього тексту. Інакше кажучи, уроки літератури можуть бути уроками виховання риторичної особистості.

З іншого боку, інтегрований курс створює ідеальні умови для відродження (так, відродження!) письмового твору, культивування якого є прекрасним засобом для шліфування умінь та навичок висококультурного мовного самовираження.

Важливо відзначити, що інтегрований літературно-мовний курс дасть змогу відродити письмові твори різних видів і жанрів.

Може статися, що пропозиція створити для старших класів середньої загальноосвітньої школи інтегрований літературно-мовний курс із розподілом навчального часу 3:1 буде не почута або ж замовчана через те, що ті, від кого це залежить, не захочуть змінювати вже прийнятту концепцію реформування філологічної освіти. Проте ми настільки переконані у важливості своєї пропозиції, що наполягаємо на її обговоренні.

Підручники та посібники

У ланцюгу системно пов'язаних складових шкільної філологічної освіти **вчитель — навчальна програма — підручники та посібники** остання ланка є не менш, а може, й більш проблемною за попередні. Відразу ж зазначимо, що, на нашу думку, це найменше стосується підручників для 5–8 класів. І не тому, що там усе гаразд із концепцією, підбором творів, структурою, літературознавчим матеріалом, оформленням — ні, є проблеми з одним, і з другим, і з третім. І якщо якість цих підручників не викликає у нас особливої тривоги, то пояснюємо це тим, що в кожному з них є чимало позитивних напрацювань, які складають надійну основу, на якій можна вибудовувати нові цікаві конструкції. Інакше кажучи, у створенні таких підручників є здорова, конструктивна традиція.

Набагато серйозніші проблеми з підручниками для старших класів. Ще в далекі радянські часи склалася концепція підручника, якому належало бути такою собі міні-історією певного періоду розвитку української літератури. Основні складові такого підручника, який у побуті іменується як «критика»: розділ, у якому зроблено загальний огляд розвитку літератури певного періоду, ряд монографічних розділів, кожний з яких був присвячений окремому письменнику; вони мали таку усталену структуру: біографія письменника, загальний огляд творчості, аналіз окремих програмових творів. Методична частина репрезентована «запитаннями і завданнями». Підручники такого типу культивувалися десятиліттями, до них звикли, альтернатив не шукали. Нарешті намітилася криза, яку можна назвати стильовою. Усі раптом відчували «залізобетонність» літературознавчого тексту, стандартизованість інтерпретацій, примітивізм у спробах естетичного аналізу творів. Створилося враження, що вихід треба шукати в переборенні цієї кризи. Розпочалося стильове оновлення деяких підручників — воно виявилось в кучерявості письма, у його розчуленості, у посиленні белетристичних елементів. У підручнику для 9-го класу, що належав Б. Степанишину, виразно відчувався індивідуальний стиль. Зараз таким стилем відзначаються підручники Василя Пахаренка.

Та не варто думати, що проблема підручника розв'яжеться шляхом суто стильового оновлення. Ні, так само, як і з програмою, тут треба наважуватися на кардинальні, навіть новаторські зміни.

Той тип підручника, про який щойно йшла мова, є продуктом тоталітарної системи. Він проголошував доктрини, які не підлягали сумніву. Робив це сухою та холодною мовою, що швидко набула вже згадуваної «залізобетонності». Він не стимулював самостійне мислення, не підтримував діалогу з учнями. Його навчальна дія полягала в проголошенні «істин», які треба було довірливо сприймати.

Виникає питання: а який тип підручника з літератури склався в суспільствах з давніми демократичними традиціями? (Питання це, зрозуміло, не випадкове, воно має постати перед кожним, хто задумується: а яким же має бути підручник з літератури нового типу, про який так багато говорять останнім часом?).

З метою з'ясувати це питання на кафедрі української літератури Кіровоградського педуніверситету вже кілька років зацікавлено вивчають зарубіжний досвід у створенні підручників. Може, користуючись Шевченковою порадою «чужого навчатися», зрештою вдасться змоделювати бодай в уяві такий підручник «нового типу», який найбільш підійшов би загальноосвітній школі. Бо й справді, вислів «підручник з літератури нового типу» звучить як мрія. Усі про нього говорять, але ніхто виразно не може сказати, яким він має бути.

Типовий підручник з літератури для старшокласників США — це такий собі п'ятикілограмовий фоліант, десь під тисячу сторінок і під дві тисячі кольорових фотографій та малюнків. Якість дизайну та друку надзвичайно висока.

Перегортання сторінок такого підручника (бодай лише з метою загального знайомства) є вже актом пізнання. Багатющий ілюстративний матеріал, дизайнерське оформлення розділів, заголовків, окремих тез, виразні схеми і т. ін. — усе це дає відчуття потужного **навчального ресурсу**, що міститься в підручнику. Він сповнений порад, рекомендацій, алгоритмів, які розписують поступовість осягнення тої чи тої проблеми, підготовку до написання творів, усних повідомлень. Поряд із завданнями, виконання яких має роз-

вивати літературну освіченість, програмується й мовленнєвий розвиток.

Та все ж не можна механічно переймати цей досвід. І не лише тому, що в нас поки що немає ні технічної, ні матеріальної змоги видавати подібні підручники-фоліанти. У них склалися свої традиції, у нас — свої. Скажімо, в американських підручниках мало уваги приділено біографії письменника: розповідь про нього нагадує скупку енциклопедичну довідку. Ми ж намагаємося створити образ митця як творчої особистості — і це прекрасна традиція, яка містить не лише пізнавальний, а й виховний потенціал. Американські автори мало прагнуть подавати просторі інтерпретації окремих творів, які виконували б не тільки своє пряме завдання — інтерпретували твір, а й слугували зразком для самостійного аналізу. Багато з пропонованих навчальних завдань видалися б нашим учителям-словесникам занадто легкими й не зовсім доцільними.

Підручник з літератури нового покоління має все-таки ґрунтуватися на вітчизняних традиціях, перейнявши при цьому з досвіду зарубіжних підручників низку методичних прийомів, які посилювали б його навчально-розвивальний потенціал.

Назвемо деякі засадничі, на нашу думку, аспекти створення підручника з літератури. Серед них відзначимо **принцип інформативної свіжості**: на кожній сторінці підручника учень повинен відкривати для себе щось нове й цікаве. **Принцип діалогізму** передбачає, щоб підручник не тільки містив інформацію наукового характеру, а й спілкувався з учнем: ставив йому проблемні питання, програмував самостійну роботу, тестував.

Надзвичайно важливо, щоб підручник подавав систему завдань, які допомагали б реалізовувати **нову навчальну технологію розвитку в учнів писемного мовлення**. Ця технологія має бути наділеною імунітетом до різного роду чисельних видань на кшталт «Золотих творів з української літератури». Враховуючи, що уроки літератури є винятково благодатними в плані розвитку в учнів риторичних умінь та навичок, підручник має містити певну систему матеріалів з **прикладної риторики**. Ідеться про схеми, які рекомендували б алгоритми усних доповідей та повідомлень, що стосуються аналізу проблематики твору, образів персонажів, поезики і т. ін.

Кілька слів про т. зв. навчально-методичний комплекс, тобто про ту систему навчальних посібників, які немовби оточують підручник, узгоджено співпрацюють з ним. Старий навчально-методичний комплекс (а він все-таки існував колись!) уже давно знищено. Новий комплекс ще не сформувався. У першу чергу треба відзначити появу нових періодичних видань, адресованих учителям-словесникам. Окрім «старого й доброго» «Дивослова» в школу, до вчителя, прийшли «Українська мова та література» (вид-во «Перше вересня»), «Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах» (вид-во «Педагогічна преса»), «Урок української» (журнал-дайджест), методичні часописи для вчителів-словесників, що видаються Інститутом педагогіки АПН України. Поява такої низки періодичних видань є винятково позитивним явищем.

Поволі ліквідується криза, пов'язана з відсутністю достатньої кількості друкованих художніх текстів, що вивчаються у школі.

У виданні літературних хрестоматій уже намітилося навіть деяке перевиробництво — відносно, звичайно. Приємно вражають ілюстровані хрестоматії, присвячені «програмовим» письменникам (видавничий проект «УСЕ»). Окремо відзначимо появу посібників для вчителів типу «Конспекти уроків з української літератури». Усе-таки від них, гадаємо, більше користі, ніж шкоди. На жаль, окремі «Конспекти» зроблені нашвидкуруч, без творчого методичного пошуку. Можна було б стверджувати, що «не все так погано в нашому домі», якби не масове продукування різної «допоміжної» літератури, наділеної відверто «мінусовою» ефективністю, — від таких видань більше зла, ніж добра. Ідеться про ті ж «Золоті твори», шпаргалки до усних екзаменів, окремі посібники, які **переказують** сюжети класичних літературних творів. На жаль, такої «навчальної літератури», породженої «вільним ринком», зараз дуже багато, і вона фактично домінує. «Комусь треба і для трієчників книжки випускати», — зізнався якось один з видавців такої літератури.

Стоїш біля книжкових розкладок, завалених подібними книжечками, і проймаєшся тугою за витонченим шкільним літературознавством, яке поважало б учителя та учня, прагнуло б поділити-

ся з ними глибокими та розмаїтими думками про творчість окремих письменників, свіжо, по-новому інтерпретувало б літературну класику, розкривало б таємниці складного та безконечно прекрасного мистецтва слова. Згадується книжка Юрія Лотмана про роман О. Пушкіна «Євгеній Онегін». Відомий літературознавець не тільки блискуче проаналізував роман, відкривши в його внутрішньому світі багато нового й цікавого для юного читача, а й створив живий, деталізований аж до побутових штрихів образ епохи. Знайомство з такою книжкою здатне на порядок піднести культурну свідомість читача.

Які цікаві літературознавчі дослідження, адресовані учнівській молоді, можна здійснити на матеріалі рідної літературної класики! Завдяки талановитій інтерпретації, такі, на перший погляд, звичайні «оглядові теми», як «Неокласики», «Розстріляне відродження», «Празька поетична школа», «Шістдесятники», здатні перетворитися на видатні, сповнені глибокого та емоційно зворушливого змісту знакові явища. Які світлі особистості, які грона видатних мистецьких талантів, який драматизм людських доль, які самопожертви заради національних та загальнолюдських ідеалів! Що ж, такий багатий та змістовно глибокий матеріал може бути інтерпретований тільки адекватно талановитими особистостями. Тож — «хлопни нам, море, свіжі лави...».

З'являється туга й за професійною літературознавчо-методичною (хай дозволено буде так сказати) критикою, яка б об'єктивно аналізувала та оцінювала науково-методичну та навчальну продукцію. Чимало доброго й цінного, що виходить з друку, так і не дочікується аналітичної оцінки. З іншого боку, скороспіла, недбало виконана й нахабно пропонована халтура почувається вельми безпечно. А втім, здійснення об'єктивного моніторингу друківаних видань є прямим обов'язком наших фахових часописів.

Окремі ніші комплексу залишаються поки що незаповненими. Вкрай необхідні сучасні шкільні словники літературознавчих термінів. Настав час уже подумати й про шкільну літературну енциклопедію. Хто візьметься за створення літературної фонохрестоматії? Не згадую вже навчальних відеофільмів.

Як бачимо, головна робота ще попереду.

. . .

Системний аналіз заявленої проблеми приводить до однозначного висновку: криза, у якій уже давно перебуває наша шкільна мовно-літературна освіта, поглиблюється. Причини? На наш погляд, допущено серйозні прорахунки в концепції її реформування. Ми їх спробували виявити і сформулювати. Якщо ж зазирнути глибше, то висновок напроситься такий: нинішня криза шкільної філологічної освіти породжена загальною системною кризою, у якій перебуває наше суспільство. І справа не тільки в недостатньому фінансуванні освіти. Справа в тому, що в нашому денационалізованому, а від того й різновекторному суспільстві поки що немає тієї необхідної концентрації уваги та волі на осмисленні та розв'язанні життєво важливих проблем. Через те нам так важко даються оптимальні рішення. Вже давно помічено: при потребі вибрати один з кількох можливих варіантів розв'язання проблеми в нас, як правило, вибирають найгірший. **Це той випадок, коли національний інстинкт не спрацьовує через свою притлумленість.**

Ось уже багато років заздрісно поглядаємо в бік Західної Європи — «живуть же...». І прагнемо в себе запроваджувати «європейські стандарти», щоб було, «як у них». Стверджуємо: ось у них учні не так завантажені в школі, як у нас, навчаються там без особливого напруження, не перевантажуються. Щось подібне хочемо зробити в себе. Японський варіант, коли трудоголіками стають ще в школі, нам чомусь не підходить.

Хочемо добре, багато жити, але не любимо навіть говорити про те, що благополучне життя можна побудувати тільки завдяки масовому трудоголізму. Чи часто нагадуємо собі, що сьогоднішній європейський комфорт забезпечувався напруженою, розумно організованою працею багатьох поколінь? У Західній Німеччині, коли треба було виходити з глибокої економічної кризи, відмовилися від більшості святкових днів. В Україні зараз святкові дні ніхто не відмінює, навпаки, шукають можливість їх примножити.

Хочемо бути культурним народом і водночас полегшуємо собі навчання: від шкільних творів, вважаю, відмовилися, спокійно спо-

стерігаємо за зниженням рівня грамотності, літературної освіченості.

У нас немає культу праці. І ніхто навіть не прагне виховати його.

Гарна філологічна освіта дається важкою працею. Вона фактично зумовлює культуру нації, її інтелект, їй належить стати культурною, тобто напруженою і розумно організованою.

КОРОЛЕВА МИСТЕЦТВ — НА ЗАДВІРКАХ ОСВІТИ¹

Знаменитий французький учений Клод Леві-Строс висловив думку, яка більшості сучасних інтелектуалів видається дещо епатажною: «XXI століття має бути століттям філологічної науки, або ж його взагалі не буде».

Чому це раптом філологічна наука і, відповідно, філологічна освіта почне відігравати вирішальну роль у супертехнологічному XXI столітті? Невже один із батьків структуралізму, котрий вирізняється прекрасним системним мисленням, раптом втратив відчуття реальності й заявив щось таке, із чим важко погодитися?

Проте не поспішаймо з подібними висновками. Клод Леві-Строс усе-таки має рацію, і нам, покликаним сьогодні професійно осмислювати стан освіти в українській державі, а отже, міркувати, як нам будувати своє майбутнє, моделювати розвиток української освіти, треба дуже уважно прислухатися до прогнозу французького вченого.

Мудрі та висококультурні елліни породили риторику та з надзвичайною старанністю і любов'ю її плекали. Здається, що в ті часи посібників із риторики, писаних на дорогому пергаменті, з'являлося не менше, ніж нині, коли ораторське мистецтво через певні причини знову набуло популярності.

Риторика — мистецтво слова. І ця навчальна дисципліна була затребувана протягом кільканадцяти століть усіма більш-менш солідними навчальними закладами Європи. Поволі проминали похмурі Середньовіччя з його раннім та пізнім феодализмом, Рене-

¹ Стаття була надрукована у тижневику «Дзеркало тижня» (№44, 2007 р.) і викликала бурхливу дискусію.

санс, ранній капіталізм, а в європейських університетах риторика залишалася провідною навчальною дисципліною, бо освіченість насамперед виявлялася у тому, ЯК людина володіла Словом. А володіти Словом — це вміти думати, висловлювати свої думки, передавати їх, впливати на інших... Мистецтво володіння словом було виразною ознакою Розуму та Освіченості. Тому, кому цікаво буде дізнатися про викладання предмету риторики в середньовічному університеті, наприклад, у Києво-Могилянській академії наприкінці XVII — на початку XVIII ст., раджу переглянути «Риторику» Феофана Прокоповича — курс лекцій, читаний цим професором.

Проте вже в другій половині XIX століття риторика почала поступово зникати зі шкільних програм. На заміну їй прийшла художня література. Пояснюється це насамперед бурхливим розвитком усіх національних літератур протягом XIX століття. Величезний націотворчий, ідеологічний потенціал та етико-естетична виховна потужність забезпечили літературі домінуючу роль серед інших мистецтв. Як навчальний предмет вона швидко посіла визначне місце серед шкільних та університетських дисциплін.

Річ у тім, що художня література як навчальний предмет має величезний потенціал у мовленнєвому розвитку особистості. Художня мова завдяки своїй організованості, багатству виражально-зображувальних засобів є на кілька порядків вищою за будь-які інші мовні системи, а сам процес сприймання художніх творів є процесом активного навчального спілкування з довершеними текстами. Цей процес супроводжується певними навчально-роз'яснювальними діями з боку викладача. Учні переказують, коментують, інтерпретують текст усно і письмово — і це теж сприяє ефективному розвитку мовлення. І все це є складовою загального процесу пізнання твору, літератури загалом. Отже, мовленнєвий розвиток активно поєднується з пізнанням образно відтвореного світу, з інтенсивним етико-естетичним формуванням особистості.

Зауважимо ще одну річ, яка має фундаментальне значення для духовного становлення окремої людини і людства загалом. Справжня, непроминуща художність, притаманна творам, які вже пройшли суворий добір часом і набули статусу класичних, ґрунтується на

ствердженні Добра, співчутливості, прагненні захистити й розвинути людяне в людині.

Отже, без перебільшення можна сказати, що літературна освіта стала для людства винятково ефективним засобом мовленнєвого та етико-естетичного розвитку. І варто зазначити, що воно цим засобом успішно скористалося. Є всі підстави говорити про «золотий вік» літературної (філологічної) освіти, що розпочався десь із кінця XIX і завершився приблизно наприкінці 60-х років минулого століття. На превеликий жаль, особливості цього періоду та його колозальне значення у формуванні майбутнього духовно-інтелектуального обличчя європейського (та й світового!) суспільства залишилися непоміченим і, відповідно, не дослідженим. Вочевидь, той «золотий вік» фактично виявився не експлікованим та не осмисленим через те, що його не так легко розпізнати поміж трагедійними потрясіннями, яких зазнала європейська цивілізація у першій половині XX століття — Першою світовою війною, російською революцією 1917 року та обумовленими нею суспільними катастрофами на «одній шостій частині земної кулі», Другою світовою війною... Але ж він був, цей «золотий вік»! Про його існування можна говорити однозначно, варто лише глибше ознайомитися з рівнем мовленнєвого розвитку випускників гімназій та реальних училищ, скажімо, перших двох десятиліть XX століття. Тогочасний випускник класичної гімназії за всіма критеріями філологічної підготовки — грамотність, письмове та усне володіння виражально-зображувальним словом, глибина розуміння художнього тексту та мистецтво його інтерпретації — навряд чи поступився б «червонодипломному» випускнику сьогоденного університету. Більше того, у певних моментах — скажімо, у знанні літератури і взагалі культури античного світу — випускник гімназії його напевне перевищив би. Більшість митців слова, котрі прийшли в українську літературу в 20-ті роки — П. Тичина, М. Рильський, Є. Маланюк, М. Бажан, Ю. Яновський, В. Підмогильний та багато інших, — університетів не закінчували, проте кожен із них був глибоким інтелектуалом та блискуче володів художнім словом.

Золотий вік філологічної освіти треба вважати феноменом, який іще потребує вивчення та увиразнення. Цей період в освітньо-духовній історії сучасної цивілізації зарядив людство позитивною,

гуманістично-забарвленою енергією. Цей вік розвинув Слово, а, отже, Дух і Розум. І ця енергія, акумульована в період розквіту літературно-філологічної освіти, почала слабшати з настанням телевізійної епохи — у нас вона вступила у свої права приблизно наприкінці 60-х років. На Заході цей процес розпочався дещо раніше й відбувався інтенсивніше.

Саме в цей час художня література поволі втрачала свої позиції як «королева мистецтв», поступаючись молодшим і енергійнішим кіно і телебаченню. Настав момент, коли вона набула статусу англійської королеви, котра, як відомо, займає королівський трон, але вже не управляє. За радянських часів увага до літературної освіти залишалася високою, бо кремлівські ідеологи чудово розуміли «виховне» значення літератури й тому плекали її як ефективний агітаційно-пропагандистський засіб.

Після здобуття Україною незалежності якість мовно-літературної освіти почала знижуватися, спочатку ледь помітно, а згодом — катастрофічно. Дійшло до того, що вступники до вузів уже давно не пишуть письмових робіт — більшість із них просто не здатні висловити власної думки. Щоб якось приховати цю справжню гуманітарну катастрофу, абітурієнтам запропонували спочатку писати перекази, а трохи пізніше — диктанти, опустивши при цьому планку мінімально можливої кількості помилок. На одному із семінарів учителів-словесників мені довелося почути, що переважна більшість сучасних учнів в усному мовленні майже не використовує складних та складнопідрядних речень. Найбільш уживана ними форма мовного висловлювання — вигук...

Десь на початку 70-х років у Тартуському університеті провели експеримент. Виділили дві групи підлітків. Першу групу зорієнтували на читання художньої літератури, другу — на інтенсивне відвідування кінотеатру та перегляд телепередач. Контрольні тестові перевірки однозначно засвідчили, що підлітки, які свій вільний час присвячували художній літературі, в інтелектуальному плані виявилися значно більш розвинутими за прихильників кіно й телебачення. Троє 19-річних серійних убивць із Дніпропетровська, які вжахнули всю Україну, є типовим продуктом сучасних теле- та кіноекранів.

Якщо ж говорити про теперішній стан літературної освіти, то без перебільшення можна стверджувати: її зруйновано. І сталося це не за нинішнього міністра освіти і науки, а більш як десять років тому. Вся біда в тім, що про цю гуманітарну катастрофу ніхто не говорить. Її не хочуть помічати. Суто матеріальні проблеми, якими нині занепокоєне суспільство, відтіснили навіть не на другий, а на якийсь десятий план проблеми духовні.

Введення у програму шкільної освіти етики (чи то християнської, чи то якоїсь іншої — незрозуміло) є вельми наївною спробою порятуватися від гуманітарної катастрофи. Ні традицій у викладанні, ні якісних підручників та посібників, ні підготовлених викладачів. Викладання етики у задуманому форматі може виконувати додаткову корекційну функцію лише тоді, коли є складовою ефективно діючої системи гуманітарної освіти, серцевину якої становлять мовно-літературні дисципліни.

Катастрофічний стан мовно-літературної освіти пояснюється украй неграмотно здійсненими «реформами» в цій галузі. Одна з найбільших помилок, яку з повним правом можна прирівняти до тяжких злочинів, спрямованих проти держави і нації, є зменшення кількості годин викладання української літератури в навчальних планах. Ще за радянських часів українській літературі відводилося чотири години на тиждень, потім — три, а тепер, після відповідного реформування — дві години. Ось тобі й маєш... До речі, в Росії теж була спроба звести викладання літератури в усіх класах до двох годин, однак її не було реалізовано через активні протести громадськості. Тоді як у нас цей злочин було успішно здійснено.

Причин, що спричинили зазначену гуманітарну катастрофу, дуже багато, і всі вони, можна сказати, мають системний характер. Та спробуймо визначити найголовнішу. Освіта як підсистема є складовою мегасистеми — суспільства. Її якість та специфіка абсолютно — один до одного — залежні від якості та визначальних рис суспільства. Ситуація, коли суспільство благоденствує, а освіта деградує (і навпаки), просто неможлива. Суспільно-політична система, у якій ми донедавна перебували і з якої зараз намагаємося вийти, відомо яка — олігархічно-кланова. А отже, її сумна специфіка полягає в корумпованості, орієнтації на матеріальне і цинічне

ставлення до духовного, ігнорування національної культури... Щоб зрозуміти, чому останніми роками так вперто й активно обстоювалася безглузда ідея нав'язати всім ординарним середнім школам єдину програму, треба побачити за цим суто матеріальний, щедро здобрений цинізмом інтерес. Спрацьовував корупційний ланцюг: єдина програма — одне видавництво — одні автори — одне державне замовлення — один гонорар. Тут усе під контролем. Що-правда, треба віддати належне Міністерству освіти і науки, яке протягом останніх років організовує досить об'єктивний конкурсний відбір підручників для школи.

Не говоритиму зараз про якість програм, підручників, методичної літератури. Зупинюся лише на кількох найбільш принципових моментах нашої літературної освіти.

Перший із них стосується явної недооцінки величезного націотворчого потенціалу української літератури як навчального предмета. Чому цей потенціал недооцінювали принаймні десять останніх років? — питання, по суті, риторичне, якщо врахувати, що сформована в цей час кланово-олігархічна суспільно-політична система була не тільки не зацікавлена в піднесенні національної свідомості, а й усіма можливими, щоправда, добре завуальованими, засобами намагалася її притлумлювати.

Формування української нації стає процесом стихійним, хаотичним і, якщо враховувати наявність вельми потужних зовнішніх і внутрішніх сил, які свідомо цьому процесу протидіють, малорезультативним. По суті, створюється ентропійна, обтяжлива своєю невизначеністю ситуація.

У зазначених умовах одним із небагатьох досить організованих і дієвих націотворчих чинників, які певною мірою вирізняються із суцільного ентропійного стану, є загальноосвітня школа, а в ній — українська словесність як навчальний предмет. Якою бачиться його націотворча функція? Коротко охарактеризуємо націотворчий механізм літератури як навчального предмета.

Включення певного письменницького імені або твору до програми з метою не оглядового, а ширшого, тобто монографічного вивчення, надає тому імені й тому твору шансу набути знаковості. Включені до програми твори набувають знаковості поступово, з ча-

сом. Цьому сприяє їхня активна інтерпретація в літературознавчому та методичному аспектах. Євген Маланюк, Олег Ольжич, Олена Теліга, Іван Багряний, Василь Барка, Улас Самчук, Василь Стус, Микола Вінграновський, хоч і визнані як видатні постаті в нашій літературі, все ж, будьмо відверті, не є настільки розкрученими, щоб вважати їх знаковими у всенародному, всенаціональному масштабі. Їм ще належить ставати знаковими посталями, входити в культурну свідомість молодих поколінь нашого народу власне через українську літературу як шкільний предмет.

А тепер увага: якщо зазначені митці та їхні твори завдяки школі набудуть знаковості, що в сукупності створить певну систему знакових імен української літератури, це матиме виняткове націоб'єднуюче, а отже, й націотворче значення. Випускники шкіл із Донецька, Херсона й Одеси, з Вінниці й Кіровограда, з Чернівців, Львова та Ужгорода йтимуть у життя вже духовно об'єднаними цією системою знаків. Таким чином вони стануть дотичними до рідної культури, і ця дотичність об'єднуватиме їх. Створюватимуться умови, за яких окремі, певним чином обрані індивідууми почнуть глибше закорінюватися у рідну культуру, відчуватимуть глибинну причетність до своєї землі, свого народу. Власне, з таких людей постане нова національна еліта, позбавлена комплексу малоросійства. І в цьому бачиться вирішення в перспективі чи не найголовнішої проблеми українського суспільства. Врешті-решт, треба зрозуміти одну вкрай важливу проблему, яка полягає в тому, що значна частина нашого суспільства живе поза національною культурою. Навернення цієї частини суспільства до національної культури є справою довгою й важкою, такою, що потребує і колосальних креативних зусиль, і добре продуманої стратегії й тактики. І тут чи не найбільш стратегічною позицією мав би стати урок рідної літератури.

Друге. Треба рішуче позбуватися думок про те, що українській літературі як навчальному предмету бракує привабливості, й тому вона не здатна виконати належну їй місію. Якщо такі думки іноді висловлюються, сама література тут ні до чого. Вся проблема у програмі та в її недостатньо кваліфікованому методично-інтерпретаційному забезпеченні, а також у злочинному зменшенні кількості навчальних годин, що фактично унеможливило успішне викладання української

літератури. Запропонована, а точніше, нав'язана нині середній школі безальтернативна програма викликає серйозну критику з боку більшості вчителів-словесників. І тому відразу ж треба визнати, що експеримент із її створення, розпочатий кілька років тому, виявився невдалим. Треба виходити на нове коло і рішуче змінювати головний принцип формування програми. За цим принципом програма має складатися з «ядра», до якого входить обов'язковий мінімум письменницьких імен і творів, що мають вивчатися обов'язково, та другого, значно довшого списку, з якого вчитель має змогу вибирати і таким чином частково формувати свою програму.

А щодо пасіонарних можливостей української літератури, то їх можна охарактеризувати, виходячи зі слів навдивовижу тонкого поціновувача художнього слова Сергія Єфремова: «Що найбільш мені до серця промовляє й зворушує мене в новому українському письменстві, так це величезна його внутрішня краса, що безмірно переважає ті зверхні цінності, які вже дало воно світові. Збудити великий народ, не останню частку людськості, до свідомого життя, духа живого вдмунути у приспаного історією велетня, перетворити сирову етнографічну масу в свідому і своєю свідомістю дуже націю — я не знаю більшого заміру на світі, ширшого розмаху для праці, кращої мети серед людей».

Третє. Однією з причин, яка, мабуть, підштовхнула міністерських чиновників до скорочення навчального часу курсу української літератури, є некритичне осмислення ними теперішньої освітньої практики в багатьох країнах Заходу. Хотіли, щоб було «так, як у Європі». Мовляв, там учні не перевантажені, навчаються за полегшено-спрощеними програмами, а література як навчальний предмет є далеко не культовою. При цьому не враховується та обставина, що йдеться про освітні системи давно сформованих націй, для яких націотворче значення літератури і справді не є актуальним. Натомість вони ставляться до неї як до одного із предметів гуманітарного циклу, поряд із яким вивчаються такі дисципліни, як теорія та історія інших мистецтв (живопис, музика тощо). У нас зовсім інша ситуація і зовсім інші традиції. Крім того, варто зазначити, що подібний полегшений варіант ставлення до літератури характерний далеко не для всіх країн. Наприклад, амбітні поляки,

котрі вже стали членами ЄС, аж ніяк не мають наміру послаблювати самоідентичність, і тому приділяють значно більшу, ніж у нас, увагу мовно-літературній освіті. А коли довідуєшся, що в цій країні на державному рівні серйозно взялися за пропаганду читання, організувавши акцію «Читальманія», відчуваєш заздрість. Численні кольорові білборди, які закликають поляків провести «Уїк-енд із книгою», змушують згадати не лише геть контрастний зміст наших рідних білбордів, а й ту вражаючу безвідповідальність наших чиновників та народних обранців, які ось уже понад десять років не можуть створити більш-менш сприятливих умов для вітчизняного книговидання. Думається, що неповага до Слова і Книги та наївна віра в те, що без них якось можна обійтися, вже стала рисою «колективного несвідомого» останніх поколінь наших людей, до яких не дійшов відблеск золотого віку філологічної освіти.

Що ж до розвантаження програм задля більш комфортного навчання, то в деяких західних країнах, наприклад, у Німеччині, вже пожинають плоди такого підходу — зокрема відчули потребу у високопрофесійних спеціалістах. Їхній дефіцит зараз активно ліквідується за рахунок емігрантів.

Японський варіант, коли трудоголіками стають іще в школі, ми, на жаль, активно не сприймаємо. Хочемо добре, заможно жити, але не любимо навіть говорити про те, що благополучне життя можемо побудувати лише завдяки масовому трудоголізму. Чи часто нагадуємо собі, що сьогоднішній європейський комфорт забезпечувався напруженою працею багатьох поколінь? У Західній Німеччині, коли треба було виходити з глибокої економічної кризи, відмовилися від більшості святкових днів.

У нас немає культу праці. І ніхто навіть не прагне виховати його. А без такого культу нам просто не піднятися до рівня розвинутих держав світу.

І останнє. Нам треба рішуче позбутися негласно існуючого міфу, що художня література як предмет шкільного вивчення вже втратила свою провідну роль. Мовляв, художня література вже не є королевою мистецтв, тож її роль у шкільній освіті має бути теж «не королівською». Вважати так — припускатися фатальної помилки. По-перше, художня література була і залишається унікальною, неза-

мінною навчальною дисципліною із широким спектром навчально-виховних функцій. Вона має чітко виражені пріоритети в таких засадничих для людини освітньо-виховних напрямках, як національна ідентифікація, патріотизм, мовленнєвий розвиток, зокрема й риторичний, естетико-культурне виховання, яке стимулює розвиток образної свідомості. Крім того, треба мати на увазі ще й історіознавчу, народознавчу та людинознавчу функції, якими наділена добре організована літературна освіта.

Саме зараз, коли під впливом різних чинників стають дедалі відчутнішими процеси обездуховлення і декультуризації суспільства, виникає потреба у свідомо організованій контрверсії. Поступатися Злу не можна. Одна із загат, що має протистояти його наступу, — це якісна літературна освіта з її могутнім гуманістичним потенціалом.

Літературна класика як виклик¹

Від дискусії, що була спричинена публікацією моєї статті «Королева мистецтв — на задвірках освіти» («ДТ», № 44, 2007 р.), залишилося подвійне враження. Звичайно ж, добре, що дискусія відбулася. Добре й те, що певний резонанс вона все-таки мала не так у громадських («країна байдужих» — це досить точно сказано), як у відповідних освітянських колах — навіть дала поштовх до організації круглого столу в Міністерстві освіти і науки.

Але треба бачити й те, до чого не піднялася дискусія. У нас дуже багато загальних слів про духовну кризу в суспільстві й дуже мало спроб пояснити її суть. Осмислення суті кризи неможливе без виявлення її чинників. Йдеться про всезагальне, масове небажання знати правду про те, ЩО з нами діється і ЧОМУ з нами це діється. Дискусія про викладання шкільного предмета, який ще донедавна був одним із потужних генераторів, що заряджав суспільство субстратом духовного порядку (бо все суспільство так чи інакше проходить крізь школу), мала б бути пройнята прагненням розібратися

¹ Ця стаття, що була надрукована у «Дзеркалі тижня» (№33, 2008 р.), завершувала дискусію, розпочату публікацією статті «Королева мистецтв – на задвірках освіти».

у природі тієї гуманітарної (читай: духовної!) катастрофи, у якій ми вже перебуваємо і яку категорично відмовляємося аналізувати та пояснювати з тим, щоб якось шукати виходів з неї.

На жаль, дискусія не торкнулася й іншої важливої проблеми: про саму якість викладання художньої літератури як предмета особливого, який має посідати виняткове місце серед інших шкільних предметів. Натомість розмова звелася до якості програм з літератури. Погоджуюся — ця проблема є суперважливою. Проте ставало сумно, коли у тих розмовах для людини більш-менш поінформованої відкривався доволі непривабливий, але добре закамуфльований пафосною риторикою підтекст, а саме: багато хто з учасників дискусії гостро і почасти справедливо критикував діючі програми з літератури з «підтекстовою» метою заявити, що «моя (чи наша) програма, мої (чи наші) підручники — є найкращими і їх треба зробити діючими».

Дещо про чинники духовної кризи. Не так і важко довести, що чи не найголовнішою причиною духовної кризи є брак націоналізму як головного системотвірного чинника у формуванні здорового, конкурентоспроможного суспільства і, відповідно, успішної держави. Коли кажу «націоналізм», то маю на увазі фактор, який «працює» на утворення української політичної або ж, іншим словом, громадянської, або ж, за В'ячеславом Липинським, територіальної нації. Про таку націю як про майже доконаний факт почали говорити під час помаранчевої революції. Розмови, як тепер розуміємо, були передчасними. Більше того, подальші події склалися таким чином, що «націоналізм» як найвищою мірою позитивний фактор самоорганізації суспільства фактично перестав існувати. Натомість різко активізувалися націоруйнівні процеси, спричинені тим, що окремі політичні сили раптом з'ясували для себе, що провокувати розкол українського населення за мовним принципом є справою надзвичайно вигідною для них, бо дає без особливих інтелектуальних та матеріальних витрат (руйнувати завжди легше, ніж будувати) доволі твердий і достатній для політичного самоутвердження електоральний відсоток. Це надзвичайно шкідливе з погляду націо- і державотворення політтехнологічне ноу-хау, що будується на цинічній експлуатації негативних моментів,

набутих нацією за більш як трьохсотлітнє перебування в колоніальному режимі, фактично до нуля знизило моральний рівень українського політикуму. І ніхто не зумів пояснити суспільству, що цинічна експлуатація теми розколу народу за мовним принципом є злочином проти того ж народу, його майбутнього.

Школа, як достатньо організована структура, є чи не єдиною державною інституцією, яка сьогодні ще зберігає націотворчий потенціал — щоправда, треба визнати, нині і він відчутно ослаблений. І якщо майбутні державні мужі, котрі прийдуть на заміну теперішнім, безнадійно скомпрометованим («Воздвигне Україна свого Мойсея, — не може ж так бути!» — Павло Тичина), почнуть кваліфіковано робити те, що вони мають робити насамперед, — тобто активізувати процес формування згармонізованої громадянської нації, то вони, безперечно, звернуться за допомогою до школи, до її могутнього націотворчого потенціалу.

Дискусія однозначно підтвердила: теперішній стан викладання словесності в школі є явно кризовим. З цієї кризи треба виходити будь-що. Інакше, коли зусиль, спрямованих на вихід із цієї кризи, буде недостатньо, і вони виявляться згасаючими, це засвідчить, що процес духовної деградації суспільства став невідворотним. Художнє слово для української цивілізації було однією з опорних конструкцій. Недарма ж антиукраїнські сили вже не раз розпочинали акції з дискредитації у свідомості сучасного обивателя таких імен, як Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка... То були наміри піддати опорні конструкції поступовій корозії.

Нещодавно я провів чимало щасливих годин над неопублікованими рукописами Василя Сухомлинського, що зберігаються в Павлівському меморіальному музеї. Знайомився з його «Книгами аналізу відвіданих уроків», з протоколами засідань педагогічних рад, психологічних семінарів. Директор Павлівської школи був педагогом рідкісного, видатного обдарування. Окрім усього, воно виявляється у глибинному розумінні навчальної та виховної сутності слова. Таким високим розумінням розвиваючого потенціалу Слова відзначався і Костянтин Ушинський. Цілком свідомо наголошую на такій спільності поглядів двох наших найвидатніших педагогів.

Вони володіли істиною, яка сьогоднішнім суспільством та сьогоднішньою школою демонстративно ігнорується.

Процес оволодіння учнями Словом був у центрі уваги Василя Сухомлинського. Він супроводжував та коригував його, починаючи з перших уроків у першому класі й завершуючи найуважнішим аналізом усного та письмового мовлення учнів випускних класів. Наведу кілька записів, зроблених Сухомлинським 12 березня 1970 року під час відвідання уроку української літератури. Будьмо уважні, бо записи потребують адекватного осмислення. А цього досягти не так і легко, бо потрібно піднятися до думки педагога, наділеного явними ознаками геніальності. «Відчуття найтонших граней, відтінків слова, — пише директор Павлівської школи, — це ніби віконце, через яке до розуму і серця людини доходить світло, безмежність краси, неосяжність океану думок, почуттів, знань. Слово — серце духовної культури, тільки тоді, коли людина відчуває слово, їй стануть доступними краса природи, гра барв, музика світу. Слово вчить бачити, відчувати, захоплюватись. Завдання вчителя-вихователя полягає в тому, щоб у душі кожної дитини, кожного підлітка жило чутливе слово. Життя чутливого слова — це пильність на красу й мерзенисть, потворність. Людина високої духовної культури нетерпима, непримиренна до мерзенисті, і, образно кажучи, очима цієї нетерпимості, непримиренності є чутливе слово. Слово — мисль — духовне життя. Без культури слова неможливе багате, повноцінне життя». А ось фрагменти записів, зроблених на іншому уроці літератури: «Знання літератури — це річ особлива, її не можна порівняти зі знаннями з жодного іншого предмета. Знати літературу — це перш за все любити її»; «І мова, і література об'єднуються одним поняттям — словесність. Це особливий цикл у змісті освіти, особлива сторона освіченості. Словесність вимагає особливого підходу вчителя до учнів як до вихованців...

Не все, що вивчається на уроках літератури, запам'ятовується й буде відтворюватись. Але все, що вивчається на уроці, мусить залишити слід у душі. Саме на це й треба орієнтуватися на уроці літератури: що залишиться в душі, що має залишитися, які духовні якості мусить виховати художній твір. Це передусім тонка чутливість до добра і зла, до краси слова, до людини. Художнє виховання — це

по самій суті своїй — ідейне виховання, виховання душі». «Знання з літератури — це художня, поетична вихованість».

Хочеться застерегти від легковажного ставлення до наведених думок, висловлених директором Павлівської школи під час аналізу уроків літератури. Фактично, перед нами — концепція художньої літератури як навчального предмета в школі. Вона легко може бути доповнена кількома тезами, взятими із книжок та статей Сухомлинського. Висловлена чітко, впевнено, а подекуди й афористично. Йшов до неї роками. Врешті-решт маємо знати, що у ХХ столітті в Україні (і чи тільки в Україні?) не було педагога, який би краще за нього знав, як запліднювати дитячі душі Добром. Не тільки знав, а й умів це робити.

Сталося так, що в радянські часи, і особливо в часи незалежності, викладання художньої літератури поступово формалізується, і отже, позбавляється своєї сутності, про яку так чітко висловиться Сухомлинський. Яскрава, красива, Богом благословенна («Спочатку було Слово») навчальна дисципліна перетворилася у нудний предмет, функція якого полягала у «вбиванні» письменників, котрі б мали бути для молодих людей духовними поведирями. Найяскравіший приклад такого «вбивання» — Павло Тичина в радянській школі; в сучасній же школі цей список може бути продовжений не одним славним іменем.

Учасники дискусії активно критикували існуючі програми і, вочевидь, мали для цього серйозні підстави.

Зараз немає сенсу вникати у міжгрупову боротьбу, що позначена метою зробити заяву на кшталт того, що «ухвалена Міністерством програма є недолугою, а ми пропонуємо програму набагато кращу». І справді, існуючі програми як з української, так і зарубіжної літератур легко «підставляються» під критику.

Проте над дискусією, що стосувалася якості програм, витало кілька міфів. Головний із них: усі свято вірили, що існуючі програми можна вдосконалити шляхом виключення з них одних творів і включення натомість інших. Насправді ж це не так. Якщо в основу реформування літературної освіти покласти концепцію Сухомлинського, якій, за великим рахунком, у наш час немає альтернативи, то без кардинальної зміни базових принципів формування програми обійтися неможливо.

Що це за базові принципи? Якщо говорити про сучасні програми з української та зарубіжної літератур, то їх «проходження» у старших класах перетворюється на калейдоскоп письменницьких імен та творів. Ті імена і твори фактично не запам'ятовуються, а про якість навіть мінімальне проникнення у внутрішні світи художніх творів чи про можливість «затриматися» над твором з метою проїнятися його естетичним змістом, зачудуватися витонченим художнім словом, годі й говорити. Запитаймо будь-якого вчителя — наголошую: будь-якого! — і він насамперед почне переконувати, що калейдоскопічне вивчення літератури в старших класах фактично унеможлиблює позитивний навчальний результат і є найвищим проявом формалізму. Найкращі вчителі з метою домогтися в таких умовах бодай якогось успіху шукають вихід у тому, що таємно від дирекції школи «уривають» для літератури один із двох уроків мови; а дехто самовільно пропускає окремі імена і твори, щоб більше часу виділити іншим.

Йдеться про грубе порушення одного з фундаментальних принципів побудови програми, який полягає в тому, що на кожну тему має виділятися той мінімум навчального часу, який давав би вчителю змогу організувати її ефективно вивчення. Теперішні навчальні програми як з української, так і зарубіжної літератур є фактично провальними, бо зумовлюють неефективне витрачання навчального часу і породжують байдуже або ж навіть негативне ставлення до літератури.

Інший «базовий» недолік чинних програм полягає у надмірному культі історико-літературного принципу, на якому вони вибудовуються. Програми з літератури у старших класах моделюють повноформатні академічні історії літератури. Звідси й намагання втиснути в програми якомога більше письменницьких імен і творів як складових одиниць багатовікового літературного процесу. Зрозуміло, що від історизму відмовитися не можна. Просто треба скоригувати цей підхід стосовно вивчення літератури в середній школі. Випускники школи повинні знати головні етапи розвитку літератури, розуміти логіку змін літературних напрямів. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» мають бути усвідомлені ними

на рівні основних параметрів. І їхнє осмислення має відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом.

Зазначені недоліки навчальних програм є взаємозумовленими. І власне вони як недоліки базові лежать в основі теперішньої неуспішності художньої літератури як навчального предмета.

Вихід полягає в тому, щоб позбутися цих базових недоліків. Яким чином? Тут варіантів немає — потрібне різке скорочення письменницьких імен і творів. Йдеться про створення принципово нової як за змістом, так і за структурою програми. Вона має складатися з двох частин — основної та варіативної. Основна частина — це дібрана ретельно, з урахуваннями багатьох необхідних параметрів (серед яких, зрозуміло, на першому місці має бути відповідність віковим та світоглядним особливостям власне сучасного учня) вища літературна класика. «Вища» — значить беззаперечна, випробувана його величністю Часом як найприскіпливішим суддею. Така класика вже давно функціонує як потужна націотворча і духовнотворча сила.

Класика має становити основний корпус програми для старших класів. Завдяки обмеженій кількості «програмових» творів на вивчення кожного з них виділятиметься більше навчального часу. «Калейдоскоп» з письменницьких імен і творів нарешті буде зупинено. Позбувшись кількості, вчитель матиме змогу домагатися якості. Незалежне тестування має орієнтуватися лише на «основу» («класику»). Це істотно стимулюватиме мотивацію вивчення художньої літератури. Наявність же варіативної частини дозволить учителеві вибирати згідно з власними уподобаннями («для душі») та навчальною необхідністю окремі імена і твори. На варіативну частину відводиться значно менша частина навчального часу, ніж на «основу».

Розробка й ухвалення такої програми матиме для вітчизняної мовно-літературної освіти потужний системотвірний ефект. А це означає, що вона поступово почне формуватися як цілісна ефективно функціонуюча система.

Розумію, що проголошена теза не приймається на віру — вона потребує роз'яснення. Для цього доведеться задіяти систему аргументів. Але перед тим, як їх викласти, звернімо увагу на кілька засадничих моментів.

Перший. Маємо зрозуміти, що по-справжньому якісна літературна освіта, в якій естетичне, морально-етичне, національне виховання органічно — за Сухомлинським! — поєднане з мовленнєвим (як усним, так і писемним) розвитком, можлива лише за умови, коли вона ґрунтується на освоєнні літературної класики. Маємо також зрозуміти, що літературні твори стають класичними, тобто набувають статусу творів, яким судилося вічне життя, завдяки якостям, конче потрібним людській спільноті. Серед цих якостей найважливішими є величезний гуманістичний потенціал, загальнолюдськість проблематики, глибинне проникнення в суть речей та явищ. Зрозуміло, що це «змістове» наповнення експлікується та набуває дієвості лише за умови адекватного вираження — йдеться про наявність довершеної «художньої форми».

Класика невичерпна та неосяжна. Вона не пізнається до кінця, оскільки наділена здатністю оновлюватися в часі, — є у неї така особливість. І щоб переконатися в цьому, достатньо, наприклад, звернутися до Тараса Шевченка, в творчості якого сьогоднішні проблеми України роз'яснюються і точніше, і глибше, ніж це зробив би будь-який теперішній учений чи політик.

Літературна класика завжди була для нації розвиваючим та об'єднавчим чинником. Кожний класичний твір — це знак, що легко розкодовується (правда, з різною мірою повноти) широкою громадськістю.

Сучасна постмодерністська ситуація, в якій перебуваємо, є опозиційною до класики. Постмодерністська свідомість не визнає основ, і тому її спроби до самоствердження супроводжуються ігноруванням класичного. Протистояння **постмодернізм** — **основи** є болочим та небезпечним, бо відкриває шлях у невідоме і дуже тривожне майбутнє — у хаос, спричинений зруйнуванням основ. Саме тому сучасна школа має звернутися до класики як до засобу збереження основ, які вже тепер — на наших з вами очах — піддаються корозії.

І тут цілком можливе питання: чи не перетвориться програма з літератури, основу якої становить вища літературна класика, на такий собі набір знакових творів, вивчення яких через цю, вже набуту ними знаковість, загрожує продукуванням шаблонів типу «В поемі «Кавказ» Тарас Шевченко гнівно виступає проти коло-

ніальної політики російського самодержавства щодо кавказьких народів...» і т. ін. Таке вже було в історії ще радянської школи, коли шкільна інтерпретація соцреалістичної класики («Загибель ескадри» О. Корнійчука, «Прапорonosці» О. Гончара тощо) перетворилася на суцільні «залізобетонні» шаблони. Випускники шкіл, готуючись до письмового екзамену з літератури, зачували або записували у формі шпаргалок кілька «красивих» тирад про «образ комуніста» чи «визвольну місію радянської армії» і впевнено йшли на іспит — позитивна оцінка була забезпечена.

Між вищою літературною класикою і класикою радянського соцреалізму є суттєва різниця. Вища літературна класика виражає істину, суть і через те її інтерпретація потребує постійного заглиблення у змістову сферу твору, яка, повторюю, є наділеною феноменом невичерпності. Соцреалістична класика ґрунтувалася на хибній ідеології, тобто на неправді, яка несумісна з істинною художністю. Такі твори просто не витримують глибокого аналізу.

Між сучасною людиною і вищою літературною класикою вже з'явилося багато перепон, зайвих «шумів», через що вона дедалі менше спілкується з класикою і, відповідно, дедалі менше розуміє її. Скажімо, увага і повага до Тараса Шевченка, що демонструється суспільством у ювілейні дні, все більше набуває ритуального характеру. І коли поставити питання прямо: чи здатний сучасний обиватель зрозуміти Шевченка бодай на тому рівні, як його розумів, скажімо, український малограмотний селянин на початку XIX століття, то відповідь буде не на користь сучасника...

Чи зможе сучасна школа через шкільний предмет «художня література» наблизити юні покоління українців до вищої літературної класики і, отже, стати вагомим чинником пригальмування того процесу морально-естетичної, духовної деградації, який сьогодні вже став цілком очевидним? Виходячи зі свого майже 40-річного освітянського досвіду (вчитель сільської школи, директор школи, професор, ректор педагогічного університету), глибоко переконаний у потенційних можливостях нашої освіти. Учительський персонал України, попри всі соціальні катаклізми та приниження, які випали на його долю, все ж залишається чи не найбільш морально здоровою, працьовитою частиною суспільства. Повною мірою це

стосується і корпусу вчителів-словесників. Усе залежить від ефективного освітнього менеджменту.

Чи здатна власне українська вища літературна класика стати тим невичерпним джерелом позитивної духовної енергії, яка заряджатиме юні покоління громадян нашого суспільства? Підозрюю, це питання викличе чимало сумнівів у багатьох змалоросійщених читачів, яких роками відучували шанувати своє. Не будемо говорити про вищу літературну класику XIX століття, представлену іменами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка. На щастя, у XX столітті Україна обдарована класикою вищої (світової!) проби: драматург Микола Куліш, прозаїк Григорій Тютюнник, поети Микола Вінграновський, Ліна Костенко... Спілкування з творчістю цих митців здатне перетворитися в інтелектуальне свято, позначене духовним та естетичним зростанням. Тут Слово, Правда і Краса триєдині.

Програма з літератури, переобтяжена творами посереднього художнього рівня (а таких творів предостатньо у нині діючих програмах з української та зарубіжної літератур), просто не здатна збуджувати мотиваційні імпульси. І, навпаки, програма, основу якої становить вища літературна класика, наділена, як про це вже йшлося, потужною системотвірною енергією, здатною зрушити, активізувати літературну освіту як процес з усіма його складовими.

Літературна класика постане перед суспільством як виклик, змушуючи його відкрито продемонструвати свою здатність піднятися до класики, чи, навпаки, заявити про себе як про безнадійного споживача продуктів ерзац-культури, якими сповнений сучасний інформаційний простір.

Яким же чином виявлятиметься системотвірна енергія літературної класики стосовно шкільної літературної освіти?

По-перше, змістова глибина та естетична довершеність літературної класики стане справжнім викликом для найбільш творчої, елітарної частини вчителів-словесників. Таких учителів чимало, і вони вже давно чекають на умови, коли їм вдасться реалізувати свій потенціал. За такими вчителями потягнуться й інші.

По-друге, будуть затребувані підручники нового покоління. Звично заформалізований підручник у цьому разі відкрито демонструватиме свою неадекватність. З'явиться потреба у допоміжній,

а точніше, супровідній методичній літературі нового якісного рівня. Методичні посібники, в яких нашвидкуруч розписані поурочні плани, сприйматимуться як анахронізм. Є надія, що наше академічне літературознавство відчує потребу звернутися до жанру «аналіз окремого твору» і почне активно розвивати його. Нарешті почнуть з'являтися талановиті автори, які зуміють відійти від нудного «дисертаційного» стилю і навчатися глибоко і захоплююче інтерпретувати літературну класику для учнів та учителів. На ринку освітніх послуг з'являтиметься дедалі більше аудіовізуальної продукції, яка матиме великий попит серед сучасних «комп'ютеризованих» учнів.

По-третє, особлива доля складатиметься для традиційного жанру шкільного письмового твору з літератури. Тривалий час він був ефективним засобом розвитку мовно-літературної освіти. Спочатку його почали винищувати штампами («образ комуніста...», «зображення керівної ролі комуністичної партії...»), а потім — цинічно задуманими численними збірками «золотих творів», що видавалися за принципом «купи та списуй». Нині шкільний літературний твір отримав шанс відродитися завдяки тому, що він став обов'язковою частиною незалежного тестування як його відкрита частина. Це дуже правильне рішення, яке змусить учителів-словесників і, відповідно, учнів знову повернутися до письмового твору. Проте його характер уже буде іншим. Це вже не буде пустопорожня демонстрація банальностей, розквітчаних стильовими красивостями, а есеїстика, яка, ґрунтуючись на невичерпній змістовій глибині літературної класики, виходитиме на актуальні проблеми сьогоденного життя. Має народитися й утвердитися жанр шкільного есе, який вимагатиме від учня уміння порушити проблему, а потім, з допомогою грамотно сформульованих аргументів, розкрити її сутність. Якісний рівень такої есеїстики є одним із найоб'єктивніших показників рівня як мовно-літературної освіченості, так і загального, тобто інтелектуального, розвитку.

І наостанок. Хочу запевнити, що створення програми з літератури, яка ґрунтується на вищій літературній класиці, не є проблемою для людей, професіоналізм яких полягає у поєднанні високої наукової підготовки з глибокими знаннями сучасної школи. Проблема в іншому: чи зможемо піднятися до розуміння, що іншого шляху реформування літературної освіти просто немає?

КОНЦЕПЦІЯ РЕФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ¹

(предмет — українська література)

Вступ

Потреба в реформуванні шкільної літературної освіти визрівала давно. На цей момент вона набула гострої, навіть кричущої актуальності. Занепад літературної освіти є одним із чинників гуманітарної катастрофи, ознаки якої вже досить виразно проявляються в сьогоденні. Різне зниження грамотності та риторичних якостей, вульгаризація та обезкультурнення мислення і почування, що стають усе більш характерними для молодих поколінь, значною мірою зумовлені дедалі зростаючою віддаленістю від скарбниці духовної культури, якою є художня література.

Художня література як навчальний предмет має величезний потенціал в етико-естетичному та мовленнєвому розвитку особистості. Художня мова завдяки своїй організованості, багатству виражально-зображувальних засобів є на кілька порядків вищою за будь-які інші мовні системи, а саме сприймання художніх творів є процесом активного навчального спілкування з довершеними текстами. Справжня, непроминуша художність, що притаманна творам, які вже пройшли суворий відбір часом і набули статусу

¹ Створення «Концепції реформування літературної освіти в середній школі» відбувалося на замовлення Міністерства освіти, науки, молоді та спорту. Її публікація та наступне обговорення відбулося на сторінках часопису «Дивослова» (2011, №10).

класичних, ґрунтується на ствердженні Добра і Краси, співчутливості, прагненні захистити й розвинути людяне в людині. При цьому треба взяти до уваги, що видатні педагоги «всіх часів і народів» неодноразово наголошували, що власне художній вплив наділений високою педагогічною ефективністю — шляхетною у змістовому плані й тривкою в часі.

Щоб зрозуміти потребу в реформуванні літературної освіти та напрям, у якому вона має відбуватися, необхідно осмислити особливості та чинники її трансформації протягом останніх двох століть.

Є всі підстави говорити про «золотий вік» літературної (філологічної) освіти, що розпочався десь з кінця XIX століття, коли художня література зайняла домінуюче становище серед інших видів мистецтв і стала одним із основних предметів шкільного вивчення, та завершився приблизно наприкінці 60-х років минулого століття.

Без перебільшення можна сказати, що літературна освіта саме в цей період стала для людства винятково ефективним засобом мовленнєвого та етико-естетичного розвитку. Щоб переконатися в цьому, варто лише глибше ознайомитися з рівнем мовленнєво-літературного розвитку випускників гімназій та реальних училищ, скажімо, перших двох десятиліть XX століття. Тогочасний випускник класичної гімназії за усіма критеріями філологічної підготовки — грамотність, письмове та усне володіння виражально-зображувальним словом, глибина розуміння художнього тексту та мистецтво його інтерпретації — навряд чи поступився б «червонодипломному» випускнику сьогоденного університету. Більшість митців слова, що прийшли в українську літературу в 20-ті роки — П. Тичина, М. Рильський, Є. Маланюк, М. Бажан, Ю. Яновський, В. Підмогильний та багато інших, — університетів не закінчували, проте кожен із них був глибоким інтелектуалом та блискуче володів художнім словом.

Золотий вік філологічної освіти треба вважати феноменом, який ще потребує вивчення та увиразнення. Цей період в освітньо-духовній історії сучасної цивілізації зарядив людство позитивною, гуманістично забарвленою енергією, розвинув Слово, а отже, Дух і Розум. І ця енергія, акумульована в період розвитку літературно-філологічної освіти, почала слабшати з настанням телевізійної епохи — у нас вона вступила у свої права до кінця 60-х років. На Заході цей процес розпочався дещо раніше й відбувався інтенсивніше.

Занепад сучасної літературної освіти зумовлений багатьма чинниками. Кіно, телевізія, а в останнє десятиліття і комп'ютер з його здатністю втягувати людину у віртуальний Інтернет-простір, повільно, але настійно відривали сучасну людину від книги. Знайомство з книгою потребує відчутних інтелектуальних зусиль. Сприймання художніх текстів — процес розвивальний, бо потребує постійної роботи уяви для відтворення художнього слова, в якого підвищена асоціативність. Процес **візуалізації** художнього тексту активізує роботу мозку, розвиває відчуття і розуміння «внутрішньої форми» (О. Потебня) слова. Такого позитивного розвивального навантаження на мозок не дає сприймання кіно-, теле- та Інтернет-продукції. Проте вона створює навколо людини щільне інформаційне середовище, якість якого в моральному та етико-естетичному планах є не лише низькою, а й шкідливою. Справа ускладнюється тим, що, за словами Маршалла Маклюєна, відомого дослідника впливу на людину засобів масової інформації, суспільство ввійшло в епоху завершення «книжкової ери». І ці реалії треба приймати як такі, що серйозно корегують усталені педагогічні уявлення та конструкти. У зв'язку з цим посилюється роль **медіаосвіти**, завдання якої полягає у підготовці молоді до життя в умовах середовища, яке щільно насичене агресивно спрямованою інформацією, — саме тому медіаосвіту іноді ще іменують медіаекологією. Літературна освіта певною мірою має корегуватися з медіаосвітою, бо художня література є тим навчальним предметом у школі, який органічніше за будь-який інший здатний інтегрувати в собі медіаосвітні дискурси та технології.

У радянські часи художній літературі як навчальному предмету приділялася виключно велика увага — кремлівські ідеологи розуміли ідейно-виховну потужність цього навчального предмету. Проте його надмірна ідеологізація стала тим чинником, який поволі, але настійно руйнував літературну освіту. Типові приклади — занепад шкільного літературного твору як «жанру», вивчення фальсифіковано інтерпретованої творчості Тараса Шевченка, фактичне «нищення» через включення в програму «ідейно правильних», але художньо безпорадних і навіть комічних у цій своїй безпорадності творів П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри.

На превеликий жаль, з настанням незалежності процес деградації літературної освіти не тільки не призупинився, а й набув ще

більшої інтенсивності. Головна причина полягає не тільки у відчутному скороченні кількості годин, що відводилися на вивчення української літератури, а й у відсутності системно продуманої, оптимально виваженої моделі літературної освіти, яка ґрунтувалася б на кращих — класичних! — засадах психолого-педагогічної та літературознавчої науки і враховувала при цьому суспільно-політичні, культурні та освітні реалії сьогодення.

1. Науково-методологічні засади Концепції

Успіх будь-якої реформи залежить, по-перше, від її системної продуманості та, по-друге, від системного впровадження в життя.

Методологія системного підходу до реформування будь-якого явища суспільного характеру передбачає: 1) визначення та чітке формулювання кінцевої мети, яка має бути досягнута в результаті реалізації задуманого реформування; така добре усвідомлена «кінцева мета» виконує вкрай важливу функцію системоутворювального чинника; ступінь виразності та усвідомленості цієї мети, ступінь її **істинності** визначає енергію її системоутворчої дії; 2) визначення складових системи, які підлягають реформуванню, перебуваючи у силовому полі головного системоутворювального чинника («кінцевої мети»); важливо, щоб реформування складових відбувалося в режимі взаємоузгодження їхніх функцій.

Виходячи з цього, запропонована концепція літературної освіти (надалі — Концепція) буде складатися з двох частин: 1) мета реформування; 2) реформування складових літературної освіти.

Якщо системний підхід до реформування шкільної літературної освіти є головним методологічним принципом даної Концепції, то головними психолого-педагогічними та методичними орієнтирами для неї є вчення Костянтина Ушинського та Василя Сухомлинського. Такий вибір зумовлений кількома чинниками. Обидва педагоги приділяли величезну увагу Рідному Слову, переконливо обґрунтувавши його виняткову роль у навчально-виховному процесі. При цьому їхні погляди є абсолютно суголосними, що треба розуміти як вияв однієї — української! — ментальності. Окрім того, необхідно

взяти до уваги, що така суголосність двох видатних, з певними ознаками геніальної обдарованості, педагогів засвідчує істинність їхніх поглядів. Саме тому орієнтація на них дає шанс створити оптимально вивірену Концепцію літературної освіти.

По-друге, необхідно взяти до уваги, що Василь Сухомлинський, приділяючи виключно велику увагу Слову, фактично окреслив засадничі моменти **своєї** концепції літературної освіти, які на сьогодні не тільки не застаріли, а, навпаки, існують як інноваційні, науково обґрунтовані орієнтири, що вказують на мету і напрями реформування викладання художньої літератури в школі. Засадничі моменти в його системі поглядів на літературно-мовну освіту вже відомі — вони й слугуватимуть орієнтиром для Концепції.

По-третє, і Ушинський, і Сухомлинський є чільними представниками гуманної педагогіки, якій немає альтернативи в ХХІ столітті. А концепція сучасної літературної освіти може бути створена тільки у форматі гуманної педагогіки.

Зорієнтованість Концепції на ідеї вітчизняної педагогічної класики не говорить про те, що вони не потребують добре продуманого корегування відповідно до сучасних умов

2. Мета реформування викладання української літератури в середній школі

Про мету викладання художньої літератури в середній школі говорилося і говориться в існуючих концепціях літературної освіти, у підручниках і посібниках з методики викладання літератури, в самих програмах шкільного курсу, як правило, в режимі перерахування знань, умінь та навичок.

Не заперечуючи подібний спосіб окреслення мети і завдань шкільної літературної освіти, все ж треба визначитися в її основних *системотвірних установках*. А вони можуть бути сформульовані, якщо будуть визначені *суттєві моменти навчально-виховної функції літературної освіти* — при створенні Концепції вони слугуватимуть засадничими постулатами.

Визначення сутнісних моментів навчально-виховної функції літературної освіти необхідно здійснювати із врахуванням викликів часу. І першим таким викликом є той факт, що «золотий вік» філологічної, і в першу чергу літературної освіти давно минув. Художня література вже понад півстоліття, з початком телевізійної ери, лише номінально вважається «королевою мистецтв», інтерес до читання художньої книжки різко зменшився. Така трансформація пояснюється перш за все об'єктивними причинами (вони вже частково згадувалися вище). Подібні зміни, які у майбутньому стануть основними серед комплексу чинників, що зумовлять сучасний занепад літературної освіти, надивовижу точно передбачував Василь Сухомлинський. У статті «Стежка до квітучого саду» він писав: «У підлітків, юнаків і дівчат в роки їхнього шкільного навчання виробляється звичка дивитися багато кінофільмів (так, саме звичка). Стаючи найголовнішим духовним інтересом, кіно витісняє з життя підлітка найбільшу і найвищу духовну цінність — книгу. Бо дивитися кіно й читати гарну книгу — далеко не одне й те ж. Справжнє читання — це велике напруження сил, творчість. Це самий смисл активного духовного життя особистості в світі слова, думки, образу. Кіно ж ніколи не вимагає того напруження розумових, емоційних, вольових сил, якого вимагає книга. Звичка задовольняти духовні потреби з незначним напруженням інтелектуальної, емоційної, вольової напруги послаблює чутливість людини — а мова йде про молодь, яка твориться (до слова, це надзвичайно грізна небезпека для всієї виховничої справи). Якщо хочете, щоб вихованець ваш перетворився в того, про кого говорять: «Хоч йому кілок на голові теши» — дозволяйте йому щодня дивитися кінофільми (в кінотеатрі чи по телевізору) — цього досить, аби вихованець став невихованим, нездатним піддатися тонкому виховному впливу — впливу словом. Це явище стало зараз справжнім лихом. Коріння його в тому, що легке, часто бездумне, поверхове задоволення духовних потреб за рахунок сильних емоцій і на шкоду вдумливості просто розбещує дитину, підлітка, робить їх примхливими, вередливими (хай не подумає читач, що я ігнорую кіно: подивитися протягом року 5–6 фільмів, справжніх творів мистецтва — для дитини, для підлітка велика користь, але ж перетворювати кіно в потік легкої втіхи — просто нерозумно)». (Літературна Україна. — 1970. — 28 квітня).

Цінність цих пророчих слів видатного педагога полягає в тому, що в них міститься точне зіставлення і точна оцінка психолого-педагогічних «механізмів» впливу двох найбільш практикованих джерел впливу на свідомість дитини — **книжки** (художньої літератури) та **кіно**, до якого трохи пізніше приєдналися телевізор і комп'ютер. Різко критичні зауваження Василя Сухомлинського щодо негативних, з педагогічної точки зору, наслідків захоплення дітьми аудіовізуальними медіа не викликають заперечення. Більше того, в реаліях сьогодення вони знаходять майже всезагальне визнання, підтвержене афоризмом того ж Маршалла Маклюєна «Виховувати — означає виробляти несприйнятливність до телебачення». І це актуалізує потребу в якісній шкільній медіаосвіті.

В. Сухомлинський піднявся до такого пророчого розуміння однієї з найважливіших проблем сучасної педагогіки саме тому, що фактично все своє життя послідовно і настійно розробляв проблему Слова і Краси як головних, за його глибоким переконанням, інструментів педагогічного впливу. Як ніхто інший він показав тісний зв'язок слова і мислення, акцентувавши на тому, що образне слово — могутній і нічим не заступним засобом образного мислення, яке, у свою чергу, є найактивнішим стимулятором розумового розвитку. Вчений довів, що художньо-образне слово є винятковим, нічим не замінимим засобом гармонійного становлення особистості. Це зумовлюється тим, що розумовий та емоційно-естетичний розвиток перебувають у відношеннях взаємозалежності. І ця гармонізація спричинена відповідними взаємостосунками між правою та лівою півкулями мозку. Художньо-образне слово однаковою мірою «працює» з правою півкулею, яка обробляє інформацію естетико-естетичного рівня, та з лівою півкулею, яка обробляє вербально-знакові системи. В. Сухомлинський був переконаний, що «поетичне слово — еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки... [...] Поетичне слово — це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою — мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й «видавати» — видавати з «розбором», з відчуттям, здавалося би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість,

за нашим твердим переконанням, учити мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи.

Нарешті, поетичне слово й поетична творчість — незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів — дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті» (Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. — Т. 1. — К., 1976. — С. 183).

Книга В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» — це насправді геніальний підручник з педагогіки, присвячений методиці **другого**, тобто **духовного** народження дитини, і, відповідно, майбутнього громадянина. Щоправда, йдеться про виховання та навчання дітей молодшого шкільного віку. Але засадничі педагогічні інструменти, задіяні в процесі такого «другого народження» — Слово, Краса, Добро, залишаються основними і в наступні вікові періоди. Із зазначених трьох педагогічних інструментів два з них — Слово і Краса — є основними в художній літературі як навчальному предметі. І це важливо усвідомлювати при розробці концепції літературної освіти. Видатний педагог, як ніхто інший до нього і після нього, глибоко осмислював психолого-педагогічну дію цих інструментів **одуховнення** майбутнього громадянина. Осмислював як педагог-теоретик і зв'язав з життям як педагог-практик.

Звідси виходить, що місія художньої літератури як навчального предмету в школі полягає в **одуховненні** людини. Його треба розуміти і широко, і глибоко — як гуманізацію (виховання людяного в людині), естетизацію (плекання відчуття краси), етизацію (вироблення твердих етичних правил як законів поведінки в соціумі). Спілкування з художнім словом як з найбільш довершеною мовною системою виробляє в учня образне мислення — на цьому особливо наголошував Василь Сухомлинський, найактивнішим чином стимулює розумовий розвиток («поезія — еліксир для дитячого мозку»). І не треба, мабуть, говорити, що гуманізація, етизація, естетизація особистості, її мовленнєво-риторичний розвиток самі по собі, природно «спільними зусиллями» продукують патріотизм. Відсутність у молодій людини патріотизму є точним показником аномальності процесу розумового, морального та етико-естетичного виховання, яке її сформувало.

Інтелектуали в різних частинах світу дедалі більше занепокоєні процесами дегуманізації постмодерністського суспільства. В Україні з її гібридизованою ситуацією (неолібералізм + постмодернізм + постколоніалізм у його пострадянському варіанті), яка, до того ж, ускладнена багатовіковим, добре організованим нищенням національної свідомості, цей процес набуває загрозливої динаміки. І якщо у багатьох країнах осмислення його загрозливості породжує контрверсійні спроби захистити і ствердити духовні пріоритети, то в Україні вони поки що непомітні. Треба також урахувати, що в багатьох країнах контрверсійну функцію щодо процесів дегуманізації суспільства традиційно виконує релігія. У нас же функція церкви в процесах гуманізації суспільства поки що перебуває на початковій стадії відновлення, — тут дається взнаки потужна атеїзація, здійснювана протягом 70-річного періоду тотального насадження комуністичної ідеології.

Отже, враховуючи вищезазначену ситуацію, доходимо висновку, що художня література як предмет викладання в школі є одним із небагатьох чинників, що здатні протистояти процесам дегуманізації сучасного українського суспільства. Йдеться про необхідність свідомо посилювати цю її контрверсійну функцію, тобто домагатися того, щоб художня література як навчальний предмет була одним із визначальних важелів у здійсненні винятково важливої місії — **другого**, тобто **духовного**, народження молоді людини.

Йдеться про **надзавдання** шкільного курсу української художньої літератури. Реалізація цього надзавдання, яке передбачає розумовий, етико-естетичний розвиток, можлива лише в тому випадку, коли протягом навчання в школі учень формуватиметься як читач, наділений виразними ознаками імпліцитності — здатності з високим ступенем адекватності сприймати художні тексти. В. Сухомлинський, продовжуючи традицію К. Ушинського, переконливо довів, що виховання такого читача ґрунтується на вирощуванні здатності розуміти і сприймати художньо-образне слово, яке, повторюємо, є «еліксиром для дитячого мозку», «очима, що бачать красу».

Отже, **основні постулати** шкільної літературної освіти визначаються таким чином:

— виховання в учня здатності з високим рівнем адекватності сприймати художні тексти, тобто виховання його як читача з високим рівнем імпліцитності, дає йому, як майбутньому громадянину, ключ до надбань рідної і світової літератури, знайомство з якою багато в чому визначає рівень його інтелектуального та духовного розвитку;

— художньо-образне слово є найбільш ефективним педагогічним інструментом *виховання виховуваності*, без якої неможлива гуманізація, етизація та естетизація свідомості майбутнього громадянина;

— рівень усного та письмового мовленнєвого розвитку, що здійснюється на педагогічно скерованому спілкуванні з художніми текстами, є найбільш об'єктивним показником загальнокультурного розвитку особистості;

— рівень літературної освіченості є показником естетичного розвитку особистості; медіаосвіта, одним із основних завдань якої є виховання критичного підходу до медіатекстів («медіаекологія»), буде успішною лише в тому випадку, якщо їхня інтерпретація та оцінка здійснюватиметься з найбільш точних позицій — естетичних; звідси — потреба в інтеграції медіаосвітніх дискурсів у літературну освіту.

Виходячи з визначених постулатів, ґрунтуючись на них, формулюється **головна мета літературної освіти**:

1. Підготовка інтелектуального читача — реципієнта художнього тексту з високим рівнем імпліцитності.
2. Гуманізація, етизація та естетизація свідомості майбутнього громадянина; активне сприяння його медіаосвіченості.
3. Усний та письмовий мовленнєвий і, відповідно, розумовий розвиток особистості.

3. Реформування складових літературної освіти

3.1. Загальні принципи

Реформування шкільної літературної освіти має ґрунтуватися на системі принципів, що сформульовані та оптимізовані (всєбічно вивірені та продумані) в плані їхньої відповідності меті та завданням

реформування. Іншими словами, ці принципи повинні бути носіями системотворчої енергії реформування.

Перший принцип. Збереження кращих традицій вітчизняної літературної освіти, які перевірені практикою та відповідають ментальним особливостям нації і мають наукове обґрунтування.

Коментар. Це взагалі одна із засадничих умов успішного реформування в освітній галузі. Добре відомо, що за своєю природою освіта є консервативною галуззю і боляче реагує на різні «р-р-революційні» зміни, які, до того ж, часто бувають недостатньо продуманими. Проблема полягає в тому, що по-справжньому найкращі традиції вітчизняної літературної освіти активно розвиваються під впливом різних чинників, і в першу чергу помилково «закроєних» програм, інтенсивному та насильному впровадженню «інноваційних технологій», які переважно не виправдовували себе. Все це призвело до того, що по-справжньому найкращі традиції літературної освіти залишилися в далекому минулому і зараз необхідні чималі зусилля для їхньої реконструкції.

Одна з найбільш цінних традицій вітчизняної освіти, яку вкрай необхідно зберегти, полягає у визнанні її пріоритетності. Щоправда, в радянські часи особлива увага до літератури як навчального предмету зумовлювалася тим, що компартійні ідеологи чудово розуміли високий потенціал художнього слова як засобу ідеологічного виховання. Якраз у радянські часи на вивчення літератури в старших класах відводилося чотири-три години на тиждень, що давало змогу виділяти на вивчення окремих монографічних тем та творів достатньо навчального часу. При відборі програмових творів обов'язково враховувалася їхня відповідність віковим особливостям учнів, їхньому життєвому досвіду. Особлива увага зверталася на такий підбір програмових творів, які були здатні набути «знаковості», тобто стати упізнаваними багатьма поколіннями випускників. Зараз не ведемо мову про суто радянську ідеологічну змістовність цих «знаків». Проте треба взяти до уваги, що незаперечна результативність впливу радянської ідеології на свідомість багатьох поколінь молодих людей значною мірою визначалася високою семіотичністю програмових творів з літератури.

Необхідно також відзначити відносно високу ефективність навчально-розвивальної функції письмових творів з літератури, яка, проте, з часом почала послаблюватися через усе зростаючу догматизацію тематики («Образ Леніна...», «Образи комуністів...», «Визвольна місія Радянської армії...» і т. ін.).

Сформувалась досить ефективна система супровідної методичної літератури для вчителів: добрим словом можна згадати серії методичних видань з вивчення творчості окремих письменників.

Як позитивний момент треба відзначити стабільність програм, що давало змогу нарощувати методичний досвід і традиції.

Зрозуміло, що не варто повертатися до зазначених традицій у повному обсязі. Але до них треба ставитися як до ідей, які, зазнавши відповідних трансформацій, можуть бути використані при побудові нової Концепції.

Другий принцип. Глибоке усвідомлення головних недоліків сучасної літературної освіти з метою їх уникнення при створенні Концепції.

Коментар. Виявлення та осмислення цих проблем відбувається протягом останніх років. Див.: дискусія на сторінках тижневика «Дзеркало тижня» (листопад-грудень 2007 р.), окремі публікації Г. Клочека, О. Слоньовської.

Третій принцип. Обережно-помірковане залучення кращого зарубіжного досвіду літературної освіти, здійснюваного за Шевченковим побажанням «...і чужого навчайтесь».

Коментар. Вивчення зарубіжного досвіду мовно-літературної освіти в нас фактично не здійснюється. Певною мірою це можна пояснити самодостатністю вітчизняної літературної освіти, яка в заідеологізованому радянському суспільстві завжди перебувала в пріоритетному становищі як один із потужних засобів ідеологічного впливу. В інших, менш заідеологізованих суспільствах, літературна освіта виконувала інші функції, спрямовані на етико-естетичний, культурологічний та мовленнєвий розвиток.

У цьому плані найбільш розвинутою, з добре укоріненими власними традиціями є літературна освіта у Франції. Пояснюється це особливо розвинутою «літературністю» цієї країни, яка визначила

поважне ставлення не лише до художньої літератури як навчального предмету, а й взагалі до Слова, усно-писемне опанування яким є одним із пріоритетів французької освіти. Примітність французької шкільної філологічної освіти полягає в тісній взаємодії та взаємопроникненні аж до певного синкретизму двох навчальних предметів — мови і літератури. Мовленнєвий — як усний, так і писемний — розвиток учня французької школи здійснюється переважно на матеріалі художніх текстів. Враховуючи, що художня мова, тобто мова високохудожніх творів, є найбільш організованою, наділеною величезним естетично-образним та риторичним потенціалом, вона є ідеальним навчально-виховним матеріалом, оптимальним з точки зору естетичного, мовленнєво-риторичного, а отже, і розумового розвитку.

Вивчення мови, здійснюване на матеріалі літературно-художніх текстів, сприяє вихованню естетичного чуття слова, — тобто здійснюється навчально-виховний акт, про який мріяв Василь Сухомлинський і до якого він настійно закликав підніматися. Французька шкільна літературна освіта спрямована на поглиблено-зосереджену роботу над художніми творами. Саме тому в курсах літератури художніх творів пропонується мало, — перевага віддається їхньому детальному, неспішному вивченню.

Французька літературно-мовна освіта формувалася довго, і на цей час вона вже склалася як ефективно функціонуюча система. Схрещення її з нашою літературно-освітньою системою, яка вже має свої традиції, недопустиме. Проте обережно-помірковане включення до неї окремих складових французької літературної освіти не тільки можливе, а й бажане.

Постійного вивчення потребує опрацювання мовно-літературних освітніх систем, що склалися і в інших країнах. Стосується це всіх складових — і, перш за все, програм та підручників.

Четвертий принцип. Усвідомлення та дотримання «принципу ощадності в освіті», який переконливо обґрунтував у трактаті «Місія університету» відомий філософ Хосе Ортега-і-Гасет.

Коментар. Йдеться про таке усвідомлення названого принципу, яке зробило б його робочим, практично дієвим. Його дотримання — одна із засадничих вимог Концепції.

Наведемо головні думки філософа, що висловлюють суть цього принципу ощадності. «Освіта виникає, — пише Ортега-і-Гасет, — коли знання, які треба здобути, перевищують спроможність людини до пізнання. Нині, як ніколи, саме надмір культурного й технічного багатства загрожує стати катастрофою для людства, адже кожному новому поколінню значно важче чи навіть неможливо його освоїти.

Тому конче треба заснувати науку освіти з її методами та настановами, з огляду на такий простий і суворий принцип: дитина, юнак — це учень, студент, а отже, він не може вивчити все те, що мав би. В цьому полягає принцип ощадності в освіті.

[...] Немає іншої ради, як повстати тепер проти такої всеохопності й скористатися тимчасово принципом економії, як сокирою. І перше, що треба зробити, — це нещадно обрубати все зайве».

Завершуючи тему «принцип ощадності в освіті», філософ пропонує шлях його реалізації. Він полягає в тому, щоб піддати «фантастичну масу всіх можливих знань подвійному відборюванню».

1. Відберемо лише ті знання, які можна вважати конче необхідними для життя такої людини, як сучасний студент. Повноцінне життя та його доконечні потреби — ось що треба насамперед виокреслити із сукупної маси.

2. Те, що залишилося з міркувань першої необхідності, потрібно ще більше скоротити аж до того, що студент може реально вивчити [...]. Треба вчити студента лише того, чого його справді можна навчити. На цьому потрібно стояти невідступно й ніколи не відступати від цього принципу».

Не треба думати, що закон, сформульований Ортегою-і-Гасетом, стосується лише університетської освіти. Аналізуючи реальність сьогоденної української **шкільної** освіти, не так вже й важко дійти висновку, що всі її недоліки і проблеми, які з кожним роком стають все очевиднішими й викликають в суспільстві серйозне занепокоєння, пов'язані з повним ігноруванням принципу ощадності в освіті, так чітко сформульованими знаменитим іспанським філософом. Одна з традиційних і найбільш поширених вказівок, яка йшла «зверху», починаючи з міністерства й закінчуючи директорами шкіл та їхніми заступниками (завучами), вимагала «науко-

вості» від учених, які склали навчальні програми, від авторів підручників, від учителів, які відповідно до тих програм і підручників «давали» уроки. «Науковість» передбачала вибудовувати програми й підручники з «врахуванням останніх досягнень науки» з відповідної галузі знань. Усе це невмолимо призводило до ускладнення та перевантаження програм, до надмірного насичення підручникових текстів специфічною науковою термінологією. Через це навчальні програми й підручники поступово ускладнилися настільки, що засвоєння їх стало непосильною справою для переважної більшості учнів. А це, у свою чергу, спричинило збайдужіння до навчання — воно стало несумісним з «радістю пізнання». В цьому треба вбачати одну з головних причин зниження рівня знань з основних предметів.

У концепції Ортеги-і-Гасета залишились недороз'ясненими ним самим кілька сутнісних моментів. По-перше, він не нагадав нам цілком, вочевидь, для нього зрозумілу річ, що те «нешадне обрубання» всього зайвого має відбуватися таким чином, щоб залишити і відповідним чином виразити найбільш сутнісне, те, що складає ядро тієї «фантастичної маси всіх можливих знань», яка підлягає «обрубанню». Виявлення цього «ядра» — це і є виявлення найсуттєвішого в тій чи іншій сфері знань. І чим точніше вдасться окреслити ці сутнісні моменти, тим зрозумілішою стає їхня системно-цілісна природа. А це означає, що вони набувають здатності бути краще роз'ясненими тими, хто навчає і, відповідно, краще та глибше зрозумілішими для тих, хто навчається. Осягнення сутнісного «ядра» тієї чи тієї сфери знань — це, по суті, оволодіння основами науки, хай навіть максимально спрощеними, але все ж наділеними виключно важливою здатністю надавати тому, хто цими основами опановує, можливості краще оволодівати даною наукою, легше підніматися її щаблями. Іншими словами, в осягненні «ядра», основ тієї чи тієї сфери знань (хай навіть, ще раз наголосимо, те «ядро» чи ті основи будуть максимально спрощеними) дає людині, що навчається, дуже важливі стартові можливості в оволодінні — в тому числі й самостійному — відповідними знаннями.

За тієї умови, коли «обрубання» всього зайвого заради виразнення «ядра» відбулося правильно, то ті, хто навчає, отримують більше навчального часу для того, щоб допомогти своїм учням

якомога глибше досягнути основи знань. У нашій освітній галузі, де постійно, немов «шагренева шкіра», зменшується кількість навчального часу на вивчення провідних дисциплін, така економія, здійснювана завдяки можливому запровадженню в дію принципу Ортегі-і-Гасета, буде великим благом.

П'ятий принцип. Шкільна літературна освіта має інтегрувати в собі медіаосвітні дискурси.

Коментар. Пишемо в майбутньому часі («має інтегрувати в собі») через те, що система медіаосвіти в нашій країні перебуває на початковій стадії, коли стосовно самого слова «медіаосвіта» часто виникає питання: «А що це таке?». Водночас у багатьох розвинутих країнах, перш за все в Канаді, США, Великобританії та ін., відбувається активний процес інтегрування медіаосвіти в шкільні навчальні програми: суспільство усвідомлює, що випускник школи має бути підготовленим до життя в умовах перманентного інформаційного тиску. Проте проблема не лише в кількості інформації, яка обвалюється на сучасну людину, а в її якості. Різного роду інформаційні потоки, оброблені й спрямовані високорозвинутими технологіями впливу, буквально атакують свідомість дитини. І вони дуже часто розходяться із загальнолюдськими моральними цінностями. До того ж, ця інформація подається в легкій для сприймання візуальній формі, породжуючи медіазалежність, наприклад, комп'ютерну, від якої потерпає більшість сучасних дітей. Вона стала справжнім лихом для них, а для батьків і педагогів — проблемою, що майже не піддається розв'язанню.

Вихід полягає у формуванні протягом усього шкільного навчального процесу **медіаграмотності**, яку треба розуміти як здатність адекватно сприймати, інтерпретувати, оцінювати, а також створювати медіатексти. Адекватне сприймання — це критичне, тобто аналітичне сприймання медіатекстів, розуміння їхньої природи, техніки, засобів впливу.

Якщо розглянути навчально-виховні ресурси шкільної освіти на предмет інтеграції в них медіаосвітніх дискурсів та відповідних навчальних технологій, то неважко дійти висновку, що літературна освіта має багато точок дотику з медіаосвітою. Перш за все це сто-

сується міжвидових взаємин літератури й кіно. Виховання культури сприймання кіно як виду екранного мистецтва є однією з чільних складових медіаосвіти. Власне **кіноосвіченість** (термін, аналогічний **літературній освіченості**) є засадничою умовою для глибшого критичного сприймання різного роду телевізійної продукції. Водночас необхідно взяти до уваги, що між літературою і кіномистецтвом значно більше спільного, ніж зазвичай думають. Зараз все більше стверджується думка, що література є візуальним мистецтвом, щоправда, її візуальність закодована в слові. Якщо ж узяти до уваги, що такі знамениті кінорежисери, як Сергій Ейзенштейн, Михайло Ром, Андрій Тарковський та ін., читаючи лекції студентам — майбутнім кінорежисерам, аналізували тексти О. Пушкіна, Л. Толстого, Гі де Мопассана та інших видатних майстрів слова на предмет їхньої кінематографічності (усі форми монтажу, побудова кадру, кіномізансцени і т.д.), то це засвідчує, що між літературою, візуальність якої є закодованою у слові, і кіномистецтвом, візуальність у якого є відкритою, існує багато взаємозв'язків та взаємопроникнень. Усе більше стверджується думка, що, чим вищий художній рівень літературного тексту, тим виразнішою є його «кінематографічність».

Учителі знають, що одним із найулюбленіших видів роботи на уроках літератури для учнів середніх і старших класів є переклад літературних текстів на кіномову у формі створення кіносценаріїв із зазначенням кадрування та монтажу. Такий інтерес обумовлений уже сформованим у сучасних школярів **образним кіномисленням**.

Тема «**Література і кіно в школі**» цим не вичерпується, як і не вичерпується нею питання про інтеграцію медіаосвітнього дискурсу в шкільну літературну освіту. У медіаосвіті зарубіжних країн уже вироблено багато цікавих технологій. Їхнє вивчення та залучення в практику нашої літературної освіти є актуальним завданням. На жаль, зарубіжні педагоги медіаосвіти майже не звертають уваги на її **естетичну** складову, без якої вироблення критичного ставлення до медіатекстів, тобто вироблення **медіаскологічної свідомості**, стає проблематичною справою. Цінність літературної освіти якраз і полягає у її можливостях естетично ферментувати медіаосвіту.

3.2. Програми

Сформулюємо та обґрунтуємо головні принципи формування програм для всіх рівнів шкільної літературної освіти. При цьому зауважимо, що всі сформульовані нижче принципи є важливими однаковою мірою, тобто серед них немає першорядних і другорядних. Усі вони в сукупності становлять **систему вимог** до формування програми, а це означає, що всі вони взаємозалежні, і недотримання належною мірою якоїсь однієї з них призведе до «збою системи», тобто позначиться на якості програми, її здатності ефективно спрямовувати процес засвоєння художньої літератури як навчального предмета.

Перша вимога. На вивчення кожного твору має виділятися така оптимальна кількість часу, яка давала б учителеві можливість організувати його вивчення відповідно до мети і завдань, що стоять перед художньою літературою як навчальним предметом. При реалізації цієї вимоги на повну силу має працювати принцип, сформульований Ортегою-і-Гасетом.

Коментар. Один із головних недоліків нині чинної програми полягає в тому, що вона перетворила вивчення літератури в шалені перегони по літературних періодах, напрямках, іменах і творах. Цей калейдоскоп імен і творів не дає вчителю часу для того, щоб допомогти учням відчувати красу художнього слова, зануритися в смислові глибини художнього твору. Відбувалося запрограмоване ковзання по поверхні літературних явищ, яке не давало змоги вчителю працювати з художніми текстами. Грубо порушувався засадничий концепт методики викладання літератури, сформульований Василем Сухомлинським таким чином: «Уявімо собі, що в класі вивчається музика. Учителю з уроку в урок говорить про музику, а музики діти не чують, бо немає в класі жодного музичного інструмента. На жаль, так часто буває й з вивченням літератури: є слова про літературу, але не чути живого художнього слова. [...] Слово на уроці літератури — це те ж саме, що мелодія на уроці музики» (Сухомлинський Василь. Стежка до квітучого саду // Літ. Україна. — 1969. — 26 вересня).

Не буде перебільшенням твердження, що все останнє десятиліття завдяки такій «калейдоскопічній» програмі відбувалось **масове відлучення** українського школяра від рідної літератури, відлучення, яке вже позначилося на морально-етичному, загальнокультурному і, відповідно, розумовому розвитку кількох поколінь молодих людей.

Перевантаженість програми фактично виключила найменшу можливість здійснювати вивчення літератури у форматі гуманної педагогіки. Унеможлилювалася **радість пізнання**, тоді як урок літератури має бути уроком мислення, яке запліднене естетичним переживанням, тобто переживанням Краси.

Відповідь на питання про те, яким чином, з дотриманням яких принципів має відбуватися кардинальне «розвантаження» програми з літератури, подається в наступних основних правилах формування програми.

Друга вимога полягає у відмові від культу історико-літературного принципу як від головного чинника, що визначає перевантаженість існуючих програм.

Коментар. Зрозуміло, що і ця вимога узгоджується з принципом ощадності в освіті.

Культ історико-літературного принципу зародився ще в радянські часи, коли «класовість та історизм» уважалися основними постулатами марксистсько-ленінської методології. Існуюча програма в останнє десятиліття перебувала в статусі «єдиної», була створена вченими, які були переконані, що в старших класах повинна вивчатися **історія літератури**. Тому ця програма створювалася як зменшена копія повноформатної академічної історії, що змушувало втискувати в неї якомога більше письменницьких імен і творів — складових одиниць багатомісячного літературного процесу. Якщо ж вони не вміщалися в «прокрустове ложе» визначених програмою годин, то їх заганяли в «оглядові теми», які теж потерпали від перевантаження.

Проте від «історизму» при вивченні літератури відмовлятися не можна. Просто треба скорегувати цю категорію стосовно вивчення літератури в середній школі. Нова програма все-таки має вибудовуватися таким чином, щоб учні мали змогу засвоїти найго-

ловніші етапні моменти історії літератури. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» повинні засвоюватися ними на рівні спеціально увиразнених основних параметрів. І осмислення їх має відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом, в якому та чи та історико-літературна категорія проявлена найбільш виразно.

Наступні три вимоги стосуються безпосередньо *принципів відбору* творів у програму.

Третя вимога: до програми повинні входити лише високохудожні твори.

Коментар. Висока художність притаманна творам, зміст яких наділений Гуманністю, Добром, Любов'ю — власне лише ці якості здатні генерувати художню енергію. Інша найважливіша ознака художності — правдивість і глибоке віддзеркалення життя. Саме тому успішне освоєння літературної класики — це одна з найбільш благодатних можливостей підніматися до життєвих істин, у тому числі й вічних істин буття.

Література високого художнього рівня — це перш за все змістова глибина («безодня змісту»), яка вимагає від читача постійної інтелектуальної напруги, позначеної естетичними переживаннями. Така література як об'єкт творчого осягнення наділена здатністю викликати радість пізнання.

Саме тому вищого вирощення імпліцитного читача можливе лише на матеріалі літературної класики.

Українська літературна класика здатна стати невичерпним джерелом позитивної духовної енергії. Маємо на увазі як вищу літературну класику XIX століття, представлену іменами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, а й класику вищої (світової!) проби XX століття, представлену драматургією Миколи Куліша, прозою Григорія Тютюнника, поезією Миколи Вінграновського та Ліни Костенко. (Цей перелік, звичайно ж, не повний). Спілкування з творчістю цих митців здатне перетворитися в інтелектуальне свято, позначене духовним й естетичним зростанням.

Шкільна програма з літератури, основу якої становить вища літературна класика, набуває потужної системотвірної енергії, здат-

ної зрушити, активізувати літературну освіту як процес з усіма його складовими. Класика має становити основний корпус програми для старших класів. Завдяки обмеженій кількості «програмових» творів, на вивчення кожного з них виділятиметься більше навчального часу. Відтак учитель отримає змогу домагатися якіснішої роботи з текстом. Змістова глибина та естетична довершеність літературної класики стане справжнім викликом для найбільш творчої, елітної частини вчителів-словесників, викликом, який вони із задоволенням приймуть. За такими вчителями потягнуться й інші. Будуть затребувані підручники нового покоління. З'явиться потреба в супровідній методичній літературі нового якісного рівня. Учителі-словесники та учні знову повернуться до письмового твору. Це вже буде есеїстика, що ґрунтуватиметься на невичерпній змістовій глибині літературної класики.

Завдяки відчутному зменшенню кількості програмових творів з'явиться можливість сконцентрувати пізнавально-освітні зусилля на вивченні окремих творів. В результаті концентрації програмові твори набуватимуть *всеукраїнської знаковості*, здійснюватиметься колективний пошук оптимальних методичних підходів до їхньої шкільної інтерпретації.

Четверта вимога полягає у ретельному дотриманні **принципу відповідності як змісту, так і форми творів віковим особливостям власне сучасних учнів.**

Коментар. Це одна з найскладніших вимог, від якої фактично залежить успішність запропонованої Концепції. Правильне втілення її має вирішальне значення для якості програми,

Бурхливий розвиток PR-технологій, активізація пошуків більш ефективних прийомів впливу на свідомість сприймача, що відбувається в сучасній риториці, затребуваність якої в зв'язку із занепадом мовно-літературної освіти стала більш ніж очевидною, розвиток в сучасній естетиці, в мистецтвознавстві та в літературознавстві наукових напрямів, які вивчають вплив художнього твору на реципієнта (феноменологічна філософія літератури, герменевтика, рецептивна естетика й рецептивна поетика), все більше переконуючись у тому, що реальний вплив твору визначається не лише його

художньою потужністю (художньою енергетикою), а й реальними можливостями реципієнта сприйняти художній вплив. І тут величезне значення має не лише рівень його імпліцитності, тобто рівень читацького професіоналізму, а й наявність життєвого досвіду, приналежність до соціального стану, особливостей інформаційного та культурного середовища, в якому перебуває читач, та багатьох інших чинників. Один із найголовніших законів сучасної риторики, в якому стверджується, що успішність промови визначається тим, наскільки в ній враховані особливості аудиторії («промова має бути зшита за мірками аудиторії, як костюм за мірками клієнта»), має стати одним із найголовніших принципів при укладанні програми, де «ораторське слово» — це програмові літературні твори, а «аудиторія» — учні.

Ігнорування цього принципу в чинній програмі є одним із її головних недоліків, який завдав сучасній літературній освіті буквально нищівного удару. Не можна, для прикладу, заперечувати високий художній рівень повісті Віктора Близнеця «Звук павутинки», уривки з якої вивчаються в 6-му класі. Але за багатьма параметрами цей твір категорично не відповідає «аудиторії», якій адресується. По-перше, форма викладу в цій повісті є настільки складною, що її фактично можна вважати «елітною» літературою, яку здатний сприйняти лише виключно добре підготовлений читач, до того ж із досить великим життєвим досвідом. По-друге, художній світ повісті, яка відображає по суті злиденний побут повоєнного села, є малозрозумілим, малопривабливим для сучасного, переважно урбанізованого учня. По-третє, той «подих смерті», який так часто віє від багатьох програмових творів і який наявний у «Звуці павутинки», аж ніяк не сприяє вихованню у юного читача потягу до уроків літератури. Інший приклад: чи можуть, наприклад, стати зрозумілими для шестикласника поетичні тексти Ігоря Калинця — одного з найскладніших українських поетів? Бо ж їхня соціативно-метафорична закодованість є граничною — вона може бути розкодованою лише спеціально підготовленим, вищою мірою імпліцитним читачем.

Кожний твір, який претендує стати «програмовим», має пройти найсерйозніше «тестування» на відповідність багатьом параметрам. При цьому необхідно шляхом моделювання процесу сприймання

цього твору сучасним школярем спрогнозувати його реальний навчально-розвивальний, когнітивний, етичний, естетичний потенціал впливу.

Можливе заперечення: мовляв, не треба боятися ускладнених для сприймання творів через те, що на їхньому матеріалі виховується читач з високим рівнем імпліцитності. Відповідь на подібні закиди є такою: по-перше, включення творів, які не згармонізовані з віковими особливостями учнів, з їхніми спроможностями адекватно сприймати порушувані в творах проблеми та розкодовувати наявні в них художні смисли, є грубим порушенням принципу ощадності в освіті; по-друге, з-за умови, якщо у відборі програмового твору дотримано принцип високої художності, будь-які закиди в його надмірній простоті є абсурдними. Навіть найпростіші, на перший погляд, художні тексти наділені найскладнішими для пояснення «секретами» художності. Йдеться про тексти, наділені «геніальною простотою», осягнення якої з методичної точки зору є чудовою школою виховання імпліцитного читача.

Критерій «краса художньої форми» має бути одним з найважливіших. Треба, звичайно, враховувати, що всі по-справжньому високохудожні твори мають високоорганізовану форму (справжня художність неможлива без доведеної форми). Проте треба взяти до уваги, що окремі високоталановиті твори позначені **особливо увиразненою красою**. Саме такі твори повинні мати пріоритети при відборі до програми.

Потребує розв'язання вже давно існуюча проблема, що стосується неспроможності дев'ятикласників через свій ще далеко не зрілий вік піднятися до осмислення окремих творів Тараса Шевченка. Через цю проблему більшість учнів буквально розходяться в часі з найбільш потужними в художньому та філософському планах шедеврами нашого найбільшого поета. Виходячи з цього, пропонується запрограмувати на останній семестр одинадцятого класу спеціальний курс «Вершини українського письменства», в якому учні змогли б неквапно осмислити такі складні та по-справжньому знакові твори української класики, як посланіє «І мертвим, і живим, і ненарожденним...» Тараса Шевченка, «Мойсей» Івана Франка, одну із драм Лесі Українки.

П'ята вимога стосується реформації сутності й обсягу теоретико-літературного матеріалу, що вивчається у школі.

Коментар. Мета реформації полягає в тому, щоб обережно, дотримуючись принципу «не нашкодь!», відійти від канонів т.зв. *шкільної (нормативної)* поезики, яка протягом тривалого часу, ще із античних та середньовічних часів, класифіковувала та іменувала виражальні засоби. Свого часу такий підхід себе виправдовував, але згодом констатація вчителя чи підручника на кшталт «з допомогою таких метафор (епітетів, метонімії, асонансів і т.д.) письменник виражає...» ставали надто загальними, певною мірою навіть штампованими і вже не могли переконливо пояснювати *джерела художності*.

Водночас треба врахувати, що теорія літератури як наука, виробляючи і випробовуючи все нові методологічні підходи, поступово поглиблювала своє розуміння законів художності. При цьому вона суттєво віддалилась від шкільної нормативної поезики, на заміну якій прийшла *теоретична* або ж *загальна* поезика, яка поступово виробляє розуміння літературного твору як системно організованої цілісності. Теоретична поезика вибірково вбирає в себе саме ті методологічні підходи, які дають змогу пояснити функціонування літературного твору як надзвичайно складної системи виражально-зображувальних засобів, які не вкладаються в ніші шкільної/нормативної поезики. Усе це активізувало методологічні напрями, що досліджують зв'язок *автор — твір — читач*. Для методики викладання літератури особливо перспективною видається зацікавленість проблемами сприймання художнього твору, якими займаються такі наукові напрями, як психологія художнього сприймання, герменевтика, феноменологічна теорія літературного твору, рецептивна естетика та рецептивна поезика.

Усе сказане не означає, що теоретико-літературна складова літературної освіти має набути кардинальних змін, зорієнтованих на рішуче впровадження в шкільну літературну освіту останніх досягнень теоретико-літературної науки. Удаватись до «різких рухів» в освітній галузі взагалі небезпечно, тим більше, що в тих «останніх досягненнях» є ще багато такого, що перебуває в пошуковій стадії, яка, можливо, ніколи й не набуде завершеності через помилковість розроблюваного концепту.

Пропонується такий алгоритм реформування:

— *перший крок*: виходячи з принципу ощадності, необхідно відібрати з величезної кількості теоретико-літературних понять, що зараз наявні в існуючих програмах, лише основні, які стосуються літературних родів і жанрів, художнього образу, тропіки, композиції твору, літературних напрямів;

— *другий крок*: відібрані поняття необхідно розмістити в новій програмі таким чином, щоб, по-перше, вони були оптимально прив'язані до творів, у яких найбільш проявлена їхня сутність; і, по-друге, щоб знайомство з ними варіювалося, тобто повторювалося протягом усього навчання на щоразу вищому рівні, забезпечуючи таким чином як тривкість, так і глибину їхнього засвоєння. Принцип ощадності, що виявляється в «обрубванні всього зайвого», дасть змогу перевести засвоєння теоретико-літературних категорій з екстенсивного на інтенсивний спосіб вивчення;

— *третій крок*: введення нових категорій, які вже визріли в науковому плані та які є важливими для розуміння природи художнього твору. У першу чергу це стосується таких категоріальних понять, як цілісність (системна організованість) літературного твору, прийом, функція прийому, внутрішній світ літературного твору, підтекст, образ автора, образ ліричного героя та інші.

Зазначені три кроки алгоритму реформування набудуть ефективності лише за умови активного застосування методики *повільного прочитання* художніх текстів, що дасть можливість відійти від декларативних тверджень про художню функцію того чи того засобу, натомість отримується можливість шляхом моделювання з рецептивних позицій функціональності прийому (засобу) допомогти учням зрозуміти «механізм» їхньої дії. А це новий, вищий, по-справжньому сучасний рівень засвоєння теоретико-літературних понять.

Шоста вимога стосується введення в програму номінацій, які стосуються створення доцільного для літературно-художніх творів контексту (творів «літератури факту», літературно-критичних та літературознавчих текстів, кінотекстів).

Коментар. Враховуючи, що читацькі пріоритети сучасного читача поступово зміщується з белетристики (художніх творів з видуманими сюжетами) до так званої «літератури факту» та публіцистики, необхідно ввести в програму з відповідним інтерпретаційним супроводом певну частину творів, які відображають зазначену тенденцію і які завдяки своїй тематичній спрямованості та високій художньо-публіцистичній майстерності мають відіграти роль у підвищенні читацької кваліфікації.

Необхідне також помірковане введення в програму літературно-критичних та літературознавчих текстів. Це дасть змогу практикувати паралельно-послідовне читання, суть якого в тому, що після знайомства з текстом художнього твору учень знайомиться з його інтерпретацією, здійсненою видатним письменником, літературним критиком, літературознавцем. Вдала реалізація такого підходу дає подвійний навчальний ефект: прочитавши художній твір і ознайомившись з його тлумаченням, здійсненим висококваліфікованим інтерпретатором, учень, по-перше, глибше зрозуміє сам твір; по-друге, ознайомиться з якісним літературно-критичним текстом, із якого зможе взяти багато «підказок» щодо власної праці над письмовими творами.

Введення кінотекстів пов'язане з актуалізацією медіаосвіти шляхом її часткової інтеграції в літературну освіту. Водночас перегляд та критично-аналітичний *навчальний аналіз* окремих фільмів, таких, наприклад, як «Тіні забутих предків» Сергія Параджанова чи документального серіалу Юрія Макарова «Мій Шевченко», сприятиме більш глибокому засвоєнню відповідних тем програми. Важлива умова: кінотексти мають бути високоякісними. («...Подивитися протягом року п'ять-шість фільмів, справжніх творів мистецтва — для дитини, для підлітка велика користь...» — Василь Сухомлинський).

Сьома вимога: нова програма потребує чіткого узгодження з програмою української мови — це переважно стосується старших класів. Найбільш прийнятний варіант — створення для старших класів інтегрованого літературно-мовного курсу з відповідною програмою.

Коментар. Існуючі програми з літератури й мови створювалися автономно, незалежно одна від одної — і в цьому полягає одна із грубих помилок нашої шкільної філологічної освіти. Думка, що суто мовна — граматико-синтаксична — грамотність формується протягом молодшого і середнього шкільного віку, тобто перших дев'яти років навчання, є загальновизнаною. Думка, що в старших класах головне завдання мовної освіти полягає у розвитку переважно стилістичних і, водночас, суто риторичних умінь і навичок, теж є загальноприйнятою. Проблема полягає в тому, що навчальний процес на уроках мови в старших класах через слабку освітню вимірюваність кінцевого результату є недостатньо вмотивованим. Будь-яка система, яка не наділена потужною спрямованістю на досягнення конкретної мети, є слабкофункціонуючою, недостатньо організованою і в кінцевому результаті малоефективною. Одна із причин занепаду сучасної мовно-літературної освіти, яка виявляється в невмінні більшості випускників середніх шкіл письмово на задовільному рівні грамотності висловити свою думку, якраз і полягає в неефективності уроків мови в старших класах, їхній фактичній відірваності від уроків літератури.

Найдоцільніше співвідношення складових інтегрованого літературно-мовного курсу було б таким: 3 уроки літератури — 1 урок мови. Оптимальність такого рішення визначається органічністю зв'язку двох навчальних предметів, їхньою здатністю взаємодоповнювати один одного. Самі по собі уроки літератури — це уроки розвитку усного мовлення, що відбуваються на винятково доброякісному опорному матеріалі — матеріалі художнього тексту. Інакше кажучи, уроки літератури можуть бути уроками виховання риторичної особистості.

З іншого боку, інтегрований курс створює ідеальні умови для відродження письмового твору, культивування якого є прекрасним засобом для шліфування умінь та навичок висококультурного мовного самовираження. Надзвичайно важливо те, що письмовий твір — ідеально точний показник мовно-літературної освіченості учня. Кінцеве освітнє вимірювання за таким показником — могутній стимул самоорганізації мовно-літературного навчання в старших класах.

Пропонована концепція інтегрованого курсу має надійне наукове підґрунтя.

Шалва Амонашвілі у своїй докторській дисертації «Основи формування навичок письма і розвитку письмової мови у молодших школярів» дійшов висновку, що «основні уміння, які складають ядро механізму письмової мови, виросчуються і розвиваються у надрах усної мови; розвиток усної мови ведеться у відповідності із завданнями писемної мови. [...] В надрах усної мови пришвидшено розвивають такі уміння, як цілісність, повнота, логічність писемномовного викладу, підбір слів, усвідомлення норм орфографії й пунктуації, критика тексту з позицій читача і т.д. Усі ці уміння складають якісні характеристики писемної мови, її результату» (Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 2001. — С. 297-298). Ці висновки видатний педагог перевіряв експериментально, розробивши спеціальну методику, яка передбачала спеціальні тренінги усного висловлювання, яке відбувалося за нормами письмового викладу. Щоправда, здійснене видатним педагогом дослідження стосувалося дітей молодшого шкільного віку, однак немає жодного сумніву, що виявлені закономірності настільки ж дієві і для старших класів.

Інтегрований мовно-літературний курс потребує відповідних трансформацій у методиці викладання, сутність якої полягає: а) у збільшенні уваги до «виращення» риторичних умінь та навичок (усне мовлення учнів на уроках літератури має виконувати функцію **тренінгу** з риторики, що потребує відповідних методичних засобів та зусиль); б) у розробці нової методичної системи написання шкільних письмових робіт, яка була б наділена імунітетом до списування з Інтернет-сайтів та чисельних шпаргалок типу «Золоті твори з української літератури»; важливо також оновити систему «жанрів» письмових творів (використавши при цьому вже напрацьовані та випробувані в минулому), чітко сформулювавши їхні особливості та вимоги стосовно їх структури, стилю, форм викладу тощо. Унормованість жанру, стилю, форм викладу є одним із організуючих чинників **масової** мовно-літературної освіти. Він не заперечує всякого роду творчі ексклюзивні підходи.

Завдяки своїй здатності бути ідеальним за точністю показником мовно-літературної освіченості учня, письмовий твір з літератури має бути основним компонентом незалежного тестування випускників шкіл.

3.3. Підручники і супровідна методична література

Підручники. Нова програма потребуватиме нових підручників та посібників, які створювалися б відповідно до головної мети реформування, максимально сприяли б її досягненню. Нова програма потребує усвідомленого творення нового покоління підручників. При цьому необхідно враховувати, що в існуючих на даний час підручниках як для середніх, так і для старших класів, є багато цінних методичних знахідок, вдалих методичних вирішень, які потребують збереження і використання.

Принципи, за якими формуватиметься нова програма, мають бути визначальними і для нового покоління підручників. Орієнтація на твори високої (бажано — найвищої!) художньої вартості, врахування вікових особливостей власне сучасного учня, кардинальне скорочення кількості оглядових тем та письменницьких імен, пом'якшення історико-літературного підходу, відхід від «шкільної поетики» й поступовий вихід на поле поетики теоретичної (загальної, функціональної), яка вибудовується на засадах розуміння твору як системно-цілісного функціонуючого «організму», що генерує художню енергію, інтеграція мовної та літературної освіти в старших класах за принципом три уроки літератури плюс один урок мови, включення до інтегрованого курсу елементів риторики — всі ці тенденції нової програми, перебуваючи в складному, та все ж реально відчутному взаємоузгодженні, мають знайти органічне, оптимально вивірене втілення у новому поколінні підручників з літератури. Формування моделі підручника нового покоління має відбуватися в таких напрямках:

1. Вироблення стилю викладу є однією з головних проблем створення підручників. До її вирішення треба ставитися осмислено й вимогливо. При цьому необхідно уникати крайнощів, які полягають як в надмірній занауковленості, що часто переходить у «за-

лізобетонність» літературознавчого тексту, так і в його надмірній кучерявості, розчуленості, у посиленні белетристичних елементів. Існує величезний стильовий досвід популярного й цікавого викладу складного наукового матеріалу, який потребує засвоєння. Стиль викладу матеріалу, рівень його естетичної культури визначається багатьма чинниками, серед яких домінантними є уміння вибирати та компонувати сам матеріал, надавати йому інформаційної свіжості.

До складових стилю треба зарахувати його здатність набувати адекватності (відповідності) стосовно інтерпретованого матеріалу, бо одна справа — виклад біографії письменника, інша — аналіз поетичного твору, ще інша — аналіз проблематики роману, ще інша — характеристика літературної епохи в оглядовій темі.

Особливо важлива риса стилю автора, його літературознавчої кваліфікації та педагогічної майстерності — в умінні дотримуватися принципу ощадності, яка виявляється в точному відчутті міри, — ця особливість важлива не лише тому, що засвідчує талановитість автора чи авторського колективу («талант — це почуття міри»), а й тому, що визначає доцільність «методичних» складових підручника — різного роду питань, завдань, консультативних моментів, теоретико-літературних дефініцій тощо, якими недопустимо перевантажені майже всі існуючі підручники (особливо це стосується підручників для 5–9 класів).

І понад усіма цими вимогами — найголовніша: естетика стилю підручника визначається умінням автора про складні речі говорити зрозуміло. Власне за цією здатністю прозоро висловлювати складні думки криється високий професіоналізм літературознавця, поєднаний з талантом Учителя, Педагога.

Принцип *краси стилю* підручника треба розглядати як атрибут гуманної педагогіки.

Краса стилю підручника — основний критерій його оцінки. Бо наявність краси — це перша і головна ознака довершеності.

Підручник — це те, що завжди *під рукою* в учня. З цією щоденною для нього книгою він спілкується постійно. І якщо з цієї книги до учня постійно струмує благотворна, ошляхетнювальна енергія краси, то це означає, що вона якнайкращим чином виконує свою високу педагогічну місію.

2. Внутрішня структурованість і змістовність підручників має відповідати «духу і букві» Концепції, де «буква» — це програма, що побудована на зазначених вище принципах, а «дух» — надзавдання, що полягає у **вирощенні** (термін Шалви Амонашвілі) читача, наділеного високим рівнем імпліцитності, здатного, за словами В. Сухомлинського, відчувати «аромат поетичного слова».

Підручники хрестоматійного типу для 5–9 класів за своєю структурою є встояними, перевірені практикою, вони акумулювали багатий методичний досвід. Тому потребують менше реформаторських втручань щодо структурування. Тут важливо шляхом відбору всього найціннішого оптимізувати методичну складову, яка має здійснюватися з урахуванням двох головних вимог: 1) виразній спрямованості методичної складової на виховання в учнів читацького інтелектуалізму, тобто читацької імпліцитності; 2) розвиток усного та писемного мовлення при їх тісній взаємодії; 3) радикального розвантаження від тих «запитань і завдань», яких явно забагато в наявних підручниках, через що вони, деконцентруючи увагу, приносять більше шкоди, ніж навчального ефекту, — тут теж доцільно застосувати закон ощадності.

Зміст і структура підручників для 10–11-х класів потребують суттєвих змін відповідно до нової Концепції.

Оглядові розділи мають взяти на себе основне завдання у справі навчального інформування про головні історико-літературні періоди. При цьому важливо, щоб вони створювали наочний суспільно-політичний *образ часу*, осмислення якого давало б можливість розуміти найбільш суттєві характеристики зумовленої тим часом літературної епохи. Уміння вибрати основне у відповідному історико-літературному періоді з його подальшим інтерпретаційно здійсненим увиразненням — ось що вимагається від авторів підручника щодо висвітлення оглядових тем.

У зв'язку з кардинальним скороченням кількості письменницьких імен, орієнтація на твори вищої художньої проби обумовлює суттєве реформування змісту і структури монографічних розділів, тобто розділів, присвячених вивченню життя і творчості окремих письменників.

Основні компоненти таких розділів: 1) біографія письменника; 2) детальний аналіз одного-двох творів (йдеться про твори невеликих розмірів, поезій, оповідань) або ж одного-двох уривків з великих за розмірами творів (зрозуміло, що такий аналіз має бути складовою частиною цілісного аналітичного розбору твору); 3) консультативно-інструктивної частини, що складається з консультацій стосовно вивчення окремих творів, алгоритмів їхнього аналізу, написання письмових робіт, завдань з риторики тощо; 4) теоретико-літературного матеріалу.

Біографія письменника має створювати живий образ письменника, водночас важливо, щоб він постав як видатна особистість, як син свого народу (хай не лякає пафосність цього вислову, бо ж вивчатиметься творчість видатних творчих особистостей — класиків вітчизняної літератури). Виклад біографічного матеріалу повинен бути насичений інформацією, яка готуватиме учня до глибокого сприймання його творчості — йдеться про активізацію біографічного методу вивчення літератури. Тому треба звертати увагу на особливості художнього обдарування письменника, впливи середовища, в т.ч. і творчого, на окремі моменти психології творчості, на формування стилю і т. ін. Має бути відповідність, певний перегук між біографією митця та наступним аналізом його творчості. Йдеться про задіяність відомого принципу «якщо в першій дії спектаклю на стіні висить рушниця, то в заключній частині вона повинна вистрілити».

Детальний аналіз творів, здійснений шляхом **повільного прочитання** твору або ж окремих його фрагментів — це принципово новий вид «підручничкового» аналізу і, відповідно, роботи на уроках літератури, завдання якого полягає у вихованні в учня умінь та навичок більш глибокого сприймання і розуміння художнього тексту.

Йдеться про метод, навчальна ефективність якого у вихованні імпліцитного читача є високою і який вже давно використовується найбільш талановитими і досвідченими вчителями-словесниками.

Консультативно-інструктивна складова покликана навчати учнів самостійно вчитися.

У зв'язку з тим, що збільшення навчального часу на вивчення окремих творів, ширше застосування методу повільного прочитан-

ня створює ситуацію, коли безпосередньо на уроках вивчатиметься обмежена кількість творів, — екстенсивний спосіб навчальної роботи над художніми текстами поступиться інтенсивному. Відповідно змінюватиметься і характер домашніх завдань — від засвоєння тексту підручника (т. зв. «критики»), яким часто обмежується виконання домашніх завдань, до самостійної роботи над твором, що скеровується відповідними консультаціями, пропонованими алгоритмами.

Було б помилкою пропонувати загальні для всіх творів схеми аналізу. Кожний твір — окремий «організм» зі своїми виразно проявленими домінантами. Тому аналіз кожного окремого твору потребує індивідуального підходу і, відповідно, ексклюзивної схеми.

Подібні консультативні матеріали мають спрямовувати творчу роботу учнів на написання письмових творів, проголошення учнями доповідей і т. ін. Іншими словами, запрограмування учнів на самостійну роботу є одним із головних завдань підручника.

Добре розроблена інструктивно-консультативна складова забезпечує продуктивний діалог *підручник — учень*, суть якого в тому, що підручник програмує самостійну роботу учня, ставить йому проблемні запитання, тестує, а учень шукає і знаходить у підручнику відповіді, які виникають у нього.

Супровідна методична література. Система навчальних посібників, які немовби оточують підручник, узгоджено «співпрацюють» з ним, мають відігравати важливу роль у піднесенні якості літературної освіти.

Старий, ще радянських часів, навчально-методичний комплекс видань уже зруйновано, новий — перебуває у стадії становлення. З'явилися цінні напрацювання: поволі ліквідується криза, пов'язана з відсутністю в достатній кількості друкованих художніх текстів, що вивчаються в школі, приємно вражають ілюстровані хрестоматії, присвячені «програмовим» письменникам (видавничий проект «УСЕ»). Проте поряд з цими та іншими досягненнями в умовах «вільного ринку» відбулось масове продукування нашвидкуруч зробленої «допоміжної» літератури, що наділена відверто «мінусовою» ефективністю. Йдеться про збірники «Золотих тво-

рів», шпаргалки до усних екзаменів, посібники, в яких переказують-ся сюжети класичних літературних творів.

Реалізація Концепції неможлива без нового покоління супровідної методичної літератури.

Основні жанри такої літератури:

1. Навчальний посібник-хрестоматія, присвячений монографічному вивченню творчості письменника. Орієнтовні змістові та структурні параметри такого посібника: 1) біографія письменника; 2) тексти вибраних творів; 3) аналіз творів, в т.ч. і здійснений за методикою повільного прочитання; 4) методична складова (рекомендована тематика доповідей, письмових творів, матеріали для перевірки знань тощо); 5) ілюстративна частина (фотографії тощо). Основне завдання такого типу посібників полягає в тому, щоб продублювати на вищому інформаційному та методичному рівні відповідні розділи з підручників для 10–11 класів. Існуючий орієнтир для таких посібників — «Ліна Костенко: Навчальний посібник-хрестоматія/Ідея, упорядкування, інтерпретація творів Григорія Ключека» (Кіровоград: Степова Еллада, 1999).

2. Навчальний посібник, присвячений вивченню в школі творчості окремого письменника.

Орієнтовні складові такого посібника: 1) біографія письменника, написана як цілісний та захоплюючий (бажано!) нарис, що **відкриває** для читача (вчителя, учня) письменника як видатну особистість. Важливо також, щоб нарис створював **образ епохи**, в яку жив і творив митець; 2) розділи, присвячені окремим творам. Їхня структура має бути довільною, визначатися особливостями твору. Але кожний з таких розділів обов'язково має пропонувати: а) оптимально виважену та добре роз'яснену методичну «стратегію і тактику» вивчення твору; б) аналіз твору, здійснений за методикою повільного прочитання.

Орієнтиром для такого типу посібників може бути книжка Григорія Ключека «Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація» (К., Освіта, 1998).

3. Монографічний розгляд окремого «програмового» твору, зорієнтований на шкільну аудиторію — як на вчителя, так і на

учня. Вони можуть публікуватися окремими виданнями, але цілком можливо, і навіть бажано, щоб з них компонувалися окремі збірки.

Функція таких видань полягає в тому, що вони формують дискурси стосовно видатних творів української літератури, стимулюють у представників літературознавчої науки інтерес до роботи в малорозвинутому і поки що малопопулярному в нас жанрі аналізу окремого твору. Їхня освітньо-навчальна функція є надзвичайно важливою і навіть багато в чому вирішальною для піднесення якості літературної освіти, бо йдеться про створення дискурсів, які через посередництво вчителя та учня трансформуються на рівень уроку, навчального процесу.

Орієнтиром для такого типу навчальних посібників може бути книга Ю. Лотмана «Роман А.С. Пушкіна “Евгеній Онегин”». Відомий літературознавець не тільки глибоко проаналізував роман, відкривши у його внутрішньому світі багато нового й цікавого для читача, а й створив живий, деталізований аж до побутових штрихів, образ епохи. Саме з таких видань учитель матиме змогу черпати новий для себе фактичний матеріал, який надаватиме його урокам так необхідної їм інформативної свіжості.

Цікаві літературознавчі дослідження, адресовані вчителям та учням, можна здійснити на матеріалі рідної класики. Завдяки талановитій інтерпретації такі, на перший погляд, звичайні оглядові теми, як «неокласики», «розстріляне відродження», «празька поетична школа», «шістдесятники», здатні перетворитися на видатні, сповнені глибокого та емоційно зворушливого змісту, знакові явища. Проблема полягає у залученні до цієї роботи талановитих учених та педагогів.

Такого якісного дискурсу, який би в інформаційно-науковому та методичному планах «живив» шкільну літературну освіту, у нас фактично ще не було.

Важливо відзначити, що якість такої супровідної літератури визначається її читабельністю, яка уміло згармонізована з її науково-методичним змістом.

Велику роль у наданні наукових та методичних послуг учителям-словесникам можуть надати спеціалізовані **освітні електронні сайти**, — їхнє утворення та обслуговування можуть взяти на себе відповідні університетські кафедри та кафедри інститутів післяди-

пломної педагогічної освіти. Обсяг таких послуг може бути широким — від обміну методичним досвідом у вивченні окремих творів до різного роду обговорень та дискусій з актуальних проблем літературної освіти.

Інша ніша, заповнення якої в часи, коли рівень «комп'ютеризації» сучасного учня підвищується з року в рік, потребує окремої уваги, — **аудіовізуальна навчально-освітня продукція**, неосяжні перспективи якої поки що нами недостатньо усвідомлюються.

4. Організація реформування літературної освіти

Успіх будь-якої реформи залежить від кількох визначальних факторів. На деякі з них ми вже вказували, коли йшлося про її системну продуманість, системне впровадження в життя та про наявність чітко визначеної і добре вмотивованої мети реформування. Проте задум будь-якої реформи буде реалізований лише тоді, коли за її впровадження відповідатиме група людей, об'єднана ідеями реформування та наділена відповідними повноваженнями.

Тому перший крок у формування літературної освіти полягає у створенні та затвердженні Міністерством освіти, науки, молоді та спорту спеціальної комісії з реформування літературної освіти. До складу комісії входять відповідальні працівники міністерства, а також спеціалісти вищої кваліфікації — як науковці, так і вчителі-практики, які брали участь у підготовці Концепції і поділяють її засадничі ідеї. Повноваження комісії як органу, який організовує реформування і відповідає за його результати, мають бути виписані у спеціальному Положенні, затвердженому Міністерством.

Обов'язки комісії:

1. Роз'яснювати через засоби інформації мету реформування та її головні принципи.

2. Створювати робочі групи з підготовки проекту програми; планувати та реалізовувати організаційні заходи, спрямовані на створення оптимізованого варіанту програми (широкі консультації з ученими та вчителями-практиками, застосування анкетувань

та інших форм опитування, проведення в педагогічних університетах та в інститутах післядипломної освіти семінарів круглих столів, конференцій, на яких пропоновані програми були б обговорені на високому професійному рівні).

3. Залучати до підготовки підручників та посібників фахівців, які поділяють засадничі принципи Концепції і мають відповідний позитивний досвід; виявляти шляхом оголошення конкурсів та прямих адресних звернень перспективних авторів підручників та посібників; обговорювати проекти видань; рекомендувати видавництвам укладати угоди з авторами найбільш цікавих та перспективних проектів.

4. Організовувати шляхом узгодженої роботи з редакціями освітнянських видань об'єктивні та фахові огляди літературознавчо-методичної продукції, підтримуючи при цьому талановиті видання і, водночас, даючи відповідну оцінку недоброякісним, а то й шкідливим для шкільної освіти підручникам та посібникам.

6. Рекомендувати Міністерству послідовність впровадження заходів із реформації літературної освіти, готувати аналітичні доповідні про хід її реалізації.

Прикінцеві зауваження

Усвідомлюючи важливість і складність проведення та реформування літературної освіти, яка багато в чому визначає культуру нації, її інтелект, необхідно передбачувати основні проблеми, що виникнуть у процесі її реформування. А їх чимало, і всі вони обумовлені станом сучасного українського суспільства, у якого поки що не сформувалася внутрішня запрограмованість та енергійна інтенційність до саморозвитку через удосконалення освітньої галузі. Реалізація пропонованої Концепції потребує переборень багатьох викликів, які пов'язані з бажанням нічого не змінювати в галузі літературної освіти. Але реформування вкрай потрібне. І хай побільше з'явиться людей, які не тільки зрозуміють цю потребу, а й, задаючись питанням «Якщо не я, то хто?», прилучаться до цієї справи.

**ПІДСУМКОВЕ СЛОВО
НА «КРУГЛОМУ СТОЛІ»,
ПРИСВЯЧЕНОМУ ОБГОВОРЕННЮ
«КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ
ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ
В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ»
(предмет — українська література)**

Висловлюю глибоку вдячність редакції «Дивослова» за те, що вона не тільки опублікувала «Концепцію реформування літературної освіти...», а й організувала її обговорення на сторінках цього популярного серед учителів-словесників фахового видання. Таким чином відбулося, умовно кажучи, засідання «круглого столу», за яким зібралися авторитетні вчені, літературознавці та висококваліфіковані методисти, кожен з яких брав слово, щоб поділитися своїми думками про можливі шляхи реформування літературної освіти, потреба в якій, за визнанням майже усіх учасників дискусії, уже давно назріла.

Зробивши доповідь про основні принципи концепції реформування літературної освіти, я, умовно кажучи, сів на своє місце за тим «круглим столом» і перетворився на найуважливішого слухача, що занотовує виступи своїх колег. Кожному з них зараз висловлюю вдячність за таку зацікавлену участь у дискусії.

Розмова з приводу стану шкільної літературної освіти є далеко не першою. Вони спалахували періодично через досить довгі часові інтервали, іноді протяжністю навіть у десятиліття. Щоправда, зараз із відстані часу бачиться, що кожна така дискусія мала свої чинники, іноді досить завуальовані, а часто й взагалі неусвідомлювані.

Скажімо, ще в радянські часи відбулося кілька дискусій, в основному присвячених проблемі «як побороти формалізм у викладанні літератури». Глибокий чинник цієї дискусії, як зараз розуміється, крився у надмірно заідеологізованому викладанні літератури, що спричиняло повільне «засушування» цього **емоційно живого** навчального предмету.

П'ять років тому, надрукувавши у популярному тижневику «Дзеркало тижня» (№44, 2007 р.) статтю «Королева мистецтв — на задвірках освіти», неочікувано для себе став свідком, як вона викликала стихійну, неорганізовану та бурхливу дискусію — статті йшли в редакцію, як то кажуть, самопливом, одна за одною, що засвідчувало одне: проблема викладання художньої літератури визріла, вона стала болючою і потребує термінового вирішення. Дехто звернувся до Міністерства освіти та науки з пропозицією організувати «круглий стіл» за результатами дискусії. Така зустріч за круглим столом у Міністерстві й справді була організована. На мене вона справила сумне враження, бо вже надто був очевидним її підтекст — усі учасники дискусії (в основному ними виявилися «зарубіжники»), сперечалися не так про **якість** програми із зарубіжної літератури, як про те, **чия** програма має бути визнана за кращу і, відповідно, прийнята до вжитку. І за цим відчувалась дієвість корупційного ланцюга: одна програма — одні автори — одне державне замовлення — одне видавництво — один гонорар. Така ось вийшла внутрішньовидова боротьба, на яку треба все-таки дивитися у більш широкому контексті, який бачиться мені як вияв позначеної постмодернізмом суспільної свідомості, причому постмодернізмом не кращого, а, навпаки, найгіршого гатунку, що сформувався у постколоніальних, псевдодемократичних реаліях соціально та національно дезорієнтованого суспільства, якому важко орієнтуватися на якісь вищі державні цінності — йому просто не до них...

Скептицизм та зневіра переходять у цинізм як одну із провідних ознак постмодернізму. А далі — причинно-наслідковий зв'язок: анемія морально-етичних цінностей, легалізація малоросійства, втрата потягу до краси, а звідси й збайдужіння, а то й зневага до класики, що іноді відкрита, а найчастіше закодована у мовчання.

На щастя, дискусія на сторінках «Дивослова» була позбавлена підтекстів, про які йшла мова. Думається, ті, що були внутрішньо зорієнтовані на «вигоду і зиск», просто не взяли у ній участі.

Уважно «вслуховуючись» (вчитуючись) у виступи своїх колег, я розумів, що кожен з них має свої напрацювання, свій науковий та практичний досвід, а звідси — і своє бачення проблеми, що стала предметом дискусії. Тому й важливо було зрозуміти кожного з них і, зрозумівши, погодитися чи не погодитися з диспутантом. І при цьому треба було виявити позицію кожного щодо основних принципів положень, на яких і вибудовувалася Концепція. Думалося: якщо ці основні положення будуть підтримані учасниками дискусії, кожний з яких є високим професіоналом, то тоді пропонується Концепція є істинною, і вона набуває статусу непересічного наукового факту.

Стисло перекажу ці основні положення пропонуваної Концепції: 1) *збереження кращих традицій вітчизняної освіти; обережно-помірковане залучення кращого зарубіжного досвіду літературної освіти; усвідомлення та дотримання «принципу ощадності в освіті» (Хосе Ортега-і-Гасет).*

Основні вимоги до програм для усіх рівнів шкільної літературної освіти згідно з Концепцією:

1) *на вивчення кожного твору має виділятися така оптимальна кількість часу, яка давала б можливість організувати його вивчення відповідно до мети і завдань, що стоять перед художньою літературою як навчальним предметом;*

2) *відмова від культу історико-літературного принципу;*

3) *до програми мають входити лише високохудожні твори; при їх відборі необхідно дотримуватися відповідності їх змісту та форми віковим особливостям власне сучасних учнів; введення до програми творів «літератури факту», літературно-критичних та літературознавчих текстів, кінотекстів; створення для старших класів інтегрованого літературно-мовного курсу (оптимальний варіант: 3 уроки літератури — 1 урок мови).*

Окрема система принципів сформульована для підручників та супровідної методичної літератури.

Для мене найважливіший висновок дискусії полягав у тому, що зазначені основні принципи були підтримані фактично усіма учасниками «круглого столу».

Та буду конкретнішим.

Як уже зазначалося, кожний учасник дискусії має свій науковий та практичний досвід і, відповідно, свої переконання. Ганна Токмань щасливо поєднує знання та досвід літературознавця (кандидат філологічних наук), методиста (доктор педагогічних наук) та вчителя-практика з 19-річним стажем. Вона є автором найбільш сучасного і найбільш, на мій погляд, доведеного підручника з методики викладання української літератури, який, думається, має стати основним у підготовці майбутніх учителів-словесників. Читаючи її статтю (Дивослово. — 2011. — № 12), для мене важливо було дізнатися, що її погляди «принципово збігаються з Концепцією реформування літературної освіти в середній школі (предмет — українська література)» і що вона, як людина з великим учительським досвідом, підкреслює «реалістичність, актуальність, структурованість, зрозумілість Концепції, яка спрямована на ефективну працю педагога». Важливою видається її підтримка ідеї Концепції «про вибір знакових творів української літератури, які будуть «повільно» (тобто глибоко, детально, у єдності змісту і форми) прочитані в школі, відтак добре запам'ятовуються і осмисляться кожним учнем».

Пропоновані Ганною Токмань доповнення до Концепції є цілком прийнятними і такими, що, не змінюючи її концептуальних засад, все ж додають їй змістовності.

У виступі на «круглому столі» Петра Іванишина (Дивослово. — 2012. — № 1), доктора філологічних наук, професора Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, звернула на себе дотепно висловлена сентенція, яка, в принципі, доволі точно характеризує ординарний (не хочеться говорити — типовий) урок української літератури: «... на одному уроці вчитель переказує підручник чи якийсь посібник учням, а на наступному, навпаки, учні — учителіві».

Петро Іванишин — молодий і талановитий учений, що вирізняється своїм рельєфно вираженим і добре аргументованим націоналізмом. За його словами, «Іван Франко, вочевидь, грун-

туючись на ідеях «Кобзаря», дає чітке формулювання квінтесенції національно-екзистенційної методології — національний імператив як генеральний категоричний наказ для мислення, творчості та ідеї будь-якого українця». Думаю, що ні в кого немає сумніву, що *національний імператив* є засадничим принципом у вивченні рідної літератури. Але я переконаний, що його реалізація потребує не «лобових», прямолінійних підходів, на зразок проголошування лозунгів «любіть Україну», «любіть її солов'їну мову» і т. ін., а значно тонших, зорієнтованих не на декларацію, а на справжнє розкриття на уроках літератури істинної краси українського художнього слова. Йдеться про надзвичайно складне завдання, виконання якого потребує реального впровадження в життя основних принципів Концепції. Тут все важливо — і вимоги до формування програм, що мають складатися із творів високої художності, і дотримання ортегівського принципу «ощадності в освіті», завдяки якому вчитель отримує змогу, використовуючи методи повільного прочитання окремого твору, розкривати його естетичну сутність — розкривати учням Красу рідної літератури.

Зазначу, що Петро Іванишин теж підтримує усі засадничі постулати Концепції, вважаючи, що вона — «це реальна дорожня карта проведення насущних змін у надважливій культурно-інтелектуальній сфері» і що «її слід чимшвидше підтримати і запровадити в життя. Інакше колосальний людино- та націотворчий потенціал художньої літератури буде позбавлений можливості повноцінно реалізовувати себе, що поглиблюватиме дегуманізацію антинаціональні та антидержавні процеси в сучасній Україні».

Підтримує засадничі постулати Концепції і доктор філологічних наук Віталій Мацько — він теж близький до практичних проблем викладання літератури в школі, працюючи в Хмельницькому ОШПО (Дивослово. — 2012. — № 2).

Петро Білоус, професор Житомирського державного університету (стаття «На шляху до животворного слова» — Дивослово. — 2012. — № 5) є відомим знавцем давньої української літератури і, водночас, спеціалістом з теорії літератури, автором кількох посібників з цієї навчальної дисципліни. Для мене важливою є підтримка цим ученим однієї з ключових вимог Концепції, яка полягає у від-

мові від культу історико-літературного принципу як від головного чинника перевантаженості програм. «Передусім на уроках літератури, — пише з цього приводу Петро Білоус, — треба дбати не про якомога ширшу обізнаність з історією літератури, а про плекання художніх смаків, про те, щоб учень, закінчивши школу, мав щире (не примусове, як часто буває у школі) бажання читати, жити в культурі, поглиблювати свої знання про літературу, тобто бути людиною культурною та інтелігентною». Погодився учений з іншою тезою Концепції, у якій йдеться про реформування сутності та обсягу теоретично-літературного матеріалу, що вивчається у школі.

Цікаво прозвучав виступ на «круглому столі» Олесі Смежук, кандидата педагогічних наук, доцента Запорізького національного університету (стаття «Реформування літературної освіти в Україні — потреба нового тисячоліття». — Дивослово. — 2012. — № 7). Окремі її думки заслуговують на серйозну увагу. «Сумнівним видається той факт, що у європейських школах існують два предмети «Французька література» і «Світова література», — пише Олеся Смежук. — Пора вже й нам задуматися над створенням інтегрованого шкільного курсу «Література», який би вивчав національну літературу в контексті світової. Для цього можна було б відвести чотири години на тиждень, дібравши для вивчення високохудожні твори української та інших літератур». І справді, ми якось не говоримо про те, що всі успішні європейські держави здійснюють націоцентричну освітню політику, не забуваючи при цьому і «чужому навчатися». Зрозуміло, що в інтегрованому курсі «Література» українське та зарубіжне має бути оптимально співвідносне як 3:1.

Рациональні думки висловлені автором статті про зовнішнє незалежне оцінювання з літератури — тут вона пропонує перевіряти рівень «літературної освіченості за допомогою творчої роботи, тема якої сформульована за художніми творами курсу літератури старших класів».

Цікаві пропозиції щодо реформування шкільної літературної освіти висловила група науковців Херсонського державного університету (Дивослово. — 2012. — № 9) та кандидат філологічних наук Неля Момот із університету «Крок».

Повторюю: усі без винятку учасники фактично одноставно підтримали основні постулати Концепції, доповнивши її окремими зауваженнями та пропозиціями.

То ж виходить, що справа лише за втіленням у життя ідей реформування нашої шкільної літературної освіти. І тут наведу слова професора Петра Білоуса, який, підтримавши основні позиції Концепції, сказав із неприхованим жалем: «От тільки сумнів бере: знаючи, як у нашій освіті впроваджуються розумні та прогресивні проекти, сподівання на швидку реалізацію їх примарні».

Я ще повернуся до питання про перспективи реалізації Концепції. Але спочатку про інше — про необхідність нового осмислення освітньо-виховної функції художньої літератури як шкільного навчального предмету. Справа в тому, що у нових, постмодерністських реаліях, в умовах, коли художня література фактично втратила свій статус «королеви мистецтва», статус, яким вона беззаперечно володіла протягом останніх двох століть і який у неї відібрали молоді та енергійні аудіовізуальні мистецтва, у суспільній свідомості почала зароджуватися думка про **другорядність** художньої літератури як навчального предмету. Цьому сприяли і серйозні негаразди із теперішнім станом шкільної літературної освіти, яка через те не в змозі змусити себе поважати.

Проблема, про яку йдеться, уже визріла, і вона потребує вирішення на принципово нових світоглядних засадах, що ґрунтуються на нових, сказати б, антипостмодерністських та антиглобалістських позиціях.

Маємо глибше розуміти, що цінність художньої літератури як навчального предмету полягає у її здатності гуманізувати свідомість засобами Добра і Краси як **взаємоперехідними та взаємопроникаючими** категоріями, які є засадничими для високої мистецької класики, в т.ч. і літературної.

Прогноз Федора Достоєвського, що краса врятує світ, ніхто не відміняв, його логіку треба зрозуміти і прийняти, так само як логіку сентенції Імануїла Канта, що «прекрасне — це символ морального добра». Геніальність Василя Сухомлинського як педагога виявилася у його глибинному розумінні виховної функції Краси. Ніхто у світовій педагогіці (та й, фактично, в естетиці!) не зміг так переконли-

во пояснити виховний потенціал прекрасного: «Краса — могутній засіб виховання чутливості душі. Це — вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння й відчуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса — це яскраве світло, що осягає світ. При цьому світлі тобі відкриваються істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса учить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав би красу гімнастикою душі — вона випрямляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання [...]».

Відчуття і переживання краси, прагнення до прекрасного, нетерпимість до потворного — все це потребує розвинутого, тонкого, чутливого розуму. Тільки злиття розумного і красивого дає високоморальне; [...] Краса тільки тоді облагороджує і підносить, коли зливається з правдою, людяністю, непримиренністю до зла». (Василь Сухомлинський. Твори: У 5-ти т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 414).

Художня література в школі є фактично єдиним у школі навчальним предметом з виразною гуманізаційною та естетизуючою місією — він як ніякий інший навчальний предмет покликаний здійснювати на молоду людину, майбутнього громадянина, виховний та розвиваючий вплив засобами Краси та Добра. Значущість цієї місії посилюється ще й тим, що художня література користується словом як найбільш потужним інструментом не тільки естетично-морального, а й розумового розвитку людини. Ще раз нагадаємо слова Василя Сухомлинського: «Поетичне слово — еліксир для розвитку мозку дитини».

Аж надто прагматичним особам, що з певною недовірою сприйматимуть щойно сформульовані твердження, наведу слова одного із найуспішніших винахідників та бізнесменів світу, засновника знаменитої компанії *Apple* Стіва Джобса, — він говорив про особливу цінність перетину *гуманітарних та технічних наук* для нашої, здавалося б, всуціль технізованої та електронізованої епохи: «Мені подобається цей перетин, — писав він у своїй заповіді. — Щось є в тому магічне. Є багато людей, котрі займаються новачіями, і це не головна особливість моєї кар'єри. Причина того, що *Apple* резонує з людьми, полягає в існуванні глибокої течії гуманітарності в наших

новаціях. Гадаю, що чудові митці та чудові інженери дуже схожі у своєму бажанні висловитися. До слова, найкращі з тих, хто працював над оригінальним Macintosh (знаменитий бренд персонального комп'ютера, створеного фірмою Стіва Джобса. — Г.К.), були також поетами та музикантами» (Волтер Айзексон. Стів Джобс. — К., 2012. — С. 582).

Маємо прислухатися до геніально проникливого Стіва Джобса та зробити висновок, що гуманітарно-естетичне мислення, основи якої закладаються художньою літературою як навчальним предметом у школі, має бути тією важливою складовою «технологічного» мислення сучасного спеціаліста, що стимулює його творчий потенціал.

Не розуміти важливість такого перетину гуманітарного та технічного — це не розуміти одного з базових положень сучасної освітньої політики.

Пропонована Концепція реформування літературної освіти в школі вибудовувалася як системно організована цілісність, що спрямована на розвиток творчого начала у майбутнього громадянина на засадах Добра і Краси. У зв'язку з цим необхідно підніматися до розуміння, що сучасна ситуація потребує перегляду звичайних уявлень про функціональність художньої літератури як навчального предмету. Точніше сказати, йдеться не стільки про перегляд устояних парадигм (бо неможливо і не потрібно заперечувати пізнавальну, виховну, націоформуючу та інші функції літератури), скільки про певне зміщення акценту (або ж центру ваги) на естетичну та гуманізаційну функції.

Чому, запитаво, саме ці функції набувають особливої значущості? Значною мірою ми вже відповіли на це запитання, посилаючись на думки про значення Краси таких різних, та все ж подібних у своїй геніальній проникливості Василя Сухомлинського та Стіва Джобса. Проте зараз уже стали загальними твердження, що процеси глобалізації за своєю природою є нівелюючими, такими, що позначені збайдужілістю до багатьох загальнолюдських цінностей, в т. ч. і до категорій Добра й Краси. Але активізуються і зворотні процеси: все, що є життєво важливим, що є загрозованим, що по-

кликане «рятувати світ», набуває особливої цінності і, відповідно, особливої потреби не тільки у захисті, а й в активному ствердженні.

Саме в таких умовах художня література як основний навчальний предмет у школі, що наділений високим гуманізуючим та естетизуючим потенціалом, набуває особливого статусу.

Не буду зараз вступати в дискусію з Петром Білоусом, який, обговорюючи Концепцію, стверджує, що розуміння художності, яка ґрунтується на засадах «змістової глибини, гуманності, утвердженні Добра й Любові», «не має нічого спільного з художністю». «На мій погляд, — пише він, — художність літератури має такі критерії, як образність, образний лад, емоційна виразність» (Дивослово. — 2012. — № 5. — С. 28). Тут елементарне непорозуміння, кричущий розрив «форми і змісту». Очевидно, нам ще необхідно пройти чималий шлях, щоб усвідомити Красу й Добро як засадничі категорії художності, що, перебуваючи у взаємостимулюючих станах, творять естетичну енергію.

Краса художнього твору — це гуманізм, співчутливість, ствердження ошляхетнюючих душу моральних цінностей, хвилююче відчуття «безодні смислу», що є чи не першою ознакою художності.

Краса художнього твору — у його цілісності, у тотальній і, водночас, майже непомітній для «неозброєного ока» зосередженості усіх складових твору, усіх його оптимально вибраних «технічних» прийомів на вираження художнього смислу.

Краса художнього твору — у його довершеному «мімезисі», в яскравості творених візій, у художньо-інформативній щільності тексту, у заряджаючій тонкій і світлій енергії його художнього світу.

Наше літературознавство у великому боргу перед школою. Воно вже стало всуціль «дисертаційним», заклопотаним лише здійсненням своїх, суто дисертаційних ритуалів, і через те безконечно віддалилося від потреб школи. Один з таких ритуалів — намагання про прості речі говорити нудно і складно. А школа вимагає іншого — великого мистецтва про складні речі говорити цікаво й зрозуміло.

Проблема полягає у тому, що наше літературознавство не відчуває цього боргу перед школою.

І наостанок — про сподівання на реалізацію Концепції, яка, як засвідчує обговорення, майже одноставно підтримана у всіх своїх ключових моментах учасниками «круглого столу». Про можливість втілення у життя цього проекту реформування шкільної літературної освіти мене завжди запитують на численних зустрічах учителі-словесники.

Твердження про кризу в нашій освіті стали загальними. Освіта як підсистема є складовою мегасистеми — суспільства. Її якість та специфіка абсолютно — один до одного — залежні від якості та визначальних рис суспільства. Ситуація, коли суспільство благоденствує, а освіта деградує (і навпаки), просто неможлива.

Основні недоліки нашої літературної освіти фактично співпадають з проблемними моментами інших освітніх напрямів, в тому числі з фізико-математичними та природничими. І це зрозуміло, бо літературна освіта є органічною складовою загальношкільної освітньої системи. І тому ситуація, коли якийсь навчальний предмет вирізняється від інших своєю успішністю, просто неможлива.

Позитивні зрушення в суспільстві з'являться у тому випадку, коли усвідомлення, що «так жити не можна», породить внутрішню енергію до самовдосконалення. Це буде рушійна енергія, яка змусить запрацювати на позитивний, успішний результат весь суспільний організм, в тому числі і його чи не найважливішу складову — освіту.

І ось тоді, маю надію, і можливе звернення до обговореної Концепції.

РИТОРИКА СЛОВА І СЛАЙДУ

Зараз як у педагогічній літературі, так і в педагогічному побуті надзвичайно популярними стали словосполучення зі словом «інновації», «інноваційні» — наприклад, «інноваційні технології навчання», «інноваційні підходи» і т. ін. Іноді створюється враження, що багато хто вірить у якусь особливу магічність цих висловів. Скажімо, назвали якийсь засіб інноваційним — і він зразу ж від того почав «давати результат» в навчальному чи виховному процесах. Помітно, що т. зв. «інноваційні технології» більшою мірою стосуються різного роду методичних прийомів у викладанні навчальних дисциплін, особливо ж тих прийомів, які застосовуються з використанням мультимедійної техніки. Демонстрація слайдів уже давно закріпилася в шкільній практиці. Навіть у середніх класах загальноосвітніх шкіл учні оволодівають програмою Power Point. Мультимедійні засоби стають чи не обов'язковою складовою більшої публічних виступів. Їхня поява визначила формування нового жанру, що зародився в маркетинговій практиці (рекламування з метою продажу різної продукції) і настільки швидко розповсюдився, що зараз словом презентація позначають майже кожний публічний виступ.

Зовсім недавно під час вельми солідних наукових читань доводилося спостерігати, як доповідачі зі ступенями докторів та кандидатів наук, вийшовши на трибуну і сказавши кілька вступних речень, починали натискувати на кнопки пульту мультимедійної апаратури. Доповідач, який не використовував у своїй доповіді слайдів, виглядав немов «біла ворона» — ніби чоловік, що безнадійно відстав від вимог часу.

Вже зараз можна говорити, що визріли принаймні дві серйозні проблеми, які потребують того, щоб їх осмислювати та шукати

шляхи вирішення. Перша проблема стосується вироблення **методики використання мультимедійних засобів** — такої методики, яка б забезпечувала в навчальному процесі взаємосприяння усного, живого слова та аудіовізуального компоненту. Таке взаємосприяння передбачає, що слово позбувається принизливої для себе ролі служниці мультимедійної техніки, повертаючи собі свою первородну значущість. Водночас необхідні серйозні творчі зусилля для того, щоб мультимедійна складова навчального процесу почала активніше виробляти свої засоби, які б доповнювали й посилювали первородну і нічим не замінну могутність слова.

Мультимедійні технології, що стали складовими навчального процесу в середній та вищій школі, відвернули увагу від **мистецтва педагогічного слова** і тим самим обумовили назрівання конфліктної ситуації між сучасним прагненням до «інновацій» на педагогічній ниві та педагогічною класикою, яка визнає слово головним інструментом педагогічного впливу. А якщо враховувати, що, як свідчить досвід, відхід та ухилення від педагогічної класики завжди в кінцевому результаті завершується невдачами, багато з яких просто не констатуються і не визнаються, то ігнорування слова як головного засобу педагогічного впливу, треба вважати недопустимим. У нашу постмодерністську епоху, коли інтенсивний відхід від набутого вікового досвіду, від того, що номінується як «основа», «класика», часто спричиняє досить дивний результат, про який можна говорити, що він «не той», що його істинна вартість вельми сумнівна...

Подання інформації із застосуванням слайдів буквально роздвоює сприймача на дві іпостасі одночасно — на читача, який читає мультимедійні тексти, і на слухача, який, читаючи з екрану ті тексти, водночас повинен слухати доповідача. Відбувається найгірше, що може тільки відбутися для промовця, який виступає перед аудиторією, прагнучи при цьому домогтися певного кінцевого результату — увага аудиторії повністю деконцентрується, розсосереджується і через те до неї доходить невелика частина тієї інформації, яку доповідач хотів передати слухачам. Таке роздвоєння аудиторії, коли кожний реципієнт змушений одноразово слухати і читати (розглядати) слайди, є найтипівішою і дуже грубою (недопустимо

грубою!) помилкою. У такому випадку людині, що стоїть за трибуною, просто неможливо домогтися позитивного результату.

У чому причина? Чому така помилка стала типовою і навіть масовою?

Якщо спробувати «копнути глибше», щоб дістатися до першопричин цього сумного явища, то, на мою думку, ми стали учасниками та свідками процесу, який можна було б іменувати як втрата сучасною людиною свого, хай дозволено буде так сказати, риторичного потенціалу, що був зрощений і закріплений у період «золотого віку» філологічної освіти, який протягнувся десь з другої половини XIX століття до, приблизно, 60-х років XX століття. Саме в цей час, як ніколи раніше, освічена людина відчувала вплив художньо-літературного слова — слова, яке можна вважати найбільш довершеним з погляду його риторичного потенціалу. Ті риторичні прийоми, що описуються у численних сучасних посібниках з риторики, є і в кількісному, і в якісному планах доволі мізерними у порівнянні з тими витонченими прийомами власне художнього впливу, яким наділене художньо-літературне слово.

Літературно освічена особистість намагається надати своєму публічному мовленню певної естетичної презентабельності, яка стосується усіх його складових — мови, композиції, системи аргументації, образності, ритмомелодики. **Зниження рівня художньо-літературної освіченості, позбавляє риторику цінного для неї естетичного компонента, тобто позбавляє слова краси, відсутність якої суттєво знижує енергію її впливовості.** Педагогічну риторику, яка, за великим рахунком має бути однією з головних навчальних дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів, і яка фактично у наших педагогічних вишах не викладається не тільки через відсутність відповідних програм та посібників, а й через те, що у нас ще не визріла сама **ідея** такого навчального предмету, незважаючи на те, що в сусідній Росії він уже концептуально сформувався та успішно викладається. Але в риторичній підготовці майбутнього вчителя є одна серйозна та глибоко прихована проблема: підготувати зі студента, який не має доброї — бодай на рівні школи! — літературно-художньої освіти і який не

відчуває, за словами Василя Сухомлинського, «аромату слова», успішну риторичну особистість, є вельми складною справою.

Проте іншого виходу просто немає. Без слова, як головного інструмента навчання та виховання, обійтись неможливо. І правило, яке майже півстоліття тому вивів знаменитий директор знаменитої Павлівської школи, що «кожний учитель, незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути словесником», просто неможливо проігнорувати.

Літературно-художнє обезбарвлення сучасного риторичного слова — факт реальний і тривожний, бо ж добре відомо, що втрати у слові засвідчують втрати в інтелекті та духовності.

Потяг до мультимедійних засобів, що так відчутно активізувався в останнє десятиліття, спричинився, окрім усього, ще й обезбарвленням сучасного риторичного слова. Втративши здатність ефективно володіти усіма величезними виражально-зображувальними можливостями слова, промовець (лектор, доповідач) почав компенсувати втрачене з допомогою мультимедійних засобів, бо власне вони створювали **зображення, візію, ілюстрацію**, без яких фактично неможливо домогтися потрібного впливу на свідомість слухача.

Ось чому сучасна риторика потребує окремого розділу про методику використання мультимедійних засобів. Такі розділи вже почали з'являтися у зарубіжних бестселерах, присвячених ораторському мистецтву (див., напр.: *Аткінсон Макс. Виступать легко: Всё, что вам нужно знать о речах и презентациях.* — М., 2010). У наших посібниках з риторики їх поки що немає. У майбутній **педагогічній риторичній розділ про риторику слова і слайду** вкрай необхідний, бо проведення лекцій, семінарських та практичних занять у вишах, уроків у школах все частіше здійснюється із застосуванням слайдів.

Спробуємо сформулювати основні принципи такого співіснування слова і слайда, яке треба розуміти як взаємодію, взаємодоповнення цих двох виражально-зображувальних засобів. Ці принципи стосуються різних форм публічної і навчальної діяльності — різного роду доповідей та повідомлень, презентацій, лекцій — як вузівських, так і шкільних.

Перший і основний принцип при підготовці до виступу, в якому задіяні слайди, полягає в обов'язковому врахуванні психології сприймання. Іншими словами: кожна підготовка має здійснюватися як моделювання процесу сприймання публічного виступу слухачами, які водночас є глядачами та й навіть читачами, бо їм доводиться читати текстові слайди. Йдеться про засадничий принцип, уміле дотримання якого визначає успішність публічного акту.

По-справжньому успішний виступ — це, перш за все, виступ красивий, тобто такий, який приносить естетичну насолоду. Обмовлюсь — такі виступи (доповіді, лекції тощо) є рідкісними. Краса, якщо вона справжня, а не показна — найнадійніший критерій істинності змісту і якості форми. І орієнтація на красу має бути провідником при підготовці до виступу.

Думається, у зв'язку зі сказаним, доцільно в **риторику слова і слайду** внести поняття режисури, а, точніше, **саморежисури**, задання якої полягає у підготовці до виступу, що має відбутися за «законами краси». Кожна деталь такого виступу повинна прагнути до оптимальності, наближення до якої обумовлюється тим, наскільки уміло підготовка майбутнього виступу буде зорієнтована на слухача — на психологічні моменти сприймання ним інформації, що міститься у проголошеному слові та продемонстрованому слайді. Мистецтво режисера визначається його умінням передбачувати художній ефект кожного застосованого ним прийому. А таке передбачення обумовлене тонким розумінням законів психології сприймання висловленої та зображеної інформації.

Безперечно, що найголовнішим законом риторики слова і слайду треба вважати закон концентрації уваги слухача. В принципі, йдеться про основний закон ораторського мистецтва, який у посібниках з риторики фактично відсутній саме в такому формулюванні, але він так чи інакше сутнісно проявлений у багатьох розділах. Найперший показник якості публічного виступу — це ступінь концентрації уваги слухачів на проголошуваному слові. В реальності вона буває високою, низькою і навіть наближеною до нуля.

Саморежисура, здійснювана промовцем, який збирається використовувати слайди, полягає, по-перше, у самій підготовці слайдів, їх режисеруванні як «кадрів», хай навіть вони є суто текстовими,

не зображальними, і, по-друге, у їх лінійному розташуванні в процесі доповіді — кожен слайд повинен з'являтися під час виступу в потрібному місці у потрібний час. Ефективність кожного слайду визначається тим, наскільки він сконцентрує на собі увагу аудиторії і, відповідно, наскільки «спрацює» як важливий засіб донесення до неї інформації і «зарядження» її смислами.

Найтиповіша помилка переважної більшості людей, що готуються до виступів перед аудиторією з використанням слайдів, якраз і полягає в тому, що така підготовка зводиться лише до вироблення комп'ютерних слайдів. При цьому риторика слова, як основного засобу донесення до аудиторії інформації і «зарядження» її смислами, повністю ігнорується. Можна з певністю сказати, що ігнорування слова і, навпаки, ставлення до слайду як до домінуючого засобу, є ознакою відсутності будь-якого «режисерського» мислення і гарантує майбутньому публічному виступу цілковиту поразку.

Не будемо зараз говорити про риторику слова — у численних виданнях про неї сказано дуже багато і дуже добре, було б лише бажання її засвоїти. Набагато менше сказано про риторику **слайду**, яку треба розуміти як **мистецтво впливу** на аудиторію демонстрованого на екрані тексту чи зображення.

Підготовка і використання текстових слайдів і слайдів зображальних має свої особливості. Текстові та графічні слайди мають бути підготовлені таким чином, щоб легко читалися з усіх кінців аудиторії. Важливо уміло користуватися маркованими списками, комп'ютерною графікою, в тому числі й рухливою, кольором, шрифтом. Для суто текстових слайдів важливо домагатися з допомогою ретельного редагування мінімізації самого тексту за принципом «Словам тісно — думці просторо». Режисерування кожного слайду як «кадру» має відбуватися із врахуванням психології його сприймання глядачем. Надмір інформації у демонстрованому слайді призводить до того, що вона сприймається аудиторією лише частково. І немає нічого шкідливішого для публічного виступу, якщо аудиторія сприймає пропонувану їй інформацію у неповному обсязі — з кожним поверхово сприйнятим слайдом такий бажаний для доповідача контакт з аудиторією втрачається все більше.

Не меншої уваги потребують і зображальні слайди — фотографії, репродукції картин тощо. Тут, звичайно, у першу чергу звертається увага на їхній змістовий відбір, але й суто технічна обробка (кадрування, посилення чи послаблення кольорової гами) має велике значення.

Саморежисура майбутнього публічного виступу обов'язково повинна враховувати низку й інших моментів. Серед них визначальне значення має оптимальне співвідношення слова і слайду. Грубу помилку допускають промовці, які перетворюють свій виступ у суцільну демонстрацію слайдів, ігноруючи при цьому слово. Такі виступи, як правило, є провальними. Мистецтво усного слова, на якому тримається успіх публічного виступу, ніхто не відміняв, та й відмінити його, будьмо певні, неможливо. Найкраще слайд використовувати як ілюстрацію в усному словесному тексті. Він має з'являтися в потрібний час і в потрібному місці. Його поява повинна не тільки активізувати аудиторію, а й допомогти промовцю пояснити якусь важливу для нього тезу, залишити зоровий образ у свідомості слухача. Величезну роль відіграє слово лектора в коментуванні слайду. Саме уміле коментування допомагає аудиторії глибше «відкрити» для себе слайд, краще сприйняти інформацію, що міститься в ньому.

Словом, ми вже вступили в еру, коли публічне слово супроводжується комп'ютерним слайдом. І тому настала пора риторики слова і слайду.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «РИТОРИКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА»

Вступні зауваження

Актуальність курсу «Риторика вчителя-словесника» обумовлюється багатьма чинниками. По-перше, високопрофесійний вчитель-словесник — це обов'язково риторична особистість, що досконало володіє живим впливовим словом. Підготовка такої особистості (навчання, вироблення практичних навичок та умінь) — проблема, яка фактично досі у педагогічних університетах системно не вирішувалася. Другий винятково важливий чинник полягає у потребі підготувати такого вчителя-словесника, який володів би способами інтенсивного розвитку мовленнєвих умінь та навичок учнів. Це зумовлено посиленням комунікативної лінії при вивченні української мови, — як відомо, ця лінія зараз заявлена у шкільній програмі. Річ не тільки в тому, що елементи практичної риторики включені до цієї програми, — важливо зрозуміти, що вчитель здатний ефективно керувати мовленнєвим розвитком учня лише з-за умови глибокого знайомства з риторикою.

Зрозуміло, що підготовка вчителя-словесника як високорозвинutoї риторичної особистості здійснюється при вивченні переважної більшості дисциплін, які викладаються на філологічному факультеті. Одне із завдань курсу риторики — активізувати становлення студента-філолога як риторичної особистості, надати цьому процесу більшої усвідомленості та цілеспрямованості.

Базовою частиною програми є її **теоретичний розділ**, у якому передбачається знайомство студентів з основними законами риторики,

з її головними класичними поняттями, а також із засадами лекторської майстерності.

Вчитель — це завжди вихователь етикетної поведінки учнів. Тому програма передбачає засвоєння студентами правил **мовленнєвого етикету**.

Певна частина навчального часу відводиться для знайомства з **основами виразного читання і розказування**.

Для засвоєння риторичних умінь та навичок, які безпосередньо визначають діяльність вчителя як викладача літератури, відводиться значна частина навчального часу.

Курс риторики складається з лекцій та практичних занять. На лекціях подається теоретичний та інструктивний матеріал. На практичних заняттях, що побудовані за певною системою, студенти буквально **практикуються** в набутті риторичних умінь та навичок.

Програма курсу «Риторика вчителя-словесника»

Загальна риторика

Вступ. Володіння основами риторики — важлива ознака загальної культури людини. Поняття «риторика». Поняття «риторична особистість».

Курс «Риторика вчителя-словесника», його завдання. Структура курсу. Особливості практичних занять. Методичні поради щодо засвоєння курсу. Рекомендована основна і допоміжна література.

З історії риторики. Глибокі корені риторики у світовій культурі, в т.ч. і міфологічній. Риторика в античному світі. Суспільно-політичні умови, що зумовили розквіт ораторського мистецтва в античну епоху. Видатні оратори Давньої Греції: Сократ, Платон, Демосфен. «Риторика» Аристотеля як підручник з красномовства. Риторика та ритори Давнього Риму. Цицерон як знакова фігура в ораторському мистецтві.

Глибоке коріння вітчизняної риторики. «Велесова книга» як збірка проповідей духовних вождів праукраїнських племен в до-

християнську епоху. Риторична майстерність цих проповідників як вияв високої словесної, а отже, і духовної культури наших пращурів. «Слово про закон і благодать» — видатна проповідь київського митрополита Іларіона, що засвідчує високий рівень ораторського мистецтва в Київській Русі. «Ключ розуменія» І. Галятовського («Наука або способ зложеня казаня»). Київська школа красномовства XVII–XVIII ст. Курс риторики в Києво-Могилянській академії. «Риторика» Феофана Прокоповича. Українське риторичне слово за часів панування Російської та Австро-Угорської імперій (Г. Яхимович, К. Зеленецький, М. Максимович, М. Міхновський, М. Грушевський).

Іван Франко як видатний промовець.

Риторика в радянські часи — часи тоталітаризму. Намагання офіційної влади розвинути ораторське мистецтво політично заангажованих партійних пропагандистів.

Розвиток риторики в незалежній Україні. Причини, що обумовлюють «друге народження» риторики в наші дні. Характеристика найбільш популярних сьогочасних навчальних посібників з риторики.

Поява інтересу до риторики в останні десятиліття ХХ століття і пов'язані з цим проблеми методологічного характеру, що стосуються сучасної риторики, її стосунків з іншими науками. Сучасне осмислення терміну *риторики*. Трактатування риторики: 1) як науки, спрямованої на формування в людини ефективної мисленнєво-мовленнєвої діяльності; 2) як мистецтва активного впливового слова; 3) як науки про умови і форми ефективної комунікації.

Комплексність риторики як науки, її здатність інтегрувати матеріал інших наук. Зв'язок риторики з іншими науками і, перш за все, з психологією, лінгвістикою, літературознавством (поетикою), етикою.

Крилаті вислови про значення ораторського мистецтва.

Закони риторики

Концептуальний закон вимагає якомога досконалішого знання предмету чи явища, що є об'єктом риторичної діяльності. Розуміння цього об'єкту повинно бути концептуальним — тільки в такому випадку його риторичне висвітлення набуває системної організованості, а відтак і дієвості.

Закон моделювання аудиторії передбачає системне вивчення суб'єкту риторичної діяльності. Тільки за умови, що лектор (оратор, промовець) добре знає свою аудиторію в соціальному, психологічному, віковому, інтелектуально-освітньому та інших аспектах, можливо здійснювати ефективний вплив словом. Способи вивчення аудиторії, зворотний зв'язок з нею.

Стратегічний закон передбачає системну побудову програми впливу на конкретну аудиторію.

Мовленнєвий закон вимагає формування і розвитку в людини ефективного володіння словом — тобто вимагає одягати свою думку в дієву словесну форму.

Закон ефективної комунікації розвиває в людині уміння встановлювати, зберігати й закріплювати контакт з аудиторією. Пряма залежність ефективності риторичної діяльності від такого взаємозв'язку риторика та аудиторії.

Системно-аналітичний закон вимагає від риторика постійного системно-аналітичного осмислення як власної риторичної діяльності, так і діяльності інших риторів. Одночасно йдеться про активне збагачення на основі постійної самоосвіти власного теоретичного тезаурусу з риторики.

Основи ораторського мистецтва

Підготовка до промови. Вибір теми відповідно до індивідуальних нахилів та інтересів промовця. Визначення мети промови.

Збирання матеріалу. Звертання до різноманітних джерел (книжок, статей, свідчень очевидців). Складання бібліографії. Записування прочитаного. Фіксування власних думок, пов'язаних з темою виступу.

Тема, вид і цільова установка промови. Відповідність теми публічного виступу компетенції та інтересам промовця як одна з важливих умов його успіху. Обізнаність промовця з вибраної теми повинна перевищувати інформованість слухачів. Точне, зацікавлює та інтригує формулювання назви теми. Врахування інтересів аудиторії — її ставлення до теми, до промовця. Фактор актуальності та новизни теми.

Лекція, доповідь, промова — основні види (жанри) ораторських виступів. Публічна і вузівська лекції — спільне і відмінне. Особливості політичних, звітних, наукових доповідей. Злободенність, суспільна значущість, прагнення схилити слухача на бік оратора — основні ознаки промов на мітингах.

Поняття цільової установки, залежність ефективного виступу від ступеня реалізації цільової установки.

Види промов, що визначаються характером цільової установки: інформативні, переконуючі, закликаючі.

Орієнтація на аудиторію. Здатність до емпатії (розуміння почуттів, психічного стану іншої особи) — обов'язкова ознака ораторського таланту. Врахування специфіки аудиторії як корінна умова успішної пропаганди та агітації.

Схема оцінки аудиторії: соціально-демографічний склад (приналежність до певної професії, партійність, освіта, вік, стать) та ступінь однорідності, що визначається мотивами (інтелектуальними, моральними чи естетичними), які змусили слухачів прийти на лекцію. Врахування настрою аудиторії та її фізичного стану. Ставлення аудиторії до промовця.

Шляхи здобування інформації про аудиторію.

Врахування особливостей аудиторії під час підготовки до виступу і в процесі самого виступу.

Композиція промови, її конспект

Вступ. Його мета: викликати інтерес аудиторії та оволодіти її увагою, встановити контакт з аудиторією і завоювати її довір'я, підготувати сприятливу психологічну атмосферу для сприйняття промови. Прийоми, що викликають інтерес слухачів на початку промови: цікавий факт, парадоксальна ситуація, апеляція до авто-

ритетів, гумористичне зауваження тощо. Приклади зацікавлюючих виступів, узятих із промов видатних ораторів. Поради Дейла Карнегі щодо того, як починати виступ.

Головна частина. Засоби утримування стійкої уваги: створення максимально чіткої логічної структури, коли промовець проводить одну думку; елементи сюжетності. «Інтрига» в композиційній побудові лекції. «Криза уваги» і засоби, за допомогою яких вона переборюється.

Індуктивний метод побудови головної частини промови: рух думки від конкретного до загального. Дедуктивний метод: рух думки від загального до конкретного. Поєднання індуктивного та дедуктивного методів. Історичний (хронологічний) принцип у лекціях на історичну або біографічну тематику.

Теза, аргумент, спосіб доведення — три взаємопов'язані елементи, на яких ґрунтується логічність виступу, його переконливість. Теза — думка чи положення, що потребують обґрунтування в промові. Аргумент — думка чи положення, істинність якого не викликає сумніву. Спосіб доведення — логічна операція, під час якої доводиться, що теза переконливо обґрунтована і тому є істинною.

Поради Дейла Карнегі: як зробити зрозумілим та ясным смисл свого виступу.

Мета заключної частини промови: підсумувати сказане, закріпити й посилити враження від виступу, поставити перед аудиторією завдання; закликати аудиторію до безпосередніх дій. Методи досягнення такої мети: коротке повторення основних проблем чи висновків промови; узагальнення сказаного; застосування яскравого прикладу, цитати, розгорнутої метафори, що акцентують на потрібній для завершення промови думці; проголошення лозунгу, в якому стисло й енергійно формулюється завдання, заклик до дії.

Крилаті вислови видатних риторів про побудову промови.

Уміло складений конспект так само необхідний для оратора, як партитура для музиканта. Складання конспекту — це створення форми, структури промови. Основні правила при цьому — користуватися повними реченнями; ділити на три частини (вступ, головна частина, висновки), які, в свою чергу, складаються з підрозділів, пунктів; підкріплювати тези допоміжними пунктами (підтезами).

Засоби активізації уваги слухачів

Поняття інформаційної новизни. Інформаційна новизна та увага аудиторії. Недоречність загальних положень у промові.

Усне змалювання пейзажу, портрета, події, конкретної життєвої ситуації як засіб ілюстрації та активізації уваги аудиторії. Порівняння, алегорія, невеличкий анекдот, притча як ілюстрація висловленої думки. Усне ілюстрування на початку і наприкінці промови.

Хронологічний спосіб подачі матеріалу в лекціях на біографічну тему як засіб утримання уваги слухачів.

Створення відчуття впорядкованого поступального руху в розвитку теми промови.

Мистецтво цитування. Створення психологічної ситуації «очікування цитати». Гумор. Жартівливі приклади.

Культура ораторської мови

Загальні ознаки мовної культури оратора: правильність і багатство мови; стислість, ясність і точність, емоційність. Рекомендації щодо мовного самовдосконалення: спостереження за власною мовою і мовою інших людей; самостійний аналіз «секретів» ефективності мовного вираження і впливу. Робота, спрямована на збагачення словникового запасу мови.

Приєм градації. Елементи художності в ораторській мові: образність, інтонаційна виразність, композиційні ефекти.

Висловлювання видатних риторів про емоційність, ясність, стислість, простоту мовлення.

Оратор перед аудиторією

Грунтовна підготовка до виступу — основний спосіб перебороти страх перед виходом на трибуну. Впевненість оратора в собі.

Початкова пауза перед виступом. Урахування оратором особливостей певної аудиторії і продумування в зв'язку з цим власного зовнішнього вигляду. Зовнішність лектора-«академіста», зовнішність промовця, що виступає перед молодіжною аудиторією.

Постава промовця. Виразність жестів, їхня природність, відповідність змісту форми викладу.

Особливості виступу промовця перед мікрофоном.

Думки видатних риторів про поведінку оратора на трибуні.

Головні критерії оцінки промови

Ефективність вступу, інформативна свіжість, логічність розвитку теми, переконливість в аргументації основних положень, наочність та образність вислову, міцний контакт з аудиторією, застосування прийомів, що активізують увагу слухачів, доцільність поведінки на трибуні, багатство мови.

Секрети спілкування

«Вузлики на пам'ять» для тих, хто прагне оволодіти мистецтвом спілкування.

Голос, вибір слів, конструкція речень у розмові. Знайомство з новими людьми, вияв дружнього ставлення до них. Як викликати прихильне ставлення до себе людей, з якими спілкуєшся?

Самовладання у розмовах. Уміння переконувати. Народи та їхнє проведення. Керівництво нарадою.

Практична риторика (риторика вчителя-словесника)

«Золоті правила» риторики для вчителя-словесника

Екстраполяція головних законів риторики на професійну риторику вчителя-словесника. Професіоналізм учителя-словесника крізь призму риторики. Особливості формування риторичної культури учителя. В.О. Сухомлинський про мистецтво слова педагога.

Перше правило. Глибоке знання предмету. Принцип айсберга: чим краще вчитель знає свій предмет, тобто чим глибшою є «підводна» частина його знань (йдеться про ті знання, які він «не показує» під час викладання) — тим впливовішим є його слово. Психологічне підґрунтя такої закономірності (впевненість у собі,

здатність відбирати в процесі усномовного спілкування з учнями зі свого «тезаурусу» лише ті думки, аргументи, приклади, які дозволяють якомога повніше виразити думку, викликати у слухачів образні уявлення, асоціації).

Друге правило. Вчитель повинен знати, розуміти та відчувати внутрішній світ учнів — і всю свою усномовну діяльність будувати з урахуванням цих знань, умінь та відчуттів. Емпатична здатність (тобто здатність розуміти внутрішній світ учнів) є свідченням педагогічної обдарованості. Вчитель, який розуміє своїх учнів, має змогу працювати з ними «на одній радіохвилі».

Способи пізнання внутрішнього світу учнів. Учні сільські та міські, учні різного віку, учні різного соціального статусу та різного інтелектуального розвитку, «чоловіча» і «жіноча» аудиторія — специфічність роботи з такими різними групами.

Третє правило. Ефективність усномовної навчальної діяльності вчителя залежить від його уміння підпорядковувати кожний свій усномовний прийом конкретній, добре визначеній меті. Мета кожної лекції, розповіді чи повідомлення, участі в діалозі чи у полілозі як формотворчий чинник кожної усномовної дії. Чітко поставлена мета є організуючим моментом у творенні усномовного тексту. Вона робить його цілісним, а отже, і впливовим.

Приклади вибору мети усномовної навчальної дії.

Четверте правило. Усномовна діяльність вчителя повинна ґрунтуватися на постійно (щосекундно) діючому зворотному зв'язку з класом (вчитель — клас). Відчуття класу (аудиторії) дозволяє швидко корегувати риторичну діяльність, змінювати сам зміст мовлення та звукову тональність тощо — і таким чином домагатися його ефективності.

Засоби, які допомагають контролювати (відчувати) ступінь зворотного зв'язку з класом: 1) візуальні спостереження; 2) «шосте» чуття; 3) контрольні (перевірочні) питання.

П'яте правило. Найуніверсальніший засіб, на якому ґрунтується усномовна діяльність учителя-словесника — образність висловлювання. Вживання образної конкретики — як спосіб пробудження образної уяви слухачів. Образ як джерело емоційності. Бачення («кінострічка») як обов'язковий елемент розповіді.

Шосте правило. Усний текст повинен бути для аудиторії інформаційно свіжим. Нова інформація підвищує слухабельність усного тексту — тобто підвищує його навчальний потенціал.

Основні шляхи досягнення інформаційної свіжості проголошуваного тексту:

- 1) введення у текст нової для слухачів інформації;
- 2) зміна «кута зору» на вже відому аудиторії інформацію; така зміна «кута зору» повинна порушувати рутинність добре відомої слухачам інформації та надавати їй певного очуднення.

Володіння вказаними шістьма правилами риторики як умова успішної діяльності вчителя-словесника, для якого слово є основним «робочим інструментом».

Мовленнєвий етикет: основні принципи

Вчитель як вихователь мовленнєвого етикету. Пряма залежність між вихованістю людини, її культурою та мовленнєвим етикетом.

Проблема некоммунікбельності окремої людини і шляхи її розв'язання. Людське спілкування як обмін духовними цінностями. Здатність робити свій внесок для підтримання стосунків з іншими людьми — одна з умов, що забезпечує успішне спілкування.

Маломовність і балакучість (говірливість) — крайнощі, яких треба уникати.

Дотримання принципу: ніщо не дає права бути неввічливим у розмові — ні погане самопочуття, ні неприємності на роботі, ні втома, ні відсутність вільного часу.

Особливості українського мовного етикету.

Правила поведінки при спілкуванні: доброзичливо стався до співрозмовників; усміхайся, бо усмішкою найлегше викликати приязне і доброзичливе ставлення до себе; дотримуйся довірливого тону розмови; зацікавлено стався до співрозмовників; умій поставити себе на місце іншого.

Фальшиві цінності (грубість, безапеляційність, криклива тональність мови, вуличні жаргонізми, лайка), що стали престижними у мовному спілкуванні певних соціальних груп, особливо молодіж-

них. Боротьба з грубістю та брутальністю як серйозна соціальна та морально-етична проблема.

Правила мовного етикету в стандартних етикетних ситуаціях

Звертання. Етикет звертання у різних народів світу. «Ви» і «ти» — дві форми звертання до особи. Умови переходу з «Ви» до «Ти».

Форми звертання до незнайомої людини. «Чарівні слова», за допомогою яких можна обійтися без конкретних, небажаних у певних ситуаціях звертань («Скажіть, будь ласка...», «Вибачте, будь ласка, але...»). «Добродію», «пане» як давні форми звертання, що повернені у вжиток. Форми звертання в офіційній обстановці.

Привітання. Розмаїтість форм привітання: «доброго дня», «доброго вечора», «здрасуйте», «радий Вас бачити». Інтонація радості, доброзичливості при звертанні.

Прощання. Багатство форм прощання: «до побачення», «до зустрічі», «до завтра», «усього доброго», «на добраніч». Вибір форм прощання від конкретних обставин.

Подяка. Форми подяки: «дякую», «спасибі», «дуже Вам вдячний».

Поздоровлення. Форми поздоровлення: «сердечно вітаю...», «від усього серця...», «від усієї душі...», «з днем народження...», «з Новим роком...» тощо.

Вибачення. Уміння вибачатися. Мовні форми вибачення: «пробачте...», «вибачте, будь ласка...», «прошу Вашого пробачення...».

Відмова. Етикет відмови, завдання якого полягає в тому, щоб не образити прохача: «дуже жалкую, але...», «із задоволенням допоміг би, але...», «мені незручно Вам відмовити, однак...».

Висловлення власного погляду. Найуживаніші форми: «на мій погляд...», «на мою думку...», «я переконаний, що...», «наскільки я розумію...», «можливо, моя думка видається не слушною, але...»

Зауваження. Докір. Широкий вибір стереотипних словесних формул: «Я змушений зробити тобі (Вам) зауваження; «Ти (Ви) не

зовсім добре вчинив(-ли)»; «Вам так робити не личить»; «Ви, напевно, недостатньо це обміркували...» і т. д.

Телефонування. Способи уникнення комунікативного конфлікту. Алгоритми спілкування по телефону: як належить представлятися на початку телефонної розмови, як слід відповідати на телефонний дзвінок, як завершувати розмову.

Комплімент. Володіння мистецтвом компліменту допомагає підкреслити найкращі риси людини, створити мікроклімат доброзичливості, гарного настрою. Виховна функція компліменту: заохочення хороших рис людини, активізація в ній усього найкращого. Основне в мистецтві компліменту — знайти хороше в людині та щиро відзначити це, вибравши для цього відповідну форму. Компліменти, що стосуються зовнішнього вигляду. Форма схвалення внутрішніх якостей людини.

Виразне читання

Уміння володіти виразним словом — необхідна ознака професіоналізму вчителя-словесника.

Засоби логічної виразності. Поняття про логічний наголос, про паузу, її види (логічна, граматична, логіко-граматична, ритмічна та психологічна), теми мовлення. Логічна мелодія.

Засоби емоційно-образної виразності. Власне бачення як сукупність образних уявлень, що ґрунтуються на текстовому матеріалі виконуваного твору. Вправи, що інтенсифікують образне бачення під час читання тексту (створення власних «кінострічок»).

Поняття про ставлення. Інтонація, міміка, жести як форми вираження ставлення виконавця до описуваного автором. Читання і переказування текстів з передачею через інтонацію, міміку, жести свого ставлення до описуваних автором подій, явищ.

Поняття про підтекст як про той головний зміст, який вбачає виконавець за словами автора. Підтекст як головна ідея твору. Підтекст і визначення «надзавдання» твору. Практична робота над визначенням підтексту конкретних творів.

Підготовка до виконання художнього твору. Початкове визначення виконавчого завдання з опорою на ідейний зміст твору. Визначення ставлення. Формування надзавдання. Розставлення логічних наголосів, пауз. Створення власної «кінострічки».

Робота над якістю виконання проаналізованого твору.

Розказування

Розказування як один із необхідних і часто вживаних складових в усномовній діяльності вчителя-словесника. Вагоме місце розказування в усіх видах роботи на уроках літератури (розповіді про письменника, біографія письменника, вступне слово до вивчення твору...).

Переказування художніх текстів — найбільш поширений вид розказування. Головна вимога до короткого переказу — вміти в стислій формі передати зміст твору, акцентуючи при цьому на особливо значущих деталях, увиразнити смислову спрямованість художнього тексту.

Засоби підтримки уваги учнів: ведення сюжетної колізії; моменти драматизації; «оживлення» позбавлених образності текстів окремими образними деталями; прийоми ампліфікації, які полягають у тому, що оповідач «укрупнює» окремі, здавалося б, прохідні моменти змісту твору.

Мистецтво розповіді про письменників у середніх та старших класах

Аналіз статей — розповідей про письменників у підручниках для середніх класів. Бажання авторів підручників уникати в цих розповідях про письменників відомих схем, за якими відбувається знайомство з біографіями (де і коли народився, де і як вчився і т. д.). Натомість — намагання олюднити образ письменника та виразити його «знакову» людську та письменницьку своєрідність. Адаптація письменницьких біографій до вікових особливостей учнів.

Біографія письменника в старших класах. Надзавдання при вивченні біографії письменника. Головні риторичні прийоми: зацікавлюючий зачин; висловлювання відомих людей про письменника; портрет, його психологічність; образні вставки, завдання яких полягає в «оживленні» письменника, його оточення; біографічний сюжет; моменти драматизації; розповідь «один день письменника»; уявна екскурсія музеєм письменника та ін. Етика розповідей про інтимні моменти в житті письменника.

Мистецтво оглядової лекції

Види оглядових лекцій: 1) огляд-вступ до вивчення літератури певного періоду; 2) огляди окремих літературних періодів; 3) оглядовий розгляд творчості окремого письменника.

Структура оглядової лекції, в якій характеризується літературний процес у певний історичний період: 1) розповідь про основні історичні та суспільно-політичні події певного періоду; 2) літературне життя (особливості літературного побуту, тенденції в проблематиці й тематиці; рух форми, найвидатніші творчі досягнення, бліц-портрети письменників).

Структура лекції, в якій оглядається життєвий і творчий шлях письменника: стисла біографія; тенденції в проблематиці й тематиці; стильові особливості; найвидатніші твори, їхня коротка характеристика.

Мистецтво усного змалювання історичного тла — це мистецтво розповіді про «живі» подробиці тогочасного життя. Де брати матеріал для «живих» подробиць? Виокремлення основних колізій епохи. Мистецтво бліц-портрету письменника. Стислий аналітичний переказ прозових творів як спосіб їхньої характеристики. Вибір і введення з ілюстративною метою в оглядову лекцію уривків зі «знакових» для письменника творів.

Підготовка тезисного плану оглядової лекції. Проблема цілісності такої лекції.

Мистецтво вступного слова вчителя перед вивченням твору

Мета вступного слова вчителя перед вивченням твору — підготувати учнів до його сприймання. Методичний принцип: що краще учні підготовлені до сприймання літературного твору — то глибше і зацікавленіше вони його сприйматимуть.

Визначення «стратегії і тактики» вступного слова з урахуванням таких факторів: 1) надзавдання, яким керується вчитель при вивченні твору учнями; 2) жанр твору, його обсяг; 3) кількість часу, який доцільно виділити на вступне слово; 4) інтелектуальний рівень учнів, що визначає їхню спроможність сприйняти твір, його проблематику та художню енергетику; 5) рівень інтересу учнів до наочної у творі проблематики.

Риторичні прийоми, які найчастіше застосовуються при підготовці учнів до сприймання літературного твору: 1) розповідь про історію написання твору; 2) історична довідка про зображену у творі епоху; 3) прохання до учнів висловити своє розуміння проблеми, що є головною у творі, з яким їм ще належить познайомитися; 4) вільні роздуми учителя щодо порушеної у творі проблеми; 5) створення проблемно-дискусійної ситуації на кшталт: «є два шляхи вирішення цієї проблеми... перший з них... другий з них... Який шлях ви вибрали б?.. А тепер простежмо, як цю проблему розв'яже герой твору...»; 6) актуалізація в свідомості учнів «пейзажних» уявлень, які сприятимуть їхньому активнішому знайомству з твором пейзажного характеру.

Мистецтво усного слова при вивченні твору методом бесіди

Створення системи запитань як підготовка до бесіди. Виділення в системі ключових, тобто стратегічних, запитань. Евристичні питання та питання, спрямовані на репродуктивне відтворення знань,

їхня взаємодія. Особливості **підвідних** питань, тобто питань, які підводять учнів до розв'язання головної стратегічної проблеми.

Логічна та синтаксична структура евристичних запитань.

Особливості системи питань при коментованому читанні тексту: питання, які поглиблюють розуміння твору; питання, які активізують образну уяву учнів; питання, що інтригують учнів, стимулюючи їх зацікавленість текстом.

Мистецтво введення учнів у проблемну ситуацію.

Підготовка до бесіди. Визначення системи питань, виділення в цій системі стратегічних, тобто ключових питань. Питання, мета яких полягає у підводці учнів до розв'язання головної проблеми.

Система питань як партитура вивчення твору. Вимоги до системи питань. Доцільність у чергуванні репродуктивних та евристичних питань. Вибір оптимального темпу бесіди — вона не повинна бути ні надто швидкою (частина учнів при швидкому темпі може просто «виключатися» з навчальної роботи), ні надто повільною, що розсіює увагу учнів, викликає нудьгу. Прийоми, які допомагають вчителю дотримуватися оптимального темпу бесіди. Відступи від наміченого плану бесіди, важливість «експромтних» запитань.

Контроль за знаннями студентів, оцінка їхньої навчальної роботи

Форма контролю та оцінки знань та умінь студентів, здобутих під час вивчення курсу «Риторика вчителя-словесника» — **залік**.

Знання, здобуті при засвоєнні лекційного курсу та самостійної роботи студентів, перевіряються та оцінюються шляхом виконання двох письмових контрольних робіт.

Знання та практичні навички, набуті при засвоєнні практичного курсу, оцінюються в балах. Кожний вид роботи (доповідь, реферат, участь у рольових іграх, виконання певних завдань, що розвивають риторичне уміння і т. ін.) оцінюється певною кількістю балів. Вони підсумовуються протягом усіх занять. «Розцінка» у балах усіх навчальних видів робіт подана в планах практичних занять.

Запитання для контрольних робіт

Контрольна робота № 1

(Теми: «Вступ», «З історії риторики»)

1. Що означає термін «риторика»?
2. Ваше розуміння терміну «риторична особистість».
3. У чому полягає різниця між сферами риторичного та поетичного слова?
4. З якими науками пов'язана риторика і в чому простежується цей зв'язок?
5. Що вирішує успіх промови — талант чи праця?
6. Чому красномовство виникає, формується і набуває найвищого розвитку саме в Давній Греції?
7. Чому Аристотеля вважають автором наукової риторики? Які питання красномовства він розглянув і в якому творі?
8. Чому саме Цицерон став символом римського красномовства?
9. Чи погоджуєтесь ви з тезою, що «язичництво на праукраїнських теренах не дозріло до створення власної розвиненої міфології, тим паче — до втілення її в літературі і мистецтві» (С. Абрамович, М. Чикарькова. Риторика. — Львів. — С. 90). Якими фактами ви могли заперечити це твердження?
10. Чому «Риторику» Феофана Прокоповича вважають видатним досягненням української риторичної культури XVIII ст.?
11. Чим пояснюється підвищення уваги до риторики в наш час?

Контрольна робота № 2

(Теми: «Загальна риторика. Головні закони риторики», «Основи ораторського мистецтва», «Золоті правила риторики вчителя-словесника»)

1. В чому полягає концептуальний закон риторики?
2. Екстраполюйте закон моделювання аудиторії в конкретну педагогічну практику вчителя-словесника.
3. Поясніть, чому відповідність теми публічного виступу компетенції та інтересам промовця обумовлюють його успіх.

4. Яке завдання вступу як композиційної частини промови?
5. Якими засобами ви переборювали б «кризу уваги» в аудиторії?
6. Поясніть поняття «інформаційна новизна». Які ви знаєте основні шляхи досягнення інформаційної свіжості проголошуваного тексту?
7. В чому, на вашу думку, полягає професіоналізм учителя-словесника крізь призму риторики?
8. Поясніть «принцип айсберга», що визначає ефективну риторичну діяльність вчителя-словесника.
9. Яким чином емпатичні здатності вчителя визначають успіх його риторичної діяльності?
10. Як ви розумієте проблему постійно діючого зворотного зв'язку з класом?

Бібліографія

Основні навчальні посібники

1. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посібник. — К.: Вища шк., 2003.
2. Сагач Галина. Риторика. — К., 2000.
3. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. — К.: ВЦ «Академія», 2012.

Додаткова література

Загальна риторика

- Абрамович С.Д. Риторика та гомілетика. — Чернівці, 1995.
- Адамов Е.А. Личность лектора. — М., 1985.
- Аристотель. Риторика // Античные риторики. — М., 1978.
- Бернацкий Г.Г. Культура политической дискуссии. — Л., 1991.
- Бондаренко П.С. Судова промова. — Львів, 1972.
- Борухович В. Ораторское искусство Древней Греции // Ораторы Греции. — М., 1989.

- Ваганова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. — М.: Цитадель-трейд, 2007.
- Волков А.А. Структура лекции. — М., 1986.
- Волков А.А., Фадеева Е.А. Воплощение замысла в лекции. — М., 1989.
- Галятовський І. Ключ розуміння. — К., 1985.
- Герман М.А. Основы риторики. — К., 1988.
- Гнатенко В. Цариця наук — риторика // Літ. Україна. — 1993. — 25 березня.
- Гольдинер В.Д. Защитительная речь. — М., 1970.
- Зеленецкий К.П. Исследование о риторике. — М., 1991.
- Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). — М., 1999.
- Кохтев Н.Н. Риторика. — М., 1994.
- Леммерман Х. Учебник риторики. Тренировка речи с упражнениями. — М., 1997.
- Лісовський А., Пультер С. Сучасні проблеми шкільної літературної освіти // Українська література в загальноосвітній школі. — 1999. — № 4. — С. 2–5.
- Львов М.Р. Риторика: Учебное пособие для учащихся 10–11 кл. — М., 1995.
- Марк Тулий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. — М., 1972.
- Маров В.Н., Ваганова Д.Х., Зыбина Т.М., Винькова Ю.В. Риторика — учителю. — Пермь, 1993.
- Михальская А.К. Педагогическая риторика: История и теория. — М., 1998.
- Молдован В.В. Судова риторика. — К., 1998.
- Моцок П. Звичаї, приписи доброї поведінки (Поради молодим і старшим). — Львів, 1994.
- Пороховщиков П.С. Искусство речи на суде. — М., 1988.
- Радченко В.Н. Изучение ораторского искусства в США. — М., 1991.
- Риторика : учебн. /под редакцией Н.А. Ипполитовой. — М.: Проспект, 2010.
- Рождественский Ю.В. Риторика публичной лекции. — М., 1989.

- Рождественский Ю.В. Теория риторики. — М., 1997.
- Сагач Г.М., Юнина Е.А. Риторика в интеллектуальных играх. — К., 1991.
- Сагач Г.М. Похвальне красномовство. — К., 1996.
- Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник. — К., 2000. — 568 с.
- Сагач Г.М. Золотослів. — К., 1993.
- Стернин И.А. Практическая риторика. — Воронеж, 1996.
- Стратий Л.М., Литвинов В.Д., Андрущенко В.А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. — К., 1982.
- Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону, 1998.
- Сычев О.А. Обучение риторике в эпоху компьютеров: введение в опыт США. — М., 1991.
- Чепіга І.П. Ораторське мистецтво на Україні в XVI–XVII ст. // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 10.
- Черторицкая Т.В. Ораторское искусство Древней Руси. Красноречие Древней Руси (XI–XVII вв.). — М., 1987.
- Шенберг В.А., Савкова З.В. Риторика. — СПб., 1997.

Практична риторика

- Андрущенко В. Диспут на уроці української літератури в гуманітарній парадигмі виховання // Дивослово. — 1999. — № 4. — С. 38–42.
- Баранова Л. Від чого залежить контакт з аудиторією // Дивослово. — 1998. — № 2. — С. 41–42.
- Біляев О. Лінгвістичний аналіз мовлення вчителя // Українська мова та література в школі. — 1999. — № 1. — С. 39–41.
- Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. — К., 1998.
- Гаврилов П. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах. — К., 1980.
- Гришаєнко Н. Про педагогіку співробітництва і особистість учителя // Дивослово. — 1994. — № 3. — С. 35–37.

- Дробот В. Изучение биографии писателя в школе. — К., 1988.
- Дуб Р., Поліщук В. Портрет письменника на уроці // Українська мова та література в школі. — 1971. — № 6. — С. 45–50.
- Жила С. Тут Шевченко присутній (Вивчення біографії Тараса Шевченка у зв'язку з образотворчим мистецтвом) // Українська література в загальноосвітній школі. — 1999. — № 1. — С. 41–45.
- Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. — К., 1997.
- Лісовський А. Розвиток художнього сприймання учнів у процесі вивчення літератури. — Українська мова і література в школі. — 1998. — № 1.
- Лісовський А. Художня розповідь тексту // Дивослово. — 1994. — № 1. — С. 40–42.
- Пасічник Є. Вікові особливості учнів і проблеми аналізу твору // Українська мова і література в школі. — 1993. — № 4.
- Поуст Е. Американський етикет: Мистецтво розмови. — Кн. 1 /Пер. з англ. — К., Тернопіль, 1991.
- Пультер С. Особливості вивчення біографії письменника в старших класах // Методика викладання української мови і літератури. — Вип. 8. — К., 1978. — С. 36–45.
- Педагогічна майстерність. — К., 1997.
- Семенчук І. Як вивчати біографію письменника // Література учить жити. — К., 1968. — С. 208–219.
- Скуратівський В. Світоглядні засади навчання словесності // Українська мова і література в школі. — 1998. — № 1. — С. 6–11.
- Сташків В. Взяли вони в житті шляхи колючі: Як удосконалити урок вивчення біографії письменника // Українська мова і література в школі. — 1992. — № 5–6. — С. 36–40.
- Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет // Народнознавство. — 1997. — № 38.
- Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. — К., 1995.
- Струганець Л. Культуромовна діяльність учителя (Соціолінгвістичний аспект) // Дивослово. — 1997. — № 11.

- Сташків О. Слово вчителя на уроці літератури // Українська мова і література в школі. — 1990. — № 3.
- Синиця І. Педагогічний такт і майстерність вчителя. — К., 1984.
- Татаревич Галина. Етикет і ментальність // Дивослово. — 1998. — № 3.
- Томан І. Мистецтво говорити / Пер. з чеськ. — 2-ге вид. — К., 1989.
- Філіпова Н. Варіанти уроку вивчення біографії письменника // Дивослово. — 1999. — № 5. — С. 32–34.
- Формановская А.М. Речевой этикет и культура общения. — М., 1989.
- Формановская А.М. Вы сказали: «Здравствуйте!» — М., 1987.
- Хропко П. Українське літературне життя 70–90-х рр. ХІХ ст. (Матеріали до оглядової лекції в 10-му класі) // Дивослово. — 1994. — № 3. — С. 28–52.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «У гостині», «Хто останній?» // Дивослово. — 1998. — № 2.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Їхав князь на вороному коні...» // Дивослово. — 1998. — № 3.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Здоровенькі були». — Дивослово. — 1998. — № 4.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Ти славно вік свій одробив...» — Дивослово. — 1998. — № 5.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Будьмо знайомі». — Дивослово. — 1998. — № 6.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Як тебе звати, синку?» — Дивослово. — 1998. — № 9.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Щасливенько!» — Дивослово. — 1998. — № 10.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Смачного!»; «Запрошую Вас»; «Дуже раджу Вам!»; «Не нервуйте!»; «Перепрошую!»; «Ви молодець». — Дивослово. — 1998. — № 11.
- Чак Євгенія. Мовний етикет: «Віншую!», «Висловлюю вдячність!», «Будьте ласкаві». — Дивослово. — 1998. — № 12.
- Ягодинский В.Н. Как себя вести (Практический курс культурного поведения). — М., 1991.

Зміст лекційного курсу «Риторика вчителя-словесника»

(18 год)

Вступ. Визначення предмету навчального курсу. Поняття «риторика», «риторична особливість». Специфіка навчального курсу «риторика вчителя-словесника», його завдання. Структура курсу. Рекомендована основна і допоміжна література. — 2 год.

З історії риторики. Корені риторики у міфології. Народ про ефективне слово. Риторика в античному світі. Вітчизняні витoki риторики. «Велесова книга» як свідчення високої культури слова у праукраїнців. Риторика в Київській Русі. «Риторика» Феодана Прокоповича. Риторика в радянські часи. Розвиток риторики в незалежній Україні. — 2 год.

Загальна риторика. Головні закони риторики. Зв'язок риторики з іншими науками. Закони риторики: концептуальний; моделювання аудиторії; тактичний; мовленнєвий; ефективної комунікації; системно-аналітичний. Основні жанри (роди і види) ораторського мистецтва. — 2 год.

Основи ораторського мистецтва. Підготовка до промови. Тема, вид і цільова установка промови. Орієнтація на аудиторію. Композиція промови, її конспект. — 2 год. Засоби активізації уваги слухачів. Культура ораторської мови. Оратор перед аудиторією. Головні критерії оцінки промови. — 2 год.

«Золоті правила» риторики вчителя-словесника. Глибоке знання предмету. Емпатичні здібності. Підпорядкування усіх риторичних прийомів конкретній, добре визначеній меті. Зворотний зв'язок з класом. Образність висловлювання. Інформаційна свіжість. — 2 год.

Мовленнєвий етикет: основні принципи. Вчитель як вихователь мовленнєвого етикету. Правила мовленнєвого етикету в стандартних етикетних ситуаціях: звертання, привітання, прощання, подяка, поздоровлення, вибачення, відмова, зауваження, докір, телефонування, комплімент. Бесіда. Методика виховання в учнів мовленнєвого етикету. — 2 год.

Виразне читання. Розказування. Засоби логічної виразності. Засоби емоційно-образної виразності. Підготовка до виконання художнього твору, партитура тексту. Важливість ефективного розказування для навчальної діяльності вчителя-словесника. Види розказування. Переказування художніх текстів. Засоби підтримки уваги учнів при розказуванні. — 2 год.

Риторична техніка учителя-словесника. Мистецтво розповіді про письменників у середніх та старших класах. Мистецтво оглядової лекції. Мистецтво вступного слова вчителя-словесника перед вивченням твору. Мистецтво усного слова при вивченні твору методом бесіди. — 4 год.

Практичний курс

Заняття 1.

Тема: Мовленнєвий етикет: стандартні ситуації

Мета: ознайомитися з мовленнєвим етикетом у найбільш поширених стандартних ситуаціях людського спілкування; розвинути самостійне «етикетне» мислення.

Структура заняття

1. **Дискусія.** Сучасний молодіжний мовний етикет: як до нього ставитися?

2. **Обговорення мовленнєвого етикету при стандартних ситуаціях:**

- вітання;
- вибачення;
- відмова;
- привітання;
- комплімент.

3. **Рольові ігри: відтворення стандартних ситуацій при:**

- знайомстві;
- телефонній розмові.

4. **Доповідь:** «Методика виховання мовленнєвого етикету у школярів».

Література

- Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. — К., 1998.
- Поуст Е. Американський етикет: Мистецтво розмови. — Кн. 1 / Пер. з англ. — Тернопіль, 1991.
- Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет // Народознавство. — 1997. — № 38.
- Татаревич Галина. Етикет і ментальність // Дивослово. — 1998. — № 3.
- Радевич-Винницький. Етикет і культура спілкування. — Львів. — 2001.
- Формановская А. Речевой этикет и культура общения. — М., 1989.
- Формановская А. Вы сказали «Здравствуйте!» — М., 1987.
- Чак Євгенія. Мовний етикет / Серія статей // Дивослово. — 1998. — № 1–12.

Заняття 2.

Тема: Розказування

Мета: засвоїти основні «секрети» розказування, звернувши при цьому основну увагу на аналітичний (інтерпретаційний) переказ художнього твору чи його фрагменту; викликати усвідомлений інтерес до мистецтва розказування як до одного із необхідних і часто вживаних складових усно мовної діяльності вчителя-словесника.

Структура заняття

1. Розповідь на тему: «Миттєвість минулого літа, яку я ще довго пам'ятатиму».

Критерії оцінювання розповіді:

- чи вдало вибрана тема розповіді?
- чи зацікавлює зачин розповіді?
- чи викликає сюжет розповіді інтерес слухачів?
- чи наявні в розповіді елементи конфлікту, драматизації?
- образність вислову, моменти живописання словом;
- темп розповіді;
- чи наявна в розповіді ідея?

2. Аналітичний (інтерпретаційний) переказ художнього твору або ж окремого фрагменту. Рекомендовані тексти для переказу:

- 1) Григорій Тютюнник. «Дивак» — 5 клас.
- 2) Євген Гуцало. «Олень Август» — 5 клас.
- 3) Олесь Гончар. «За мить щастя» — 11 клас.
- 4) Григорій Тютюнник «Зав'язь» — 11 клас.

Критерії оцінювання усного переказу:

- глибина і точність інтерпретаційності у переказуванні художнього тексту;
- акцентація уваги на окремих функціонально важливих деталях;
- сюжетність розповіді: чи сприяє вона більш зацікавленому сприйманню переказу?
- чи наявні в розповіді моменти драматизації?
- образність вислову;
- цілісність розповіді (як усі компоненти розповіді «працюють» на кінцевий результат?);
- чи застосовувалися прийоми «укрупнення» окремих, здавалося б, прохідних моментів тексту?
- чи враховані вікові особливості учнів?
- чи викликає даний переказ художнього твору бажання самому його прочитати?

Література

- Поль Л. Сопер. Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону, 1998. — Розділи 1–3. — С. 5–68.
- Лісовський А. Художня розповідь тексту // Дивослово. — 1994. — № 1. — С. 40–42.

Заняття 3–4.

Тема: Мистецтво розповіді про життя і творчість письменника

Мета: засвоїти риторичні прийоми, найбільш доцільні при вивченні біографії письменника.

Структура заняття

1. Риторичний аналіз статей-розповідей про письменників, що розміщені в підручниках для середніх класів.

Аналізуються статті про Івана Липу, Василя Симоненка, Павла Тичину (5-й клас), Івана Франка, Лесю Українку (8-й клас).

Питання, на які рекомендується давати відповіді при аналізі статей:

— чи можна сказати, що автор статті, розповідаючи про письменника, ставив перед собою певне надзавдання? Якщо так, то в чому воно, на вашу думку, полягає?

— чи наділена розповідь про письменника виховним потенціалом? Розкрийте його;

— чи вдалося автору створити живий образ письменника? Якщо так, то вкажіть на засоби «оживлення» образу;

— чи можна сказати, що текст статті створено в режимі «інформаційної свіжості»? В чому ця свіжість виявляється?

2. Мистецтво розповіді про життя письменника: основні риторичні прийоми. (Студент самостійно вибирає письменників, про яких розповідатиме).

а) **Приєм «зацікавлюючий зачин».** Завдання: підготувати і проголосити перед аудиторією вступну частину лекції-розповіді про життєвий і творчий шлях письменника.

б) **Приєм «читання портрету».** Завдання: прокоментувати портрет письменника, розкриваючи при цьому його риси як людини і митця.

в) **Приєм «оживлення образу митця».** Завдання: проголосити фрагмент розповіді, в якому розкрити суто людські риси митця.

г) **Приєм «драматизація біографічного сюжету».** Завдання: проголосити фрагмент розповіді, що побудований на конфліктному моменті в біографії письменника.

Критерії оцінювання виступів:

— продуманість у застосуванні риторичних прийомів; їхня доцільність та функціональність;

— інформативна свіжість;

— образність і точність розповіді, її темпоритм.

Література

- Жила С. Тут Шевченко присутній (Вивчення біографії Тараса Шевченка у зв'язку з образотворчим мистецтвом) //

Українська література в загальноосвітній школі. — 1999. — № 1. — С. 41–45.

- Ключек Григорій. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація. — К., 1998.
- Пультер С. Особливості вивчення біографії письменника в старших класах // Методика викладання української мови і літератури. — Вип. 8. — К., 1978. — С. 36–45.
- Сташків В. Взяли вони в житті шляхи колючі: Як удосконалити урок вивчення біографії письменника // Українська мова і література в школі. — 1992. — № 5–6. — С. 36–40.
- Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. Розділ «Вивчення особистості письменника». — К., 1995.
- Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. — К.: ВЦ «Академія», 2012. — (Розділ «Вивчення життєпису та індивідуального стилю письменника»).

Заняття 5.

Тема: Мистецтво оглядової лекції

Мета: розвинути у студентів навички застосування риторичних прийомів, що підвищують навчальну ефективність оглядової лекції.

Структура заняття:

1. Реферативна доповідь: «Особливості вивчення оглядових тем».

2. Уснословне зображення історичної епохи ХІХ ст. (9-й клас) як тла, на якому відбувався розвиток літератури певного періоду.

Завдання:

— підготувати і проголосити стислу, але ємку в змістовому плані розповідь про суспільно-політичне та культурне тло, на якому постала література Київської Русі;

— підготувати і проголосити розповідь про політичні та культурні умови, в яких розвивалася українська література 20-х років ХХ століття.

Критерії оцінювання:

— чи вдалось розповідачу у стислій формі передати особливості історичного періоду?

— які риторичні прийоми використав розповідач і наскільки ефективними вони виявилися?

3. Мистецтво бліц-портрету письменника, творчість якого згадується тільки на оглядовому рівні.

Завдання:

— підготувати і проголосити коротку розповідь про письменника, в якій дати уявлення про його життєвий шлях, охарактеризувати головні особливості його творчості (тематика, проблематика, особливості творчої манери).

Прослухуються розповіді про письменників:

— Миколи Зерова (в контексті огляду творчості неокласиків);

— Юрія Дарагана (в контексті огляду творчості поетів «празької школи»);

— Олену Телігу (в контексті огляду творчості поетів «празької школи»).

Критерії оцінювання розповідей:

— виразність створеного бліц-портрету;

— наскільки вдалося розкрити своєрідність письменника — як людини і як митця?

— чи викликала б в учнів така розповідь бажання самостійно ознайомитися з творчістю митця?

— доцільність та ефективність застосованих риторичних прийомів.

Література

- Білик Г. «Камена» Миколи Зерова: спроба наближення до смислів // Слово і час. — 1999. — № 8. — С. 82–85.
- Ключек Г. Тонкий свист летючої стріли: Юрій Дараган і його поетична збірка «Сагайдак» // Дивослово. — 2002. — № 9. — С. 58–64.
- Куценко Л. Гуляй-поле Миколи Зерова // Українська мова і література в школі. — 1991. — № 12. — С. 64–68.
- Рильський М. Микола Зеров — поет і перекладач // Микола Зеров. — Твори в двох томах. — Т. 1. — С. 3–13.

- Цівчинська А. Незабутнє, немеркнуче... (Повість-спогади про Миколу Зерова). — Нью-Йорк, 1962.
- Олена Теліга. О краю мій...: Твори, документи, біографічний нарис. — К., 2000.
- Олена Теліга й Олег Ольжич у спогадах Уласа Самчука // Слово і час. — 1997. — № 7. — С. 12–13.
- Ливицька-Холодна Н. Спомини про короткий період життя Олени Теліги // Сучасність. — 1990. — № 10. — С. 81–95.
- Червак Б. Олена Теліга. Життя і творчість. — К., 1997.

Заняття 6–7.**Тема: Вступне слово до вивчення твору**

Мета: практично засвоїти риторичні прийоми, що підвищують ефективність вступного слова до вивчення твору.

Структура заняття

1. Реферативна доповідь «Як підготувати учнів до сприйняття художнього твору».

2. Проголошення вступних слів до вивчення творів:

— Павло Тичина. «Гаї шумлять» — 5-й клас.

Ліна Костенко. «Кольорові миші» — 6-й клас.

Іван Франко. «Захар Беркут» — 7-й клас.

— «Слово о полку Ігоревім» — 8-й клас.

— Тарас Шевченко. «Мені однаково, чи буду...» — 8-й клас.

Борис Олійник. «Ринг» — 8-й клас.

— Тарас Шевченко. «І мертвим, і живим...» — 9-й клас.

— Іван Багряний. «Тигролови» — 11-й клас.

Література

- Бондар Е. До філософських джерел образу сонячних кларнетів // Слово і час. — 1995. — № 4. — С. 71–73.
- Возняк Т. «Народження трагедії з духу музики» та «Лісова пісня». Слово — музика — мовчання // Сучасність. — 1992. — № 2. — С. 107–112.
- Ганич О.Ф. Вивчення творчості П. Тичини в школі. — К., 1961. — С. 30–41.

- Ключек Г. «Душа моя сонця намріяла...»: Поетика «Сонячних кларнетів». — К., 1986.
- Ключек Г. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація. — К., 1998. — С. 182–200; 215–228.
- Ключек Г. Шкільна версія аналізу роману «Тигролови» // Багряний Іван. Тигролови: роман; Чому я не хочу вертатися до СРСР?: памфлет. — Кіровоград, 2000.
- Філенко Т. Берегиня поета — музика (До 100-річчя від дня народження П. Тичини) // Сучасність. — 1991. — № 2. — С. 46–60.
- Шейровська Г. Велика книга поетового життя (Система уроків з вивчення творчості П. Тичини) // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2000. — № 3. — С. 130–144.

Заняття 8–9.

Тема: Мистецтво бесіди

Мета: навчити складати систему завдань і запитань для аналізу літературного твору (його проблематики, образів персонажів, поезики); засвоїти усномовні навички у проведенні уроку методом бесіди.

Структура заняття

Критичний аналіз системи завдань і запитань, що пропонуються в підручниках і навчальних посібниках при вивченні творів:

Григор Тютюнник. «Дивак» — 5-й клас.

Микола Вороний. «Євшан-зілля» — 6-й клас.

Володимир Винниченко. «Федько-халамидник» — 6-й клас.

Михайло Стельмах. «Гуси-лебеді летять» — 7-й клас.

Григор Тютюнник. «Климко» — 7-й клас.

— Тарас Шевченко «Чигрине, Чигрине...» — 9-й клас.

2. Рольова гра. Послідовно-цілісний аналіз літературного твору шляхом бесіди. Аналізуються твори:

— Григор Тютюнник «Климко» — 7-й клас.

Тарас Шевченко «Чигрине, Чигрине...» — 9-й клас.

3. Рольова гра. Послідовно-цілісний аналіз образу персонажу шляхом бесіди. Аналізуються образи персонажів:

- Марусі Чурай (однойменний роман Ліни Костенко);
- Григорія Многогрішного (роман І. Багряного «Тигролови»).
Критерії оцінки занять, проведених методом бесіди:
— чи можна говорити про завдання і запитання як про систему? Чи всі питання і завдання спрямовані на досягнення «кінцевої мети» — розкриття художнього змісту твору?
— чіткість формулювання запитань;
— доцільність запитань, спрямованих на репродуктивне відтворення змісту;
— якість проблемних запитань;
— здатність «вчителя» до експромту;
— ступінь оптимальності темпоритму бесіди.

Література

- Багряний І. Тигролови: роман; Чому я не хочу вертатися до СРСР?: памфлет / Біографія Івана Багряного та шкільна версія аналізу роману Григорія Ключека. — Кіровоград, 2000.
- Ключек Г. Поезія Тараса Шевченка: сучасна інтерпретація. — К., 1998. — С. 51–85.
- Ліна Костенко: Навчальний посібник-хрестоматія. — Кіровоград, 1999.

ЗАМІСТЬ ЗАКЛЮЧНОГО СЛОВА

Уже завершуючи підготовку рукопису цієї книжки, натрапив на сайті «Української правди» статтю соціологічного характеру, у якій йдеться про інтереси сучасних підлітків. Прочитавши її, подумав: виклад цієї статті був би цілком доречною післямовою до книжки. Післямовою відкритою, з підтекстом, який, мабуть, не варто коментувати, але над яким варто глибоко задуматися...

Інтереси столичних підлітків: соцмережі, комедії, шокування оточення

Більшість київських школярів віком 13–16 років вважає за краще дивитися фільми комедійного жанру, а майже половина нейтрально ставиться до сцен насильства.

Такими є результати дослідження впливу ЗМІ на дітей і формування комп'ютерної залежності у підлітків, проведеного Центром науково-освітніх інновацій та моніторингу.

Так, згідно з результатами дослідження, 62% респондентів вважають за краще дивитися фільми комедійного жанру. Водночас 28% школярів віддають перевагу фільмам жахів, трилерам, бойовикам.

«Лідерами серед фільмів, які подобаються підліткам 13–16 років, виявилися «Шрек», «Гаррі Поттер», «Один удома». Але водночас понад 28% учнів обрали фільм «Пиля»... також відзначають фільм «Пункт призначення», — розповіла директор центру Оксана Денисюк, представляючи результати дослідження.

«За результатами дослідження, більш ніж у третини учнів після перегляду деяких фільмів виникає бажання шокувати оточення, а у кожного десятого зашкодити комусь або чому-небудь», — дала вона.

Половина опитаних підлітків зазначила, що негативно ставиться до сцен насильства, проте 46% висловили нейтральне ставлення до них.

«Це дуже тривожний симптом, тому що в певних сприятливих або несприятливих обставинах ті, хто нейтрально ставиться до сцен насильства, можуть поводитися агресивно», — пояснила Денисюк.

Найбільшу популярність серед підлітків, за даними дослідження, мають *сайти файлообмінників* — 70% опитаних школярів віддали їм перевагу.

При цьому *Інтернет* є лідером серед ЗМІ, якими користуються підлітки, таким його вважає 92,6% респондентів.

Інформацією ж для підлітків є спілкування у соцмережах, відвідування чатів та форумів, чому надає перевагу 64% підлітків на дозвіллі. Далі йде перегляд фільмів, прослуховування музики, гра у комп'ютерні ігри. Водночас, 2,4% підлітків зізналися, що відвідують сайти для дорослих.

Читати вважають за краще читати 26% опитаних.

Водночас позитивно оцінюють вплив ЗМІ 23%, частково позитивно — 42%, частково негативно — 15%.

Крім того, на запитання, чи варто довіряти інформації, яка надходить зі ЗМІ, 2,5% респондентів відповіли ствердно, 90% вважають, що частково можна довіряти, а 8% — переконані, що не варто.

Денисюк зауважила, що газети та радіо підлітки ігнорують. «Для мене було відкриттям, що газети і радіо практично сучасними молодими людьми у віці 13–16 років не розглядаються як джерело інформації. Відповідно 3,5 і 3,2 відсотка», — сказала вона.

Як зазначила Денисюк, згідно з результатами дослідження, 30% опитаних столичних підлітків уже мають ознаки формування комп'ютерної залежності.

У дослідженні взяли участь учні 8–10 класів київських шкіл, їхні батьки та класні керівники. Репрезентативна вибірка дослідження — 7 тис. осіб.

(Електр.ресурс:http://life.pravda.com.ua/society/2012/11/14/115688/view_print/)

Навчальне видання

КЛОЧЕК Григорій

**ЗІ СТУДІЙ
ПРО ЛІТЕРАТУРНУ ОСВІТУ**

Головний редактор *Богдан Будний*
Редактор *Донара Пендзей*
Обкладинка *Володимира Басалиги*
Технічний редактор *Оксана Чучук*
Комп'ютерна верстка *Ірини Демків*

Підписано до друку 07.02.2013. Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Galleon. Умовн. друк. арк. . Умовн. фарбо-відб. .

Видавництво «Навчальна книга–Богдан»
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців
ДК №370 від 21.03.2001 р.

Навчальна книга – Богдан, просп. С. Бандери, 34а, м.Тернопіль, 46002
Навчальна книга – Богдан, а/с 529, м.Тернопіль, 46008
тел./факс (0352) 52-19-66; 52-06-07; 52-05-48
E-mail: publishing@budny.te.ua, office@bohdan-books.com, www.bohdan-books.com

ISBN 9789661032865



9 | 789661 | 032865 |