



Василь Шуляр

Миколаїв – 2023

**ДІАЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНЕ
ПРОЧИТАННЯ
НАУКОВИХ ТЕКСТІВ
ГАННИ ТОКМАНЬ**



Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Кафедра теорії й методики
мовно-літературної та
художньо-естетичної освіти

Василь Шуляр

**ДІАЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНЕ
ПРОЧИТАННЯ
НАУКОВИХ ТЕКСТІВ
ГАННИ ТОКМАНЬ**

Миколаїв
2023

Автор:

В. І. Шуляр, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України, «Учитель року – 2000»

Рецензенти:

Т. Д. Кремінь, кандидат філологічних наук, доцент, Уповноважений із захисту державної мови;

Л. І. Мамчур, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій навчання, охорони праці та дизайну, Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти

О. С. Філатова, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри журналістики, реклами та PR-технологій Навчально-наукового гуманітарного інституту Національного університету кораблебудування ім. адмірала Макарова

Відповідальна за випуск:

В. В. Стойкова, кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Схвалено вченою радою Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, протокол від 04 жовтня 2023 року № 5.

У монографії автором представлено систему діалогічного вивчення художніх творів за ідеями Ганни Токмань. Вибудовано типологію діалогів, їх змістове наповнення і методичні імперативи діалогічного навчання літератури. Запропоновано особливості використання хрестоматії історіософських праць у системі літературної освіти школярів. Уперше розроблено стратегію компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за працями професора Ганни Токмань.

Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань / В. І. Шуляр. – Миколаїв : центр редакційно-видавничої діяльності ОППО, 2023. – 176 с.

© Кафедра теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти

© Центр редакційно-видавничої діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти 2023

ISBN 978-617-8265-30-4



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА5

I. СИСТЕМА ДІАЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ІСТОРІОСОФСЬКОГО ЗМІСТУ

(за ідеями Ганни Токмань).....6

1.1. Історія питання та формування поняття
«історіософія»8

1.2. Розвиток української історіософії,
шляхи становлення14

1.3. Рівні психологічного спілкування та
типи діалогічного мовлення21

1.4. Типологія діалогів та їх змістове
наповнення24

1.5. Типологія мовленнєвих ситуацій у системі
діалогічного прочитання художніх текстів28

1.6. Літературознавчі / дидактичні / методичні
імперативи діалогічного навчання літератури
(за Ганною Токмань)33

Список використаних джерел41

II. ХРЕСТОМАТІЯ ІСТОРІОСОФСЬКИХ ПРАЦЬ

У СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ43

2.1. Особливості використання хрестоматії в
системі літературної освіти старшокласників43

2.2. Історіософія. В'ячеслав Липинський
(за статтею Віталія Масненка)47

2.3. Історіографія (за статтею Костянтина
Кислюка)54

2.4. Історіографія та історіософія: спільне
й відмінне (за монографією Костянтина
Кислюка)57

2.5. На зламі епох (за статтею Тетяни Осташко)66

2.6. Державницькі засади козацтва в «Україні
на переломі» В'ячеслава Липинського
(за статтею Юрія Терещенка)68

2.7. Україна на переломі. В'ячеслав Липинський
(фрагмент монографії)73

2.8. Україна на зламі епох (за статтею
В'ячеслава Липинського, фрагмент)77

Список використаних джерел79



ІІІ. СТРАТЕГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ ЗА ПРАЦЯМИ

ПРОФЕСОРА Г. ТОКМАНЬ	81
3.1. Стратегія як поняття	81
3.2. Діалогічне прочитання художніх текстів як стратегія	83
3.3. Психологічні особливості діалогічного навчання в системі літературних занять	86
3.4. Принципи конструювання діалогічної платформи літературного заняття	88
3.5. Технологія діалогічного навчання в системі літературних занять	91
Список використаних джерел	97

ІV. НАУКОВА ЕКСПЕРТИЗА: ОБ'ЄКТИВНА

Й ГУМАННА (есеї про опонентів)	99
4.1. На межі принциповості й гуманності, вимогливості та розуміння (відгук Ганни Токмань)	99
4.2. Виступ як стратегія до діалогу та перемоги	117
4.3. Розуміння, підтримка, принциповість, конструктивізм як об'єднувальні характеристики (відгук Олени Семенов)	134
4.4. Дружня тяглість із колегами, перевірена часом (відгук Світлани Жили)	146
Список використаних джерел	165

ПІСЛЯМОВА	166
------------------------	------------

РЕЦЕНЗІЇ НА МОНОГРАФІЮ «ДІАЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНЕ ПРОЧИТАННЯ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ ГАННИ ТОКМАНЬ»

автор: Шуляр В.І.	168
1. Т. Д. КРЕМІНЬ Концептуальне осмислення діалогічного прочитання художніх творів за ідеями Ганни Токмань (Рецензія)	168
2. Л. І. МАМЧУР Діалогічне прочитання наукових текстів Ганни Токмань (Рецензія)	170
3. О.С. ФІЛАТОВА Трансдисциплінарність як стратегія в системі діалогічного вивчення художніх творів (Рецензія)	172

ПЕРЕДМОВА



*«Ми прагнемо зрозуміти історію
як певну цілісність,
аби в такий спосіб зрозуміти й самих себе».*

Карл Ясперс

ПЕРЕДМОВА

Історія складається з подій і постатей. Останні формують історію. Розуміючи їх як цілісність, можемо зрозуміти себе та час, у якому живемо нині.

Зробимо спробу через методичний діалог із професоркою, докторкою педагогічних наук Ганною Леонідівною Токмань вибудувати модель прочитання художніх текстів історіософського змісту. Виконати останнє зможемо, якщо вчитаємося / осмислимо / виокремимо засадниче з наукових праць Г. Токмань. У такий спосіб допоможемо вчителю професійно розвиватися і рухатися вперед. Цей підхід надасть кожному / кожній можливість не губити те, що напрацьовано попередніми поколіннями, розвиватися на фаховому рівні та конструювати авторські моделі вивчення художніх творів різних письменників.



I. СИСТЕМА ДІАЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ІСТОРІОСОФСЬКОГО ЗМІСТУ

(за ідеями Ганни Токмань)

Діалогічна сутність прочитання / тлумачення художніх творів історіософського змісту нами вибудовувалася як базова концепція. Її складовими стали напрацювання відомої професорки Ганни Токмань. Колективна монографія «Діалогічне прочитання української літератури», засаднича праця «Система навчання української літератури» та роботи історіографів (Артюх В. О., Яремчук В.), історіософів (Астаф'єв А. О., Кислюк К. В., Малиновський М. О.) є основою в розумінні конструювання моделей літературних занять.

Під час конструювання літературних занять необхідно, по-перше, урахувувати особливості вивчення творів історіософського спрямування, по-друге, передбачати організацію діалогічної платформи літературного заняття, по-третє, оволодіти технологією вивчення творів історіософського змісту. Для сприйняття / розуміння / прийняття розробленого нами запропоновано низку логіко-семіотичних моделей. Вони допоможуть цілісно сприйняти як ідеї Ганни Токмань, так і технологічні складові автора. Надаємо також певні алгоритми та методично-дидактичні рекомендації для побудови



діалогічної співпраці всіх суб'єктів літературної освіти.

Пропонуємо учням опрацювати джерела, які допоможуть дати відповідь на питання: що таке історіографія й історіософія? Чим відрізняється історіософія від історіографії?

Основою для розуміння та пошуку відповідей на ці питання слугуватимуть статті вчених, що адаптовані нами для шкільного віку. Повні назви праць наведено в списку використаних джерел та наданих матеріалах. Факти про діяльність В'ячеслава Липинського сприятимуть осмисленню історіософських творів Дмитра Кременя (і не тільки). Також нами використано фотокопію історичної праці В'ячеслава Липинського. Старшокласників маємо привчати працювати не тільки з адаптованими текстами, а й із першоджерелами:

1. Історіографія. В'ячеслав Липинський (за Віталієм Масненком).
2. Історіографія й історіософія: спільне і відмінне (за Костянтином Кислюком).
3. Україна на переломі епох (В'ячеслав Липинський).
4. На зламі епох (Тетяна Осташко).
5. Державницькі засади козацтва в «Україні на переломі» В'ячеслава Липинського.



1.1. Історія питання та формування поняття «історіософія»

Питання історії формування змістового наповнення поняття «історіософія» в українських реаліях складне, неоднозначне. У системі літературознавства та методиці навчання літератури є малодослідженим. Маємо низку лише праць літературознавців, які репрезентують означене поняття через тлумачення художніх текстів історіософського змісту або/і постатей у літературі.

Антологія В'ячеслава Артюха з історіософії містить тексти відомих українських інтелектуалів середини ХІХ – першої половини ХХ століть. Матеріали ознайомлюють читача з основними проблемами та течіями української філософсько-історичної думки. Учні можуть мати уявлення про проблеми світової історії, що пов'язані з історичною долею України. У хрестоматії репрезентовано постаті та їх історіософські праці: Микола Костомаров, Іван Франко, Микола Грушевський, Дмитро Чижевський та ін. (Артюх В. О., 2010).

Специфіка історіософських та епістемологічно-історичних поглядів українських інтелектуалів кінця ХІХ середини ХХ століття розкривається Костянтином Кислюком. Науковцем проаналізовано два найзагальніші типи філософсько-історичного знання: емпірично-раціональне й ірраціональне, в якому на перше місце виходять волюнтаристські концепції і почасти



екзистенціальні мотиви. Запропоновано авторську концепцію української історіософії як переважний спосіб історико-пізнавальної діяльності в Україні. У широкому культурологічному контексті визначаються типологічні ознаки, основні формоутворення, етапи розвитку історіософії як знання про самотність та самостійність українського народу, його держави, культури тощо (Кислюк К. В., 2008).

Історіософія (від історія та ...софія) – релігійно-філософські чи філософсько-ірраціонально-містичні уявлення про історичний процес та відповідні теоретичні схеми розвитку такого процесу, способи теоретизування. Будь-яка історіософська концепція виходить з того, що існує історичний процес як такий, але першопричини історичного руху принципово не можуть бути до кінця раціонально осмислені й логічно концептуалізовані. Цим фундаментальним обмеженням можливостей наукового поступу в пізнанні історичного процесу історіософський підхід кардинально відрізняється від філософії історії ... (Енциклопедія, 2011).

Історіософія (гр.) – наука, що вивчає закони і принципи розвитку історичних подій; філософія історії (Словник).

Термін «історіософія» походить від двох слів: історія – оповідь, розвідка і софія – мудрість, учення. Можемо потрактовувати для школярів як «історична мудрість». Хаотичний розвиток подій, шалені зміни в суспільстві, зв'язок минулого з теперішнім тощо потребували осмис-



лення, виявлення зв'язків і тенденцій. На ці виклики й інші постала необхідність віднайти логіку історичного процесу, пояснення, осмислення тих подій, що були і що відбуваються нині.

Термін «історіософія» увів Август Цешковський у праці «Пролегомени до історіософії» (1838 р.). Він послідовник справи Георга Гегеля. Під історіософією розумілася гегелівська провіденціальна схема світової історії з наголосом на слов'янський месіанізм (рятівна роль – *прим. наша*). На його думку, філософія історії повинна радикально осмислювати минуле, а історіософія – ірраціонально (почуттєво – *прим. наша*) обґрунтовувати майбутнє з точки зору практичних завдань насамперед польського національного руху і слов'янства загалом.

Тлумачний словник поняття «історіософія» подає в такому варіанті: («від історія і гр. *sophia* – мудрість) наука про найзагальніші закони розвитку історії (суспільства, народу, країни), що передусім спирається на методологічні основи філософії» (Великий тлумачний словник, 2005).

Термін «історіософія» поширений у літературознавстві, на жаль, недостатньо. У словниках із літературознавства його визначення не знаходимо.

Наприклад, Літературознавча енциклопедія (т. 1) потрактовує так: «Історіософія (гр. *historia*: оповідь про минуле і *sophia*: вченість, освіченість) – сприйняття історичного процесу без його тривалості, детермінованості, послідовності, вихоплення з нього важливих



моментів життя людини, укрупнення їх та протиставлення інертному животінню» (Літературознавча енциклопедія, 2007).

М. О. Малиновський зазначає, що це історичний аспект інтуїтивного філософствування авторів есеїстично-публіцистичних та художніх творів. Художня історіософія, вважають літературознавці, твориться не через позитивістське описування фактів, а через призму духовності, її предмет зацікавлень – неповторна індивідуалізована стихія історії (Малиновський М. О., 2014, с. 16).

«Естетичне осягання історії принципово нереалістичне, швидше за все це психологічне дослідження суб'єктивних, особистісних чинників історії. Воно вводить в історію «експресію Одкровення», виявляє інтелектуальні та духовні аспекти історії» – за твердженням Ірини Руснак (Руснак І. Є., 2009).

Художня історіософія характеризується такими ознаками: ірраціональність заглиблення; інтуїтивність й емоційність у сприйнятті / подоланні трагізму; практико-діяльнісне осмислення історії / подій / постатей.

Отже, загальноприйняте визначення терміна «історіософія» поки що відсутнє. Його трактування рясніє низкою відмінностей та нюансів.

Аналіз праць історіософів узагалі та базового поняття засвідчує відмінності з іншими суспільствознавчими науками. Серед них виокремлюємо такі: прагматизм історіософії, вирішення кардинальних практичних



проблем у суспільстві; виявлення самотності та значущості історії свого народу / країни; гордість за кращі риси і чесноти українців; співчуття / співпереживання за пережиті труднощі; віра й надія у світле майбутнє.

Свідченням цього є праці історіософів. Валер'ян Липинський у своїй роботі «Листи до братів-хліборобів» виокремив завдання історикам-дослідникам розвитку України: «... вплинути на зміну способу думання, світогляду української провідної верстви... Я хотів дати спосіб думання активний, динамічний: що і як ми, українці, повинні робити, щоб була, щоб здійснилась Україна» (Липинський В. К., 1926, с. 44). В. К. Липинський, як історіософ-дослідник, пронизаний величезною любов'ю до України, симпатією до різних верств населення і цього вимагав / хотів бачити в інших.

Прагматизм історіософії проявляється і у твердженнях Костянтина Кислюка: «Українська історіософія завжди була заклопотана найперше теоретичною фіксацією самоідентичності українців, для чого так само завжди використовувались не тільки наукові, але й ненаукові засоби» (Кислюк К. В., 2008, с. 38).

Аналіз постатей із позиції історіософії підкреслюють її спрямованість і значущість для утвердження української ідеї. Таких висновків доходить Юрій Пінчук, аналізуючи постать Миколи Костомарова та його діяльність: «Українська історіософія – тобто виклад історичних подій, явищ або певного матеріалу, екстрапольованого на українську ідею, національну свідомість,



етнічну тотожність та інші адекватні поняття, які впливали на пробудження інтересу до них читача» (Пінчук Ю. А., 2009, с. 23).

Малиновський М. О. зазначає: «історіософія – особливий вид філософського осмислення історичної дійсності, що склався в народів зі складною, трагічною долею в поєднанні зі специфічною, «кордоцентричною» ментальністю світосприйняття і проявляється у визнанні унікальності, самотності вітчизняного минулого, прагненні використовувати різні засоби (зокрема інтуїтивні ремінісценції, емоційні переживання тощо), активно сприяти вирішенню практичних проблем розвитку своєї нації і самоствердженні її у світі» (Малиновський М. О., 2014, с. 19-20).

Пропонуємо варіант потрактування історіософії в системі шкільної літературної освіти читачів взагалі та методики навчання літератури зокрема.

Історіософія в методиці літератури – засіб досягнення зміщуваних культурних хронотопів і виявлення їх у творчості письменників із метою вивчення історичного минулого / дійсності / майбутнього, пробудження в учнів-читачів самоідентичності. Вершинним у прочитанні художніх текстів історіософського змісту є формування учня-читача / учениці-читачки як істинних українців-патріотів через практико-діяльнісне осмислення історії / подій / постатей.



1.2. Розвиток української історіософії, шляхи становлення

Історіографія й історіософія в нашій державі розвиваються по-різному. Науковці неоднозначні у своїх позиціях із цього питання. Зазначені роботи є тому свідченням. Опрацювавши низку праць (Артюх В. О., Астаф'єв А. О., Кислюк К. В., Кремень В. Г., Липинський В. К., Малиновський М. О., Пінчук Ю. А., Реєнт О. П., Руснак І. Є., Токмань Г. Л., Яремчук В. П.), вибудували своє розуміння рівневого розвитку історіософії. Який рівень обирати вчителям літератури для опрацювання художніх текстів історіософського спрямування – вирішувати їм, зважаючи на творчість конкретного письменника / поета та твору, що вивчається.

Українська історіософія розвивається з урахуванням рівнів, які нами візуалізовано логіко-семіотичною моделлю (рис. 1). Ця історіософська модель робить її дуже гнучкою, придатною у пристосуванні до тої чи іншої філософсько-історичної концепції. Такий синкретизм, який простежується у працях різних учених (Потульницький В. М., Колесников К. М., Кислюк К. В., Реєнт О. П., Кремень В. Г.), легше обґрунтовувати з позиції історіософії. Для нашого дослідження пошук «істини» здійснюватиметься за художньо-естетичними нормами.



Рис. 1. Рівні української історіософії в розвитку
Джерело: авторський варіант моделі



Епістемологія вивчає загальні риси процесу пізнання і його результат – знання. Цю складову української історіософії – епістемологію – можемо візуалізувати моделлю:



Рис. 2. Епістемологічна складова української історіософії

Джерело: авторський варіант моделі

Прочитання художніх творів історіософського змісту та філософська складова в діяльності вчителя літератури мають бути діалогічними; літературне заняття будуватися на міцній діалогічній платформі. За твердженням Ганни Токмань, рівновершинними складовими в модусі (як нормі) діяльності словесника і прочитанні / тлумаченні творів історіософського змісту (і не тільки) мають бути: «Дитина – цінність нації, література – духовний скарб, ми піклуємося про обох» (Токмань Г. А., 2007, с. 309).



Рис. 3. Сучасний модус як норма співпраці суб'єктів літературної освіти (за ідеями Ганни Токмань)

Джерело: авторський варіант моделі



Сприйняття (рецепція) художнього твору та тлумачення (інтерпретація) його історіософського змісту передбачає діалог з історичним минулим із позиції сьогодення. Епохи й події змінюються. Особи минулого і їх вчинки описані / оцінені по-різному. Сучасному читачеві / читачці хочеться в минулому віднайти відповіді на питання сьогодення. У мудрому художньо-довершеному тексті він / вона їх віднайдуть. Відбудеться діалог між сучасним і минулим, щоб мати майбутнє. Для цього пропонуємо логіко-семіотичну модель, розроблену на засадах філософії тріадності.



Рис. 4. Діалогова модель осмислення художнього твору історіософського змісту (за ідеями Ганни Токмань)

Джерело: авторський варіант моделі



Модель такого діалогу нами вибудовано за ідеями відомої вченої Ганни Токмань (колективна монографія «Діалогове прочитання української літератури», персональний розділ професорки – «Система діалогічного навчання літератури», 2007, с. 305–365).

Технологія тлумачення художнього твору історіософського змісту містить низку активностей, що мають проробити суб'єкти читання. По-перше, відібрати факти / події / осіб історичного минулого для пізнання та розуміння; з'ясувати / підібрати / відібрати історичні коментарі / тлумачення; зіставити сприйняття / твердження / оцінки істориків із художнім відображенням фактів / подій / осіб письменниками; підібрати наукову концепцію, яка потрактовує історичні події, що допоможе учням-читачам і, звичайно, учителеві зрозуміти глибину художнього розмислу письменника та нетлінну сутність художнього твору з історіософськими смислами / змістом.

По-друге, сконструювати освітні ситуації, що забезпечать діалогову платформу літературного заняття, де будуть тлумачитися ті чи інші сцени / картини / постаті або/і весь художній твір в цілому. Із цією метою необхідно вибудувати низку запитань і завдань, які «спровокують» діалог / диспут / суперечку. Тут важливо моделювати різнорівневе спілкування партнерів як поліфонічний діалог, що має зреалізувати екзистенцію художнього твору, екзистенцію учня й екзистенцію вчителя (за Ганною Токмань). Якщо буде зорганізовано під час літературного заняття діалог суб'єктів літературної освіти з художнім, то забезпечимо різнорівневу партнерську співпрацю: «учитель літератури → художній твір ← учні-читачі».



Можемо це візуалізувати логіко-семіотичною моделлю за ідеями Ганни Токмань (рис. 5).



Рис. 5. Модель єдності поліфонічного діалогу з художнім текстом історіософського змісту (за ідеями Ганни Токмань)

Джерело: авторський варіант моделі



1.3. Рівні психологічного спілкування та типи діалогічного мовлення

Науковці Ганна Токмань, Анатолій Добрович, розробляючи психологічні моделі спілкування вчителя літератури з учнями-читачами, пропонують свої підходи. Для нас цінним є варіант, запропонований професоркою Г. Токмань. Напрацьоване вченими нами адаптовано й представлено моделлю (рис. 6):



Рис. 6. Рівні психологічного спілкування як типи діалогу «учитель літератури → художній твір ← учні-читачі» (за ідеями Ганни Токмань, Анатолія Добровича)

Джерело: авторський варіант моделі



Рівні психологічного спілкування потрактуємо в такий спосіб.

Традиційно-регламентований діалог (конвенціональний; відповідність певним традиціям, умовам, регламентам) передбачає спілкування один з одним у ролі мовця або/і слухача; партнерські стосунки під час спілкування з розумінням один одного / піклуванням / готовністю стати на місце іншого. Місія цього рівня – бути «поруч» один з одним.

Ігрово-рольовий рівень діалогу має на меті налагодити контакт між «мовцем» і «слухачем»: «тут-і-зараз», забезпечити особистісну спрямованість під час діалогу. Він – динамічний, жвавий, привабливий, цікавий для учасників. Проте є низка ризиків, що здатні швидко все зруйнувати, негативно вплинути на довіру учасників діалогу. Важливо продумати форму й розписати ролі, виконуючи на підготовчому етапі роль режисера, а в активній фазі – актора / акторів. Наприклад, розповідь від імені літературного героя; підготовка реплік як продовження діалогу; складання монологу героя / героїні і його відтворення у класі і т. ін.

Партнерсько-діловий рівень діалогу забезпечує можливість учасникам бути «поряд»: допомогти один одному, підтримати, бути співтворцем / співтворцями. Реалізація буде можлива, коли вчитель літератури вибудує довірливі стосунки, покликаючись на власні життєві приклади / ситуації / проблеми. Такі стосунки зорієнтують школярів на можливі шляхи їх вирішення. Демонструючи / подаючи щирі допомогу-орієнтир з опорою на ті чи інші літературні джерела (і не тільки), додаватиме діалогові нового імпульсу. Це спонукатиме



учнів-читачів зіставляти свої ситуації з літературними / художніми образами та шукати варіанти їх вирішення. Важливо донести школярам розуміння, що описана автором та чи інша ситуація має в собі реалістичне підґрунтя, але все ж таки то є художній вимисел / образ. Партнерсько-діловий стиль має підготувати читачів до духовного вибору, до появи спільного продукту, від якого кожен / кожна одержить естетичне задоволення.

Найвищим або вершинним за нашою моделлю є **духовний рівень діалогового спілкування** суб'єктів літературної освіти. Він – найскладніший. Але до нього маємо йти разом, орієнтуючи себе віднаходити в художніх текстах і своєму житті ціннісно-етичні норми, які сповідує автор / персонаж / учитель. Поціновуючи духовне в текстах, у поведінці людей, розвиваймо себе як Я-особистість і правдиво демонструймо для учнів-читачів. Якщо останні відчують / помітять / повірять у це, вибудовувати діалог на тому чи іншому рівні буде набагато легше. Ми зможемо наблизити один одного до осягнення найвищих духовних цінностей.

Результатом діалогової співпраці суб'єктів літературної освіти взагалі та тлумачення художніх текстів історіософського спрямування зокрема має бути вибудова учнями-читачами ціннісно-етичної поведінкової моделі. Саме вона має засвідчити й переконливо доводити істинність патріотичних дій усіх суб'єктів літературної освіти.

У результаті діалогічне літературне заняття та прочитання художніх текстів мають забезпечити розвиток мовленнєвої активності школярів, що сприятиме набуттю навичок вступати в діалог з літературними героями



/ автором / учнями-читачами / учителем літератури. У такому форматі конструювання моделей літературних занять учень-читач / учениця-читачка максимально зможуть виявити своє «Я як особистості». Ганна Токмань запропонувала такі види діалогів, які вписуються в сучасну систему літературної освіти нової української школи: навчально-практичний, навчально-літературознавчий діалог, театральний-художній діалог (Токмань, 2007, с. 333).

1.4. Типологія діалогів а їх змістове наповнення

Типологічна класифікація враховує ідеї Ганни Токмань. Типологію та змістове наповнення подаємо у своїй інтерпретації.

Навчально-практичний діалог – мета: набуття первинних навичок роботи з художнім і літературознавчим текстами як кваліфікований читач.

Алгоритм співпраці та реалізації: «учитель літератури – учень-читач / учениця-читачка – текст»:

- 1) рекомендований вибір / відбір автора / тексту (епічний, ліричний, драматичний, кіномистецький і т. ін.) для ознайомлення / прочитання;
- 2) самостійний вибір / відбір картин / сцен / дій для аналізу / тлумачення / інтерпретування за порадою вчителя;
- 3) ознайомлення з фрагментами / тезами / позиціями літературознавчої концепції / критичного матеріалу, що запропоновані вчителем;
- 4) осмислення / репрезентування напрацьованого /



набутого під час літературної дискусії / діалогу з підтримкою вчителя;

- 5) відстоювання / переконування / вивірення позицій своїх й опонентів, аргументоване прийняття / заперечення.

Результат навчально-практичного діалогу: діалог-згода, діалог-суперечка, діалог-компроміс.

Навчально-літературознавчий діалог – мета: формування навичок опрацьовувати літературознавчі роботи з відібраними художніми текстами за конкретною концепцією як компетентні читачі.

Алгоритм співпраці та реалізації: «учитель літератури – текст – учень-читач / учениця-читачка»:

- 1) узгоджувальний вибір / відбір автора / тексту (епічний, ліричний, драматичний, кіномистецький тощо) для ознайомлення / прочитання / тлумачення;
- 2) вибір / відбір картин / сцен / дій для аналізу / тлумачення / інтерпретування за домовленістю;
- 3) ознайомлення / опрацювання базової літературознавчої концепції / критичного матеріалу за рекомендацією вчителя;
- 4) осмислення / репрезентування напрацьованого / набутого під час літературної дискусії / діалогу за підтримки вчителя чи самостійно;
- 5) відстоювання / переконування / вивірення позицій своїх й опонентів, аргументоване прийняття / заперечення.

Результат навчально-літературознавчого діалогу: діалог-згода, діалог-суперечка, діалог-компроміс.

Театрально-художній діалог – мета: розвиток на-



вичок репрезентування напрацьованого за самотійно обраними текстами художніх творів і літературознавчими матеріалами в різних читацьких, виконавських ролях.

Алгоритм співпраці та реалізації: «текст – учень-читач / учениця-читачка – учитель літератури»:

- 1) самотійний або/і за порадою вибір / відбір автора / тексту (епічний, ліричний, драматичний, кіномистецький тощо) для ознайомлення / прочитання / тлумачення;
- 2) самотійний вибір / відбір картин / сцен / дій для аналізу / тлумачення / інтерпретування (можна і за домовленістю з учителем, однокласниками);
- 3) ознайомлення / опрацювання базової літературознавчої концепції / критичного матеріалу за самотійно обраним або/і рекомендацією вчителя літератури або/ї історії;
- 4) самотійне осмислення / творчо-рольове репрезентування напрацьованого / набутого під час літературної дискусії / діалогу за підтримки вчителя чи самотійно;
- 5) відстоювання / переконування / вивірення позицій своїх й опонентів, аргументоване прийняття / заперечення.

Функціонально-рольові активності для учнів-читачів: «учень-критик», «учень-теоретик», «учень-дослідник», «учень-аналітик», «учень-актор» (у ролі літературного персонажа; виконавець художнього твору від імені автора; виконавець монологу / діалогу і т. ін.), «учень-оповідач», «учень-творець» (власного тексту в жанрово-стильовій манері обраного автора), «учень-карто-



граф», «учень-літературознавець», «учень-ілюстратор».

Результат театрального-художнього діалогу: діалог-згода, діалог-суперечка, діалог-компроміс.

Напрацьоване вище можемо візуалізувати логіко-семіотичними моделями, що враховують ідеї Ганни Токмань, С. Леонова та досвід автора:



Рис. 7. Модель розвитку діалогічного мовлення учнів-читачів (за ідеями Ганни Токмань)

Джерело: авторський варіант моделі



1.5. Типологія мовленнєвих ситуацій у системі діалогічного прочитання художніх текстів

У процесі вивчення та тлумачення художніх текстів важливо вибудувати низку мовленнєвих ситуацій. Саме вони складатимуть основу моделі діалогічного літературного заняття. Г. Токмань і С. Леонов пропонують таку їх типологію: «навчально-дидактичні мовленнєві ситуації; ситуації, пов'язані з гіпотетичною зміною соціальної функції учня; художньо-ігрові мовленнєві ситуації» (Токмань Г. А., 2007, с. 334).

Типологію мовленнєвих ситуацій подаємо в такому авторському варіанті, візуалізуючи логіко-семіотичною моделлю (рис. 7):



Рис. 7. Типи діалогічного мовлення учнів-читачів (за ідеями Г. Токмань, С. Леонова)
Джерело: авторський варіант моделі



Статично-дидактичні мовленнєві ситуації передбачають традиційний набір завдань відтворювального типу для учнів-читачів. Вони не змінюють функціональної їх ролі. Ці завдання ґрунтуються на мовленнєвій активності, що не вимагає особливого творчого наповнення. Наприклад, прочитати монолог / діалог / репліку за нормами виразного читання; переказати прочитаний уривок / опис / діалог; дати відповідь на питання (повна, розгорнута, стисла).

Функціонально-рольові мовленнєві ситуації в читацькій діяльності учнів-читачів передбачають зміну їх соціальних ролей. Вони містять елементи акторсько-виконавської діяльності. Наприклад, виразне / майстерне / художнє читання творів перед аудиторією; читання в ролях / особах; інсценування фрагментів / сцен / дій художнього твору; виступ у ролі вчителя, пояснюючи / коментуючи / аналізуючи художній твір як самостійний вид діяльності; у ролі літературного екскурсовода, критика / кінокритика; журналіста / рецензента вистави / книги / твору тощо.

Художньо-імпровізаційні мовленнєві ситуації наближені до мистецької діяльності. Такі ситуації спонукають учнів-читачів «прожити» художній твір у цілому або сцени з життя літературних персонажів і передати свої емоції / почуття / ставлення у своєму мовленні. Наприклад, розповідь про події від імені літературного персонажа; переказ художнього твору від першої особи; переказ художнього твору від 3 ос. мн.; творчий переказ; переказ із продовженням, ... з уведенням інших персонажів, ... іншої сюжетної лінії або / деталей; монологічне / діалогічне / полілогічне відтворення сцен /



ситуацій / дій перед аудиторією; інсценування / театралізація уривків за прочитаним художнім твором; літературно-мистецькі композиції; сценарні проекти за художнім твором / творчістю письменника / письменників; візуалізація за прочитаними художніми творами / творчістю письменників і т. д.

Діалогічне прочитання художніх творів узагалі й історіософських зокрема потребує врахування методичних засад. Із цією метою використовуємо настанови Ганни Токмань, що можуть бути основою читацьких дій для всіх суб'єктів літературної освіти. Підготовча діяльність і літературне заняття мають містити / враховувати / передбачати:

- 1. Насиченість історичною інформацією.*
- 2. Створення моделі епохи, уявне відтворення її атмосфери – моральної, екзистенційної, політичної, соціальної, культурної.*
- 3. Уявне перенесення себе в іншу епоху – вчування у світ особистості літературного героя іншої доби.*
- 4. Аналіз наслідків для нації подій минувшини, громадянського вибору конкретних людей.*
- 5. Діалог колишньої епохи із сучасністю: подібність історичних проблем і ситуацій.*
- 6. Філософський розмисел учителя та учнів щодо історичного шляху України в минулому, сучасному, майбутньому.*
- 7. Наукова визначеність потрактування певної історичної події та особи: учитель має обрати наукову концепцію, якою керуватиметься; його мета –*



- знайти трактування, близьке письменницькому.
8. Збереження мистецького аспекту прочитання твору: виявлення художньої специфіки зображення письменником національної історії.
 9. Виховання патріотизму, що проймає всі форми роботи під час історико-літературного дослідження художнього твору вітчизняної літератури. Методологічною базою патріотичного виховання на такому занятті є екзистенціальна ідея про особистісне переживання національної приналежності як основи нації ...
 10. Екзистенційне засвоєння минулого задля самобуття людини в сучасному (Токмань Г. Л., 2007, с. 341–342).

Узагальнювальним є твердження Карла Ясперса (німецький філософ, екзистенціаліст, психолог, медик), який виокремив типи звернення людини до історичного минулого. Використовуючи працю Ганни Токмань, наводимо цитату К. Ясперса (с. 342): «<...> спогад просто як знання про минуле лише збирає безкінечні антикварні відомості; спогад як розуміюче споглядання відтворює картини й образи як необов'язкове протистояння; тільки спогад як засвоєння створює дійсність самобуття людини в сучасному, спочатку в повазі, потім у масштабі її власного відчуття та діяльності і, нарешті, в участі у вічному бутті» (Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс // Смысл и назначение истории : пер. с нем. – 2-е изд., – М., 1994. – С. 361).



Концептуально в нашій моделі це має такий вигляд:



Рис. 8. Типи звернення людини до історичного минулого

Джерело: авторський варіант моделі



1.6. Літературознавчі / дидактичні / методичні імперативи діалогічного навчання літератури (за Ганною Токмань)

Підсумовуючи опрацьовані матеріали й запропоновані варіанти / моделі / позиції щодо вивчення / тлумачення художніх текстів історіософського змісту у форматі діалогічного прочитання, подаємо літературознавчі та дидактичні імперативи (як норми), які вибудовувала впродовж багатьох років Ганна Леонідівна Токмань:

1. Урок перетворюється на діалог літератури зі щоденним життям, історичними постатями, науковою думкою, інакшим мистецьким утіленням подібної теми (с. 308).
2. Існування кожного високохудожнього твору ... розпочинається заново за кожним новим прочитанням, і триває тільки за умови зустрічі з читачем (с. 309).
3. Методист не йде методом наукового літературознавчого пошуку, а обіграє його в класі, учить школяра різноаспектному розумінню твору, використовує все нові і нові можливості для наближення художнього тексту до внутрішнього світу молодої людини, для розвитку емоційної сфери (с. 309).
4. Новий метод прочитання твору в школі використовується не для розвитку літературознавчої думки, не з метою перевірки методу, а задля розвитку дитини і продовження існування рідної літератури,



- адже і дитина, і твір неповторні й існують у часі (с. 309).
5. У світ приходить нова українська дитина – і талановитий твір відроджується, зустрівшись із нею (с. 309).
 6. Існування кожного високохудожнього твору ... розпочинається заново з кожним новим прочитанням, і триває тільки за умови зустрічі з читачем (с. 309).
 7. Діалог дитини з художнім текстом набуває також особливостей, пов'язаних із віковими чинниками й історичною епохою, у яку відбулася зустріч (с. 309).
 8. Художня література – не тільки інформація, літературне навчання – не тільки технологія, і навіть не передовсім. Художня література – це ще гра, душа, питання (с. 310).
 9. Художній твір – це мистецтво, тому методика навчання літератури подібна передусім не до виробництва, а до мистецтва, то й діалогізм в її царині набуває естетичного, ігрового, духовного забарвлення, що накладає відбиток на всі шляхи викладання (с. 310).
 10. Художній твір є водночас і мистецькою завершеністю, і текстом, відкритим для індивідуального сприймання новими читачами (с. 311).
 11. ... твір виникає і реалізується тільки у процесі його зустрічі з читачем; читач, завдяки зворотному зв'язку, ... впливає на твір, визначаючи тим самим конкретно-історичний характер його сприйняття й буттєвості (с. 311).
 12. Учитель літератури має дати художньому творові



нове життя, підготувавши його зустріч з новими читачами, і допомогти кожній дитині обрати себе, тобто спонукати до індивідуального вдумливого прочитання тексту (с. 312).

13. ... педагог дає приклад свого власного бачення художнього твору, демонструє власний емоційний відгук, розуміння образів, експресії, душевного світу героїв, поєднує художнє зображення з власним життєвим досвідом, а також дає знання теорії літератури, збільшуючи їх купність щороку (с. 312).
14. Учителю-початківцю слід навчитися втримувати як домінуювальний конвенціональний рівень діалогу – і йти далі, сходити вище – до ігрового, ділового та духовного рівнів (с. 312).
15. Діалог у різноманітті його типів є спосіб взаємодії вчителя та учня (с. 318).
16. Діловому спілкуванню ми вчимо дитину від початку нашої співпраці, проте питома вага цього типу діалогу на уроках літератури зростає від класу до класу, хоча так і не стає визначальною (с. 318).
17. ... мистецтво, що є грою у високому філософському сенсі цього слова, завжди справа лише частково, а ще – гра, дух, душа (с. 318).
18. Найвищий рівень діалогу – духовний. До нього прагне Вчитель, особливо літератор, бо хоче не тільки просвітити, а й передати своє розуміння духовних скарбів рідного письменства (с. 318).
19. Педагог, який передає дух літератури, має володіти цим типом діалогу (с. 318).
20. Учитель – духовний наставник має збудити «духов-



ну спрагу», яка, можливо, потенційно існує в душі вихованця (с. 319).

21. Духовний контакт завжди особистісний: навіть коли на тебе дивляться десятки пар очей – дух переливається тільки віч-на-віч (с. 319).
22. ... коли діалог й екзистенціональність зливаються: спілкування стає пороговою ситуацією, яка владно керує екзистенційним розвитком, себто обиранням себе саме таким, а не інакшим (с. 320).
23. ... в активному спілкуванні найчастіше й виникають несплановані ситуації, коли вчитель має імпровізувати, виходячи за межі свого конспекту (с. 321).
24. Миттєво визначити рівень діалогу, потрібний у цій несподіваній ситуації, – важливий крок до успіху (с. 321).
25. Кожний урок повинен мати свій, оптимальний малюнок-діаграму рівнів спілкування (с. 321).
26. Урок, на якому аналізується твір, обговорюються його компоненти, матиме домінантним конвенціональний рівень (с. 321).
27. Реальний діалог, який відбувається на уроці, є поліфонічним, проте домінантний тип та переходи з одного рівня на інший мають продумуватися педагогом (с. 321).
28. ... у поліфонічному діалозі реалізується екзистенція художнього твору, екзистенція учня і екзистенція вчителя: твір починає своє вічно оновлюване існування; дитина обирає себе саме такою, а не іншою; учитель відбувається або не відбувається



- як філолог-педагог (с. 321).
29. ... діалог – один із специфічних принципів викладання літератури в середній школі (с. 322).
30. У теорії навчання діалог є засадою педагогіки співробітництва, за якою у класі не має об'єкту – є два суб'єкти, учитель й учень (с. 322).
31. У літературознавстві діалог становить теоретичну основу вписування художнього тексту в історичний, літературний, загальномистецький контекст доби, основу розуміння тексту читачем, основу явища інтертекстуальності та інше (с. 322).
32. ... основа діалогу – довіра, взаємоповага, просто людська симпатія (с. 322).
33. Практично діалог здійснюється, коли вчитель залучає до аналізу літературного твору свій власний життєвий досвід, привідкриває душу і спонукає школяра до того самого ... (с. 323).
34. Під час аналізу художнього твору ми відновлюємо діалог, який текст вів зі своєю епохою (с. 323).
35. Текст може вступати в діалог із політикою, економікою, культурним життям держави, ідеями національного провладу, масовою свідомістю народу (с. 323).
36. Твір історіософського змісту продовжує діалог з історією й тоді, коли епоха змінюється: новий час ставить нові запитання – й мудрий текст відповідає на них (с. 324).
37. Розкриваючи діалогічні відносини художнього тексту з історичною епохою, минулою і сучасною, ми виховуємо громадянина, формуємо активну



- суспільну позицію молоді (с. 324).
38. Реалізація принципу діалогу у викладанні української літератури передбачає дослідження явища інтертекстуальності у творах, що вивчаються (с. 324).
39. Художній текст може вести діалог з іншим художнім текстом – і дослідження цієї бесіди є дуже цікавим і корисним: учні відкривають приховані багатства твору ... (с. 324).
40. ... текст, вступаючи в діалогічні відносини з іншим, приймає його думку чи мистецьку форму або заперечує їх цінність, іронізує над ним (с. 324).
41. Найскладнішим для учнів є діалог, який художній текст веде з літературною традицією (с. 325).
42. Художній текст, здебільшого в складі всієї творчості автора, веде діалог з літературною традицією: він або продовжує її, або розвиває, не порушуючи її засад, або виступає опозицією до неї, закладає нові основи художнього зображення дійсності у вітчизняній літературі (с. 325).
43. ... досліджуючи діалог художнього тексту з літературною традицією, ми визначаємо місце твору в саморозвиткові вітчизняного письменства (с. 325).
44. Основа основ на уроці літератури – художній текст, не треба його прив'язувати до певної найдовшої літературознавчої схеми, адже талановитий художній твір унікальний, він веде діалог із традицією, проте ніколи, якщо це не епігонство, не тотожний їй і ніколи не пориває з нею стовідсотково, навіть коли маніфестує такий розрив.
45. Розвиток монологічного мовлення пов'язується з



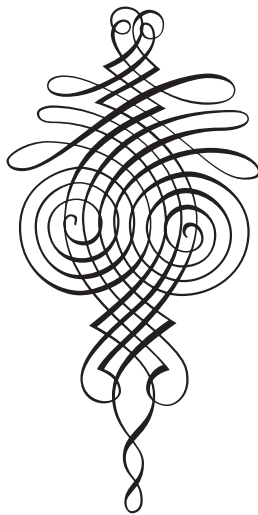
- розвитком діалогічного мовлення. Учень житиме серед людей, з якими має вміти спілкуватися, максимально точно виражаючи своє «Я» (с. 332).
46. На уроках літератури школяр учить діалогічному мовленню, аналізуючи діалоги літературних героїв і сам вступаючи в діалог (с. 333).
47. Ефективним прийомом розвитку усного мовлення є створення мовленнєвої ситуації на уроці, коли учень має що сказати і хоче висловитися, відстояти свою позицію, поділитися своїми враженнями (с. 334).
48. Мовлення учня розвивається в усіх класах і на всіх етапах розгляду монографічної чи оглядової теми в різноманітті прийомів (с. 336).
49. Учитель готує майбутнє нації як мовців, які володіють українською мовою, спілкуються нею в різноманітних ситуаціях життя, образно висловлюють свої думки й почуття, готові до виступів та дискусій на літературні й інші теми, можуть виявити свої творчі здібності в красному рідному слові (с. 336).
50. Знайти наукову концепцію потрактування історичної події, зображеної у творі, – інтегральне завдання для вчителя-філолога (с. 342).
51. Оригінальна наукова концепція мислителя-історика допоможе учням зрозуміти глибину художнього розмислу письменника (с. 343).
52. Надзвичайно цікавим стає історичне дослідження тоді, коли письменник, історична особа й історик є однією й тією самою людиною (с. 343).
53. Коли йдеться про минуле, продовжуємо лінію



до нашого сьогодні й, уявно, далі, в майбутнє (с. 343).

54. Зіставлення художнього тексту з науково-історичним стає плідним для розуміння учнями історії батьківщини, формування естетичного почуття, адже так виявлятимуться особливості природи мистецтва слова ... (с. 344).

Зацікавленому читачеві ми запропонували низку імперативів діалогічного прочитання художніх текстів. На основі них учитель може вибудувати рамкову основу опрацювання художніх творів; проаналізувати традиційні моделі й переформатувати свої підходи з урахуванням імперативів Ганни Токмань.



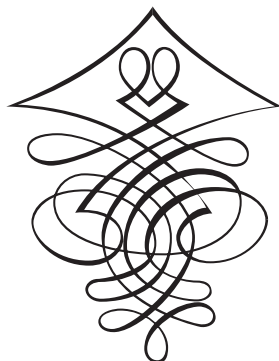


Список використаних джерел

1. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с.
2. Павленко Ю. В. Історіософія [Електронний ресурс] / Ю. В. Павленко // Енциклопедія сучасної України ; редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. – К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. – Режим доступу : <https://esu.com.ua/article-12819>.
3. Кислюк К. В. Історіософія в українській культурі : від концепту до концепції : монографія / К. В. Кислюк. – Х. : ХДАК, 2008. – 288 с.
4. Липинський В. К. Листи до братів-хліборобів : про ідею і організацію українського монархізму / В. К. Липинський // Писані 1919–1926 рр. Buchdruckerei CARL HERRMANN, Wien, IX., Alserstrasse 50. Друк закінчено 04 жовтня (Октобра) 1926 р. – 627 с.
5. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. – С. 445.
6. Малиновський М. О. Українська історіософія : стан і перспективи вивчення / М. О. Мали-



- новський // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 44. – С. 13–22.
7. Пінчук Ю. А. Історичні студії Миколи Костомарова як фактор формування самоусвідомлення української нації / Ю. А. Пінчук. – К. : Наук. думка, 2009. – 348 с.
8. Руснак І. Є. Художня історіософія Уласа Самчука / І. Є. Руснак. – Вінниця : Держ. картограф. фабрика, 2009. – 367 с.
9. Словник іншомовних слів. – Режим доступу : <http://slovoedia.org.ua/36/53382/240765.html>
10. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури. Діалогічне прочитання української літератури : колективна монографія / Токмань Г. , М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с. – С. 305–365.





II. ХРЕСТОМАТІЯ ІСТОРІОСОФСЬКИХ ПРАЦЬ У СИСТЕМІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

2.1. Особливості використання хрестоматії в системі літературної освіти старшокласників

У професійно-фаховій діяльності вчителя-філолога, який працює у старшій профільній школі, не обійтися без хрестоматії літературно-критичних статей. Це один із напрямів співпраці вчителя літератури й учнів-читачів на шляху до формування компетентностей.

Пропонуємо фрагмент хрестоматійного посібника, в якому відібрані літературно-критичні матеріали, статті за проблемою, що нами розглядається, – діалогічне прочитання творів історіософського змісту.

Поданий формат такого засобу навчання в системі літературної освіти читачів, на нашу думку, забезпечить:

- формування критичного мислення, індуктивно-дедуктивних дій під час читацької діяльності;
- уведення в систему освіти різних літературознавчих концепцій, поглядів;
- підготовку до кваліфікованої оцінки спадщини письменника;
- урахування досягнень сучасного літературознавства із власним ставленням до того чи іншого художнього твору;
- вироблення вміння толерантно й компетентно оці-



нювати роль літературної постаті у просторі культури рідного краю, вітчизняної, а то й європейської;

- спроможність вибудовувати систему тих цінностей, що сповідуються авторами твору, літературно-критичного матеріалу й самим учнем-читачем, щоб стати самодостатньою, естетично розвиненою Я-особистістю.

Учитель літератури може обрати традиційний шлях: використання цитат, уривків літературно-критичних статей тощо. Методи та прийоми теж можуть бути ті, що випробувані практикою. Власне методіку роботи з літературно-критичними статтями ґрунтовно розроблено, апробовано й представлено в численних публікаціях Олександри Телехової, Олександри Бандури, методичних посібниках Ніли Волошиної, Євгена Пасічника, Бориса Степанишина, Ганни Токмань, Василя Шуляра.

Серед традиційних форм, методів, прийомів, засобів залишаються оптимальними й актуальними ті, що формують, розвивають навички старшокласників читати й учитуватися в такого типу матеріали, складати різноманітні плани, тези, конспекти; за підготовленим зробити повідомлення, виступ, доповідь; брати участь в обговоренні проблеми; укладати різного виду таблиці тощо.

Окрім зазначеного вище, на часі є новий тип засобу навчання – хрестоматія з літературно-критичними матеріалами до творчості кожного письменника. Маємо врахувати те, що незабаром старша школа буде про-



фільною. Відповідно кожен профільний напрям вимагатиме різних засобів і методик, що забезпечуватимуть компетентнісний підхід до реалізації мети й завдань літературної освіти школярів у різних закладах освіти.

Укладач хрестоматії повинен подбати про відбір тих статей, які відповідають віковій й літературному розвитку старшокласника; адаптувати матеріали до мети та завдань, що переслідує словесник у роботі; за потреби готувати термінологічний словник, якщо стаття перенасичена складною лексикою; розробляти систему запитань і завдань, що стане основою аналізу й інтерпретації художнього твору; урахувувати потребу в кількісному наповненні системи запитань і завдань, які пропонуватимуться учневі в роботі зі статтею; підбирати статті, що з різних позицій оцінюють літературно-мистецьке явище, аби включити читача в діалог, викликати бажання визначитися зі своєю позицією, висловити свою точку зору тощо. Щоб не відлякати школярів на початку, необхідно уникнути перенавантаження та недоцільної трати часу на виконання завдання, продумувати, скільки й саме які питання потребуватимуть осмислення на підготовчому етапі, які спрацюють під час уроку літератури. Головне, щоб на уроці не виявилось, що вчитель не звернеться до того чи іншого виду завдання й не перевірить його виконання. Словесникам радимо наперед прогнозувати методичний апарат хрестоматії: що, де й коли, в який спосіб старшокласник має зреалізувати. Це сприятиме підвищенню рівня літературної компетентності учня, а також забезпечуватиме мотиваційний компонент читача й літературознавчу складову його літературної освіти.



Основними орієнтирами в розробленні системи запитань і завдань для словесника мають бути такі принципи: доцільної кількості; можливості якісного виконання; оптимальної, посиленої затрати часу на виконання; системності в осягненні літературно-критичного матеріалу тощо.

Педагог вибудовує низку запитань і завдань до літературно-критичної статті. Скільки має бути запитань і завдань – вирішує кожен словесник самостійно. Тут важливо пам'ятати, що їх має бути стільки, щоб опрацювання матеріалу й виконання завдань не зруйнувало «ситуацію успіху», яку кожен із суб'єктів освітньо-пізнавального процесу прагне вибудувати й забезпечити, а головне – читач має одержати естетичну насолоду як від поезій, так і опрацювання критичних матеріалів.

Система запитань і завдань повинна враховувати, що є:

- засадничі, центральні, наприклад, у нашому варіанті ті, що розкривають історіософський компонент художнього твору за тою чи іншою історичною концепцією;
- допоміжні та фонові, які посилюють літературний розвиток старшокласників і сприяють досягненню планованого результату.

Варто звернути увагу на читацькі можливості старшокласника, рівень літературного розвитку класу, напрям профілізації тощо. Цінним у методичному плані є структурування запитань і завдань за рівнем складності, з урахуванням репродуктивності дій, реконструювання та творчого вияву читацького досвіду школярем. Можливо, педагог деякі запропонує для до-



слідно-пошукової діяльності, підготовки проекту чи роботи у структурі Малої академії наук.

Отже, факторів більш ніж достатньо, важливо, щоб плановане для виконання було реальним, доцільним і забезпечило ефективну співпрацю, діалогізм читача з автором, де посередником є художній твір або/і літературознавчий текст.

2.2. Історіософія. В'ячеслав Липинський (за статтею* Віталія Масненка)

<...> **Історіографія** як наукова галузь здійснює зворотну рефлексію від фіксації нинішнього стану розвитку історичної думки до певних попередніх етапів її становлення. Отже, на зламі XIX–XX ст. у більшості європейських історіографій відбулося надмірне «розбухання» накопиченого історичного знання, для осмислення якого була необхідна докорінна зміна моделі пізнавальної діяльності. Це й спричинило методологічну кризу. В українському випадку надмірного накопичення історичного знання ще не відбулося. Тому тут маємо справу з принципово іншою історіографічною ситуацією. Про це свідчили й суспільні настрої, оскільки спостерігалось помітне зростання інтересу до власної історії, особливо в її націоналізованій формі. «Молодий» український соціум потребував історичного обґрунтування для своєї національної самоідентифікації.

<...> взірцевим прикладом для характеристики української посткризової історіографічної ситуації може слугувати запізнілий державницький напрям в цілому



та один з його знакових репрезентантів – В. Липинський. Остаточний перехід на державницькі засади звичайно пов'язують із подіями війни та революції. Так, зокрема В. Потульницький твердить: «Державницький напрям зародився в роки першої світової війни в українській історичній і політичній науці. Вчені-державники почали досліджувати саме ті явища, котрі майже ігнорували народники, інакше тлумачили сутність історичного процесу і застосовували інші методи і критерії його оцінки» (с. 31). Погоджуючись з таким висновком принципово, для його уточнення звернемося до зізнання самого В. Липинського. У попередньому слові до праці «Україна на переломі» він спеціально наголошує на тому, що ширшу «Історію України» «почав було писати перед війною, по схемі дещо відмінній від прийнятої досі нашою історіографією і з більшою увагою не до сентиментально-опозиційних та безрозумно-деструктивних, а до мужніх та організаційних прояв історичного життя нашої нації» (с. 32). Як відомо, ця праця побачила світ тільки по завершенню I світової війни і згасання революції, але для нас важливо зафіксувати час переходу на нові методологічні засади та виділити своєрідне дослідне кредо науковця, яке він, справді, зміг реалізувати лише після буремних революційних подій. За нашими спостереженнями, можна вести мову про використання В. Липинським новаційної методології, у тому числі ширшого структурнофункціонального методу щодо визначення історичної ролі соціальних груп. Такий підхід виявляється, зокрема, при його аналізі державницької функції шляхти. Пізніше у завершеному вигляді ці



ідеї знайдуть свій вираз у теорії еліт та їхньої циркуляції, що була викладена В. Липинським у «Листах до братів-хліборобів». Своєрідністю методології наукового дослідження В. Липинського є також широке використання концепту легенди. Розгляд даного поняття важливий для розуміння нових підходів дослідника до тлумачення історичного процесу. Зокрема, виокремлення у ньому іншого, відмінного від самої дійсності, рівня, який охоплює сферу усвідомлення, людської уяви, рефлексії над цією дійсністю. Втім у В. Липинського цей вимір історії набув цілком окремого, самостійного значення. Саме в легенді, за його переконанням, концентруються вічні цінності, які передаються у спадок наступним поколінням. Крім того, легенди виконували важливі соціальні функції, такі, як виховання відповідної історичної свідомості мас, ідеологічне та юридичне обґрунтування прав окремих станів, зрештою збереження моральних цінностей суспільства та досягнення в ньому органічного співвідношення провідної верстви та пасивних мас. Особливу увагу дослідника привертала легенди, пов'язані з існуванням нації та держави. Найбільш відомим прикладом застосування поняття легенди в дослідженнях Липинського є розгляд явища Переяславської угоди та Переяславської легенди. Цікаво, що окрім суто змістовного розрізнення, дослідник вдавався тут і до певних узагальнень загальнометодологічного характеру. Так, він наголошував, що дійсність і легенда є абсолютно різні форми одного й того ж історичного факту, які не тотожні не тільки за змістом, але і за способом виникнення, існування та впливу на суспільну свідомість. Тобто ре-



альність і уявлення про неї перебувають у різних онтологічних сферах, мають різну ціннісну вагу для дослідника. В. Липинський сформулював цікаве з погляду сенсу історичного процесу застереження: «Досліджувати Україну можна з точки погляду легенди або дійсності: так, як хочеться щоб було, або так, як в дійсності єсть. Обидва ці способи добрі, але кожний на своїм місці і в своїм часі» (с. 33). Дослідник визнає рівноцінне існування принаймні двох альтернативних варіантів історії, кожен з яких несе у собі частину історичного знання. Така поліваріантність наукового досліду була характерна саме для посткризової історіографії. У своїй останній праці, опублікованій уже після його смерті, В. Липинський все ж схилився до визнання пріоритетності того варіанта історії, який базується на легенді. Розмірковуючи над спокутуванням гріхів втрати української державності під час визвольних змагань, він приходить до висновку: «Тому то з минулого не вільно нам брати дійсності, а лише легенду, не вільно брати смертного, а лише безсмертне» (с. 34). Пояснення такого категоричного твердження, все ж, виявляється доволі переконливим. Як приклад береться історичний факт – існування і загибель 1918 р. Української Держави. Дійсність того часу демонструє смертні явища: хаос, глупоту, безпорадність, змарнування найкращих можливостей. Таке минуле не потрібне нащадкам. Але у той же час було вічне і безсмертне. До нього В. Липинський відніс хотіння Української Держави, що прокинулось серед усіх шарів українського громадянства, початок відновлення органічної структури цього громадянства, перші проб-



лиски політичної спільності всіх тих, хто живе в Україні – спільний патріотизм. Ці явища він мислив як легенду, яку через спокуту гріхів необхідно передати для здійснення наступним поколінням. До новаційних підходів розуміння історії належить і символізм, присутній у науковому дискурсі В. Липинського. Як вважав Л. Білас, В'ячеслав Казимирович підпав під вплив цієї інтелектуальної течії, що була важливою подією європейського духового життя на переломі століть. При допомозі символів можна конструювати певний ідеальний світ, як проміжну ланку між сферою загальних понять та історичними фактами. Тому світ символів упорядковує наукове пізнання, дозволяє витворити яскраві уявлення, адекватні водночас дійсності та існуючим формам суспільної свідомості. «Перетворюючи «дійсність» на ідеї, транспонуючи її в сферу символів, Липинський інтерпретує її так, як це підказує його розуміння світу, знання історії та джерел, його інстинкт політичної, заангажованої в предметі дослідження людини» (с. 35). Прикладів використання символів у доробку дослідника чимало: собор св. Софії – як «символ давньої руської культури», постать князя Степана Четвертинського – як «символ непереривності національної традиції», символіка «плуга» та «степу» – як відображення осілої та кочової цивілізацій тощо. Серед них помітне місце відведено таким символічним героям, як С. Кричевський. Такі символічні постаті виступають провідниками основоположних узагальнюючих ідей, завдяки яким можна осмислити не тільки конкретні події, скажімо Визвольну війну середини XVII ст., а й усю вітчизняну історію. По велико-



му рахунку, символічними для В. Липинського стають і постать Б. Хмельницького, і створена його генієм гетьманська держава. Можна погодитися з думкою О. Гриценка, що єдиною можливою формою національної держави для мислителя є «по суті справи, ритуально-сакралізоване відтворення державності «Великого Богдана» (с. 36). А таке можливо лише тоді, коли маєш справу із символом. Отже мислення В. Липинського явно пододало позитивістичні обмеження. За своїм інтелектуальним спрямуванням він був моністом, тобто визнавав єдність людства та одну «правду громадського життя». Так само, він був прихильником постійного розвитку, мінливості як матеріального, так і духового життя (у тому числі й суспільних ідей). Застосування нових продуктивних методів: структурно-функціонального, аналітично-концепційного та інших дає змогу отримувати неординарний погляд на вже, здавалось би, відомі речі. Багаторівневе сприйняття історичної миттєвості дозволяє досліднику узгоджувати з науковістю власний релігійний світогляд, використання умовного способу, ірраціональних моментів, містицизму, месіанства, символізму, легенди. Таким чином, в українському випадку все ж спостерігалось визрівання, народження некласичних засад, які були пов'язані з методологічною кризою на зламі ХІХ–ХХ ст. Модернізований «народницький» та «державницький» напрями в українській історіографії можна розглядати як різні моделі адаптації до нової методологічної ситуації. Проте, особливістю української історіографічної ситуації було те, що на першому місці стояла потреба формування на-



ціонального мета-нарративу / гранд-нарративу. А для її реалізації необхідно було опрацювати величезний джерельний масив, провести найважливіші монографічні студії, створити історичний синтез. Продуктивно і відносно швидко це можна було реалізувати лише використовуючи весь методологічний інструментарій – як традиційний, так і новаторський. Усе це певним чином гальмувало опанування нових методологічних підходів і сприяло збереженню помітного потенціалу традиційного історіописання.

Утім, знакові постаті українського історичного цеху все ж стали на шлях модернізації свого методологічного оснащення. Мотивація такого явища потребує окремого пояснення, яке варто шукати в царині нарративної психології. Проте, для цього етапу ще актуальним залишалось заперечення «спільноруського» трактування історичної минувшини та намагання подолати «спільноруську» (імперську) свідомість і відповідні масові настрої серед українського населення. Такі суспільні запити позначилися на визначенні загального вектора розвитку української історичної науки. Цілком слушні думки з цього приводу висловив К. Колесников, який убачає особливість української історіософії цього періоду в тому, що вона не спромоглася сформувати свій «історико-критичний напрямок», свою історичну епістемологію (на відміну від західної та російської) і, заангажована ідеологічно, зосередилася в галузі аксіологічної проблематики. На його переконання «українська історична аксіологія походить від спроб визначити мету й ідеали українського історичного процесу, зрозуміти за-



соби їх досягнення, естетично, етично або прагматично оцінити його результати» (с. 37). У цьому сенсі розвиток наукової думки цілком відповідав суспільним потребам. Відповідно, для України, яка переживала процес національного становлення, надзвичайно важливим був зв'язок історії та соціальних потреб української спільноти, зокрема її державно-політичної самореалізації.

* **Віталій МАСНЕНКО**, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. *Методологічні новації в українській науці в контексті світоглядної кризи на рубежі XIX–XX ст. Symposium historiographicum Czercasiensium . 2017. Том II. с. 37–50.*

2.3. Історіографія (за статтею* Костянтина Кислюка)

<...> досі не існує загальноприйнятого визначення історіософії, можна окреслити «загальні місця», що у своїй сукупності дають змогу розкрити її теоретичний зміст:

1. Історіософія – це теорія історичного процесу, його схеми, періодизації, соціокультурних інституцій тощо.
2. Історіософія просякнута спекулятивністю та суб'єктивністю, які виступають майже системотворчими чинниками під час розбудови історіософських



схем. Це не реконструкція минулого «як воно було насправді» у певній, логічно впорядкованій, причинно-визначеній послідовності, а намагання показати в химерних сполученнях вигаданих і реальних подій, персоналій, переважно поза зв'язком із джерелами й емпіричними фактами, апріорну схему історії з провіденціальним сенсом. Намагання, яке здебільшого спирається на внутрішнє інтуїтивне переконання історіософа, сформоване всією суперечністю його життя та світогляду.

3. Історіософія має виразну політико-ідеологічну спрямованість на усвідомлення майбутнього народу – як правило, оптимістичного, часто навіть месіанського – у всесвітній історії людства на основі аналізу його історичного минулого та сучасного.

<...>

У західній інтелектуальній традиції поняттю історіософії відповідають поняття «метаісторія» та «спекулятивна філософія історії» (зрідка – «субстанційна філософія історії»). Перше поняття, спопуляризоване відомою роботою Г. Уайта «Метаісторія» (1973).

<...>

Проте метаісторія більшою мірою раціоналізована й об'єктивована тим внутрішнім змістом, який сам по собі прихований в історії і який скеровує перебіг історичного процесу. Історіософія більш суб'єктивована внутрішньою упевненістю її творця («так повинно бути») про існування певної вічної істини. Не дивно, що Г. Грабович, який знаходить у «історичних поглядах Шевченка», «нашого поета і першого історика», за відомо-



ним висловом П. Куліша, метаїсторизм, цілісну систему художніх образів і суджень, покликаних висловити трансцендентну «правду» про історичне призначення України, відмовляє йому в статусі «метаісторика», як, до речі, й «історіософа». Мовляв, його відчуття минулого «повністю емоційне й сформульоване в структурі міфологічної думки» [1].

Із цієї причини історіософія як така може існувати лише в національних культурах, де – на перетині справді трагічних обставин їхнього історичного буття й особливих підвищено-емоційних ментальних стереотипів світосприйняття – склалась особлива історична свідомість, особливе трагічне ставлення до своєї історії, сублимоване вірою у світле майбутнє. Тому-то ми можемо вести мову про історіософію як у першу чергу українське ... явище. Як архетип історичної свідомості (ширше – національної свідомості, часовим виміром якої виступає якраз свідомість історична) історіософське бачення історії має бути віддзеркалене на всіх рівнях історичного пізнання – від національної історіографії до філософії національної ідеї. Тому поряд з історіософськими теоріями в межах історичної науки та філософського знання ми маємо протягом останніх двох століть «художню історіософію: від Миколи Костомарова до Євгена Маланюка» [2].



ВИКОРИСТАНІ МАТЕРІАЛИ

1. Астаф'єв А. Художня історіософія : від Миколи Костомарова до Євгена Маланюка / А. Астаф'єв // Слово і час. – 1997. – № 2. – С. 6–13.
2. Грабович Г. Шевченко як міфотворець : семантика символів у творчості поета / Г. Грабович. – К., 1991. – С. 180.
3. *Кислюк К. В. Це зручне поняття «історіософія» / К. В. Кислюк // Наукові записки НаУКМА : філософія та релігієзнавство. – 2004. – Т. 25. – С. 14–18.

2.4. Історіографія та історіософія: спільне й відмінне (за монографією* Костянтина Кислюка)

< ... > за змістом поняття «українська історіософія» не ширше, а вужче за поняття «українська історіографія». Наважимося припустити, що в українській історіографії (і в цілому, і в певний період розвитку, і в конкретному історіографічному напрямі чи школі) є власна історіософія. Остання становить собою теоретичне ядро історіографії, не тільки формулює концептуальні засади писання української історії, а й подає в нерозривному зв'язку з цими засадами необхідні трактування теоретичних і методологічних підвалин такої праці. Звернемо увагу на те, що в Україні на певному



етапі розвитку історичного знання – формування історичної науки як гуманітарної дисципліни – з’являлися фахові історики, працювали численні «доктори філософії», однак ніколи не існувало дипломованих історіософів, хоча в західноєвропейському інтелектуальному обширі типовою є фігура професійного філософа (історії), який ставав відомим завдяки своїм теоретичним працям у цій сфері, хоча в царині конкретних історичних знань так і залишався посереднім аматором. Попри те, що найсистематизованіші версії української історіософії пропонувалися саме істориками, непрофесійна історіософія, як у випадку з П. Кулішем і Т. Шевченком, іноді могла набути навіть більшої суспільної ваги. Поміж іншим, відсутність потреби у своєрідному філософському «підвищенні кваліфікації», на нашу думку, пояснювалася тим, що через уривчастість історичних традицій представники української історіософії вимушено не звертали уваги на походження фактичного матеріалу для їхньої роботи – чи то з праць фахівців, чи то з культурної пам’яті народу. Об’єм понять, які ми розглядаємо, – української історіографії та історіософії – також є нетотожним. Чим ближче до сучасності, тим більше виникало шкіл і напрямів історіографії (історичної науки), сполучених у своїх теоретичних засновках із філософією (всесвітньої історії), а не з українською історіософією. Так само історіософія могла органічно узгоджуватися з історіографічним матеріалом, як у ви-



падку з козацько старшинським літописанням, а могла задовольнятися спекулятивно теоретичними міркуваннями, як у випадку з концепцією «азіатського ренесансу» М. Хвильового. Природно, це залежало не тільки від епохи, але й від різновиду самої історіософії (академічна / художня). У загальному підсумку, логічні взаємини між поняттями «українська історіографія» та «українська історіософія» встановлюємо як відношення логічного перехрещення (с. 23–24).

Поняттєво-категоріально, як ми вважаємо, варто від «видів історіософії» відрізнити «форми історіософії» та «історичні типи історіософії». Утім, усі три згадані концепти перебувають у відносинах логічного підпорядкування:

- «Форма історіософії» становить собою своєрідний «десигнатор» панівних особливостей утілення історіософських знань.
- «Історичний тип історіософії» виокремлюється в колі самобутніх ідей і теоретико-методологічних засобів їх реалізації, що відповідають стану історичної свідомості та історичного пізнання в ту чи іншу історико-культурну епоху.
- «Вид історіософії» представлений авторською історіософією певної особистості, течії суспільно-політичної думки, філософського вчення, історіографічної школи.



Термінологічно поліморфність української історіософії, на наш погляд, релевантно передається системою словосполучень, що становлять певну єдність з «історіософією», як-от: «мистецька», «практична», «історіософія конкретного твору», «історіософія певного періоду», «історіософія знаної особистості» тощо. У цих словосполученнях слово «історіософія» має позначати родові, типологічні ознаки особливого різновиду історичного пізнання і способу трансляції культурної пам'яті, усі інші – відігравати предикативну роль, визначати й артикулювати видову специфіку конкретного «історіософського» феномену. Тому й необхідно, залишивши в термінологічному обігу наявний видовий плюралізм стосовно поняття «історіософія», дійти до конвенційного, уніфікованого розуміння його родових ознак. В іншому випадку й надалі матимемо показову ілюстрацію дії формально-логічного закону зворотно-пропорційного співвідношення об'єму та змісту поняття.

До того ж «історіософія» є такою адекватною щодо особливостей українського національного способу філософування (не даремно вона формувалася в його межах). Як це важливо в епоху глобалізації, коли варіації на тему «національної ідентичності» розглядаються як найважливіша протипага загальній уніфікації за західним зразком!

Нарешті, в Україні, починаючи з 1990-х рр., після відмови від ідеологічних забобонів з'явилась сила-си-



ленна фактичного матеріалу, що мало не вишикувався в чергу в очікуванні свого уведення в науковий обіг. На ознайомлення із загальним теоретичним контекстом та використання копійки прикладної методології залишалося замало часу, тому дуже зручно виявилось обмежуватися загальними «історіософськими» уподобаннями на основі власних «історіософських» прозрінь.

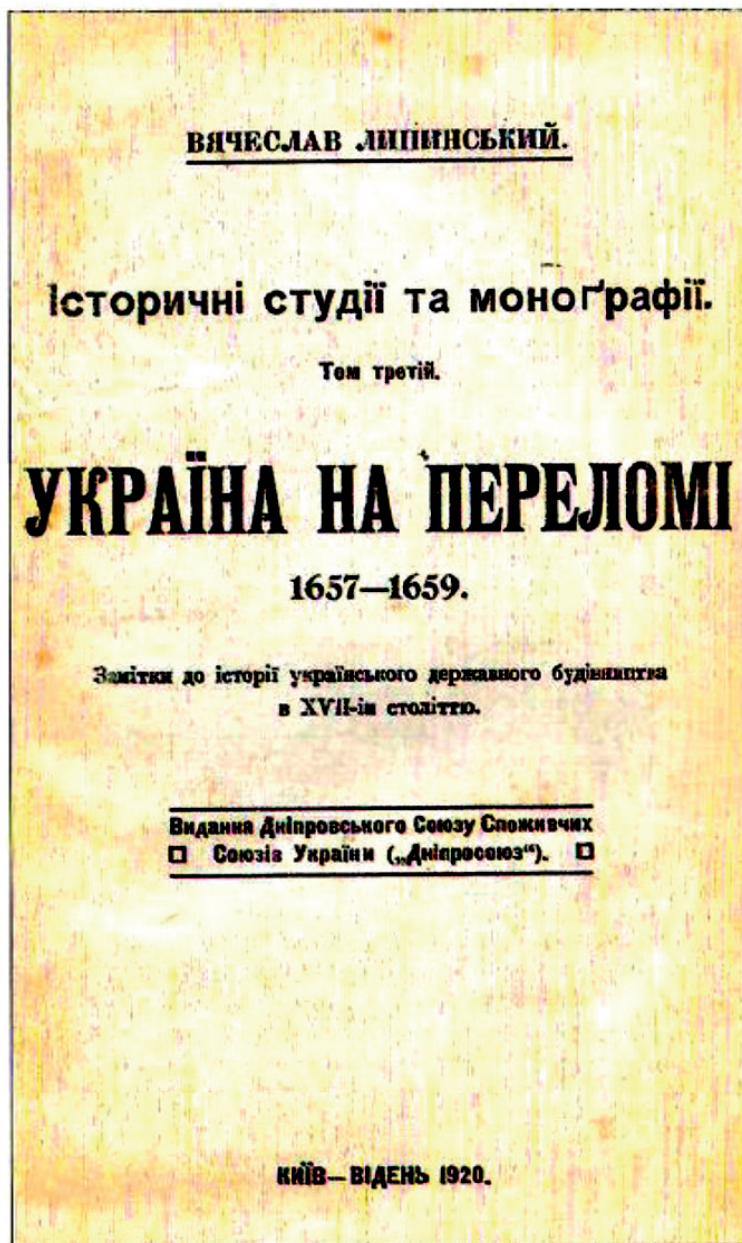
< ... >

Підсумуємо: термінологічне розмаїття ключового для нашої роботи поняття «історіософія» зводимо, слідом за певною вітчизняною інтелектуальною традицією, до її визначення як особливої форми теоретичного рівня історичного пізнання, й аж ніяк не до синоніма поняття «філософія історії». Конкретніше, називаємо українською історіософією всі форми суб'єктивно-спекулятивних поглядів на самотійність і самотність історії України, її народу, держави, культури та Церкви в контексті загальнотеоретичних уявлень про всесвітню історію (її сутність, періоди, рушійні сили, роль людини тощо) (с. 30).

Кислюк К. В. Історіософія в українській культурі : від концепту до концепції : моногр. / К. В. Кислюк. – Х. : ХДАК, 2008. – 288 с.



В'ячеслав Липинський



Обкладинка книжки В'ячеслава Липинського «Україна на переломі»
(Відень, 1920 р.)

600



ЗМІСТ

<i>Осташко Т.</i> На зламі епох	9
<i>Терещенко Ю.</i> Державницькі засади козацтва в «Україні на переломі» В'ячеслава Липинського	37
<i>Липинський В.</i> Україна на переломі 1657–1659: Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті	149
Переднє слово	149
Розділ I. Два документи	153
Розділ II. Політика козацького автономізму від початку повстання 1648 р. до Переяславської Умови	161
Розділ III. Кінець автономізму. — Унезалежнення України. — Переяславська Умова і Переяславська Легенда. — Перші реальні наслідки Умови	172
Розділ IV. Віленський мир між Москвою й Польщею. — Великий Сойм у Чигрині в Жовтні (Октобрі) 1656 року. — Зворот із під царської протекції. — Унезалежнення козацької держави та її участь в міжнародній європейській політиці	188
Розділ V. Внутрішня політика Богдана Хмельницького в добі автономізму. — «Військо Запорозьке». — Міщанство. — Духовенство. — Селянство. — Непокозачена шляхта	209
Розділ VI. Основні зміни у внутрішній структурі Війська Запорозького під впливом революції. — Європеїзація козащини, як головна причина перемоги українського державного сепаратизму і як підстава українського державного будівництва. — Взаємовідносини між козацькою державністю і українською непокозаченою шляхтою. — Форма правління в Українській Державі за Гетьмана Богдана Хмельницького. — Переміна внутрішньої політики гетьманської під впливом державного унезалежнення України по Переяславській Умові. — Не в боротьбі Москви з Польщею на українській території, а в сполученю східних і західних цивілізаційних впливів у незалежній Українській Дер-	



В'ячеслав Липинський

жаві формується Українська Нація. — Видатніщі представники
нової української аристократії 245

Розділ VII. Нова українська аристократія, об'єднавшись коло особи «Єдиновладного» Гетьмана, намагається об'єднати всі українські землі в одній державі Війська Запорозького — 1. Втручання Москви в державну українську політику не помагає, а стає на перешкоді такому об'єднанню. — 2. Без визволення з під влади польської Річпосполитої всіх північно-західних українських земель не може бути емансипації України з під руйнуючих впливів Москви. — На цих двох стверджених досвідом тезах спирається зовнішня і внутрішня політика Богдана Хмельницького в останній добі його гетьманування. — Становище шляхти в північно-західних землях. — Переміна у взаємовідносинах між нею і Гетьманом та Військом Запорозьким під впливом монархічних тенденцій Богдана Хмельницького і європеїзації південної козацької України. — Голова шляхти волинської Степан кн. Четвертинський і його листування з «Ясновельможним Великим Гетьманом». — Військо Запорозьке прилучає до козацької України некозацькі «руські землі» Річпосполитої: Русь Червону, Поділля, Волинь, Полісся і південну Білорусь. — Юрій Немирич та ниша шляхта цих «руських земель», що державну владу Українського Гетьмана і Війська Запорозького приймає 360

Розділ VIII. Пинський повіт і його злука з Українською Державою. — Присяга шляхти пинського повіту на вірність Гетьману і Війську Запорозькому. — Забезпечення, видане шляхті пинській Гетьманом Богданом Хмельницьким. — Завершена будови козацької державности. — Перші вістуні грядучої руїни. — Смерть Великого Гетьмана Богдана Хмельницького 401

Примітки	441
Додаток	495
Dwie chwile z dziejów porowolucyjnej Ukrainy	495
I. U szczytu potęgi	495
Іменний покажчик	577
Summary	593
Streszczenie	595
Фотододаток	597



Тетяна Осташко

НА ЗЛАМІ ЕПОХ

Черговий том творчої спадщини Вячеслава Липинського включає четверте наукове видання історичної монографії вченого «Україна на переломі 1657–1659: Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті». Перше видання цієї монографії здійснив автор у Відні 1920 р., друге побачило світ у видавництві «Булава» у 1954 р. у Нью-Йорку, третє — у 1991 р. реалізував Східноєвропейський дослідний інститут ім. В. К. Липинського у Філадельфії спільно з Інститутом української археографії НАН України. «Україну на переломі» Вячеслав Липинський підготував на основі розвідки, яка увійшла до редакovanого ним збірника «Z dziejów Ukrainy» у 1912 р. під назвою «Dwie chwile z dziejów porowolucyjnej Ukrainy. I. U szczytu potęgi» («Два моменти з історії пореволюційної України. I. На вершині могутності»). За словами Л. Біласа, автора вступної статті до 3-го видання «України на переломі», у 1912 р. В. Липинський звернув на себе увагу як багатообіцяючий історик України. «Не було сумніву, що до слова прийшов молодий, великий таланти, від якого можна багато очікувати на майбутнє», — зауважує вчений¹. Однак Перша світова війна та перебіг Українських національно-визвольних змагань 1917–1921 рр. на тривалий час пригальмували наукову працю Вячеслава Липинського. Видання у Відні 1920 р. монографії «Україна на переломі» ознаменувало для вченого нову сторінку його життя. Ця праця, за словами Л. Біласа, «свідчить

¹ Білас Л. Вячеслав Липинський як історик кризової доби // Липинський В. Твори. Україна на переломі 1657–1659: Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті. — Т. 3. — Філадельфія, 1991. — С. XXIII.



В'ячеслав Липинський

про зрілість Липинського-історика, — залишилася його лебединою піснею в улюбленому ним історичному жанрі»¹.

Більшість дослідників творчості В. Липинського схиляються до думки, що «Україна на переломі» 1920 р. була видана «під безпосереднім враженням як національної катастрофи, так і назріваючої загальноєвропейської кризи»². Я. Пеленський у передмові до видання монографії 1991 р. слідом за Л. Біласом наголошує, що нову версію «України на переломі» В. Липинський «писав під впливом досвіду Визвольних змагань 1917–1920 років, намагаючись на прикладі давноминулих і в переносному сенсі — сучасних історичних невдач, показати своїм землякам правильний шлях до успішного втілення ідеї української державності»³. На думку Ю. Терещенка, «велич В. Липинського полягає в тому, що він зумів побачити в українській історії такі особливості, які вперто не помічала народницька історіографія, а згодом свідомо заперечувались главою народницької школи істориків М. Грушевським та його послідовниками»⁴.

Стає очевидним, що звернення В. Липинського у 1920 р. до постаті великого гетьмана Б. Хмельницького — в час, коли Гетьманат Павла Скоропадського був повалений внаслідок внутрішньополітичного конфлікту в українському політикумі, — не був випадковістю. «Бо тільки одним нашим демократичним літераторам не видно, — зауважує вчений, — що в реальнім, дійснім життю вся наша народня маса весь час намагається персоніфікувати свої національні змагання, усе звязуючи їх з іменем то одного, то другого популярного діяча»⁵.

¹ Там само.

² Там само. — С. XXIV.

³ Пеленський Я. Передмова. Вячеслав Липинський і його «Україна на переломі» // Там само. — С. XIII.

⁴ Терещенко Ю. До читача // В'ячеслав Липинський та його доба. — Кн. 2. — К., 2010. — С. 9.

⁵ Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму // В'ячеслав Липинський та його доба. — Кн. 2. — С. 185.



Юрій Терещенко

ДЕРЖАВНИЦЬКІ ЗАСАДИ КОЗАЦТВА В «УКРАЇНІ НА ПЕРЕЛОМІ» В'ЯЧЕСЛАВА ЛИПИНСЬКОГО

Монографія В'ячеслава Липинського «Україна на переломі 1657–1659. Замітки до історії українського державного будівництва в XVII-ім столітті» вийшла друком окремих виданням у 1920 р. Ця праця вченого сприяла утвердженню уявлення про козацтво як соціум, який активно втрутився в загальноєвропейський процес суттєвих соціально-економічних зрушень нової доби української історії. Козацтво у всіх своїх складових від його рядових учасників до аристократизованої старшини спиралося насамперед на пошанування приватного землеволодіння, станові права й вольності, що були витворені під його впливом.

Діяльність козацтва загалом стала важливою ланкою в загальноєвропейському процесі істотних соціально-економічних та політичних змін у XVI–XVII ст., які відбувалися на тлі тотальної кризи феодалізму. Провісницею цього процесу була Велика селянська війна в Німеччині і Реформація, згодом — переможна визвольна війна проти іспанських Габсбургів у Нідерландах і Англійська буржуазна революція. Могутній реформаційний і гуманістичний рух, що охопив усю Європу, поєднувався з протидією католицькому універсалізму, посиленням національного самоствердження й різким за-



В'ячеслав Липинський

гостренням національно-релігійних і соціальних суперечностей. Конкретним їхнім проявом були події в Україні середини XVII століття. Невипадково шведський представник на Вестфальській мирній конференції 1648 р. в одному зі звітів своєму уряду зауважував: «Видається якимось великим дивом, що у всьому світі чутно про повстання народу проти володарів, як-то у Франції, Англії, Німеччині, Польщі, Московії, Туреччині, Великій Татарії, Китаї. Чи є причиною того якась загальне розташування зірок на небі, чи щось на зразок загальної змови народів щодо дурних правителів, один Бог може знати»¹. Подібний контекст подій в Україні був не поодиноким баченням учасників тогочасного бурхливого історичного життя в Європі. Підканцлер Речі Посполитої Ієронім Радзейовський² у розмові з французьким літератором Лінажем де Восьєнном, зокрема, констатував безпосередній зв'язок козацького повстання в Польщі з подіями в Західній Європі. «Ми бачили Данію і Англію на один крок від загибелі, опісля зараза перекинулася до Франції, і ваші безпорядки ще не були втихомирені, як вони перейшли до Польщі»³.

Вихід України на європейський ринок, активізація товарно-грошових відносин із початком Нового часу викликали істотні зміни у всіх станах українського суспільства. Не оминули вони й козацтва, яке стало об'єктом пильної уваги

¹ Цит. за: Поршнев Б. Ф. К характеристике международной обстановки освободительной войны украинского народа 1648–1654 // Вопросы истории. — № 5. — 1954. — С. 50–51.

² Довірена особа Владислава IV у його політичних кроках, спрямованих на зміцнення королівської влади. Виступав посередником у зносинах польського короля з козацтвом. Його успішна кар'єра викликала роздратування магнатерії, яка безпідставно затаврувала його як «творця бунту козаків». Засуджений на баніцію, у 1652 р. залишив Річ Посполиту. Намагався використати свої широкі політичні зв'язки в країнах Європи для зняття звинувачень у зраді. Сприяв шведській інвазії у Річ Посполиту 1655 р.

³ Цит. за: Винар А. Козацька Україна. Вибрані праці. — К., 2003. — С. 337.



Україна на переломі

державницької історіографії на чолі з В. Липинським. Якщо в першій половині XVI ст. в його середовищі переважали декласовані елементи, селянська біднота, наймити, кабальні люди, для яких джерелом існування значною мірою була воєнна здобич, то з часом ситуація помітно змінюється. Серед козацтва дедалі зростає питома вага осілих заможних господарів, що колонізують нові землі, істотно розширюючи козацьке землеволодіння. У руках статечного козацтва часом опинялися значні земельні володіння, які не поступалися посіlostям середнього шляхтича. Однак принциповою відмінністю в характері козацького землеволодіння було те, що воно спиралося на використання найманої праці, і це зумовлювало соціальну поведінку козацтва.

Козацькі слободи й хутори були набагато вищими за своїм добробутом порівняно з убогими покріпаченими селами. І, безперечно, головною причиною цього стала зацікавленість вільної людини, якою був козак, у розвитку власного господарства, відсутність феодального примусу. Останнього не знало козацьке господарство, яке від початків свого існування ґрунтувалося на використанні найманої праці. Про це свідчать різноманітні документи епохи. Вже у статуті Сигізмунда I від 14 серпня 1544 р. йдеться про козаків та їхніх наймитів, з яких черкаський староста брав незаконні мита¹.

Як дрібний власник і продуцент козак був найбільше зацікавлений у ліквідації великого феодального землеволодіння та феодально-кріпацької системи взагалі, що постійно загрожували йому як незалежному виробникові. Отже, якщо на Заході розхитування феодальної системи й утвердження буржуазних відносин були пов'язані насамперед із розвитком міського життя й формуванням відповідних соціальних груп, то в Україні такою соціальною верствою стало козацтво.

Козаки зуміли створити оригінальну соціальну організацію, яка всім своїм еством була спрямована проти феодальних

¹ Див.: Голобуцький В. Запорозьке козацтво. — К., 1994. — С. 107.



В'ячеслав Липинський

порядків. Усі без винятку члени козацької самоврядної громади, яка була одночасно військовою організацією, мали рівні права на користування землею, на участь у козацькій раді, виборах старшини тощо. Козаки переконливо демонстрували українському селянству можливість організації соціального та економічного життя без феодала й у такий спосіб здійснювали сильний вплив на покріпачене селянство. Це зробило козацтво детонатором глибоких соціальних рухів проти феодальної системи, що струшували весь державний організм Польщі.

Поява й розвиток козацтва супроводжувалися наростанням його конфронтації з магнатами та шляхтою, які прагнули ліквідувати козаків як стан вільних людей і заволодіти сколонізованими козацькими землями. Під тиском шляхти козацькі громади змушені були відступати дедалі глибше на південь. Уже на середину XVI ст. кількість козаків значно збільшилася в межах Канівського й Черкаського староств. Цей регіон став своєрідним козацьким краєм — головним місцем зосередження козацтва.

Із виникненням Запорозької Січі в Україні зародилися перші клітини того державного організму, який згодом виріс у державу Богдана Хмельницького. Причому ця державність докорінно відрізнялася від більшості тогочасних феодальних держав. Тут не було ні феодальної власності на землю, ні кріпацтва, ні поділу на стани. Замість феодального примусу на Запорожжі утвердився принцип використання найманої праці, що сприяло розвитку більш прогресивних буржуазних відносин. І хоча Запорозька Січ мала доволі складну соціальну структуру з наявністю багатіїв і бідноти, їй був притаманний яскраво виражений демократизм.

Переймаючи функції носія української державності від колишньої феодальної еліти, козацтво формувало її на засадах, принципово відмінних від більшості державно-політичних систем тогочасного світу. Тоді як у більшості європейських країн утвердився абсолютизм або олігархічно-аристократичне правління, козацтво послідовно формувало демократичні



Україна на переломі

інститути, які з часом як клітини національної державності утвердились на території всієї Наддніпрянської України. Запорозька Січ стала однією з нечисленних держав-республік, що були ніби острівці серед моря європейських держав із феодално-монархічним устроєм. Не випадково К. Маркс, слідом за М. Костомаровим, назвав Запорозьку Січ «християнською козацькою республікою». Ця новостворена козацька республіка стояла в одному соціальному ряду з численними італійськими містами-республіками, вільними німецькими містами, голландськими штатами, Англією, яка за часів Олівера Кромвелля також «скуштувала» переваг республіканського устрою. Саме з містами-республіками — італійськими, нідерландськими, німецькими — пов'язаний початок Відродження й викликаний ним розквіт мистецтва, поезії, науки. Розкутий вільний городянин став ініціатором географічних відкриттів, створення промислових мануфактур, вільної торгівлі, розвитку політичної думки. Дещо пізніше, значною мірою завдяки нестримній життєдайній енергії козацтва, цей подих нового життя відчула на собі й Україна.

Козацтво відіграло надзвичайно важливу роль у культурному житті українського народу. Зміцнившись як окремий стан, вільний від кріпацтва й панщини, козацтво в особі насамперед своїх гетьманів та численної старшини активно сприяло розквіту освіти, науки, культури й мистецтва в Україні. Бурхливий розвиток мистецького та літературного життя у XVII ст., коли козацтво вийшло на широку арену суспільно-політичного життя України, супроводжувався виникненням нового своєрідного літературно-мистецького стилю, який не даремно дістав назву козацького, або українського бароко.

На формування козацтва вплинула та обставина, що воно опинилося фактично наодинці з надзвичайно небезпечним ворогом — турецько-татарськими завойовниками, що здійснювали безперервні набіги на Україну. Посланець імператора Рудольфа II до українських козаків Еріх Лясота наприкінці XVI ст. підкреслював, що кожний хлібороб, «виходячи на по-



В'ячеслав Липинський¹

УКРАЇНА НА ПЕРЕЛОМІ²

1657–1659

Замітки до історії українського
державного будівництва
в XVII-ім столітті

*Памяти дорогого Друга,
селянина з Русалівки на Уманщині
Левка Зануди убитого руйніками
України на весні 1918 року*

Переднє слово

Оця історична студія вперше була надрукована польською мовою під заголовком «Dwie chwile z dziejów porewolucyjnej Ukrainy» в збірнику «Z dziejów Ukrainy» присвяченим пам'яті Володимира Антоновича, Пауліна Свенціцького і Тадея Рильського, й виданім під моєю редакцією в 1912 р. гуртком Українців, що по походженню свому належали до правобічної української шляхецької верстви. Ту правобічну шляхецьку верству в часах нашої національної руїни прозвано «польською», за її — тією руїною викликану — участь у польським державнім життю і за придбані нею, підчас польського періоду

¹ В оригіналі: «Вячеслав Липинський». — Тут і далі посторінкові примітки упорядників.

² Публікація підготовлена за виданням: Вячеслав Липинський. Україна на переломі 1657–1659: Замітки до історії українського державного будівництва в XVII столітті. — Відень, 1920.



В'ячеслав Липинський

її історичного існування, ознаки польсько-державної цивілізації, в формі римсько-католицької віри, польської літературної «панської» мови (українською народньою розговірною мовою володіють «спольщені» Українці не сугірше від Українців «свідомих») і т. д. З тих самих причин і по таким же самим прикметам таку-ж українську козацько-дворянську верству лівобічну прозвано «російською».

За весь час моєї громадської української праці я стояв на ґрунті своєї приналежності до тієї шляхецької верстви, хоч і спольщеної зверху, але по суті такої-ж української, як українською була в ті часи взагалі вся наша малосвідома, й тільки тепер витворююча в собі новочасні форми національного життя, сорокамільонна нація. Я думав і думаю, що тільки участь тієї рідної мені верстви в новочаснім українським національним життю, тільки відродження традиційного духового звязку зі своєю «землею» — дасть їй нову моральну силу та енергію і спасе її від розкладу і загибелі. Думав я також і думаю, що без її активної й свідомої помочи, рівно-ж як без такої-ж помочи лівобічного козацького дворянства, збудувати Державу Українську, принаймні за життя найближчих поколінь, не дасться. Без власної-ж держави я собі ніколи не уявляв і тепер не уявляю можности існування Української — не етнографічної маси — а Нації.

І тому, придержуючись принципу Драгоманова, що мова слуга а не пан людини, я свідомо й нарочито вживав польської літературної мови для швидшого й ширшого поширення української національної свідомости і свідомости своїх політично-державних завдань серед синів шляхецьких, спольщеної частини великого і єдине до державної творчости здібного хліборобського українського класу. Особливо бажав я зазнайти своїх сусідів і найближчих мені по крові й вихованю земляків з тими епохами нашої історії, коли предки наші над будуванням власної держави працювали. Найважніша з тих епох се Хмельниччина. Її науковому дослідженю, пізнанню історичної правди тих героїчних часів, в котрих виросло все на-



ше сучасне життя і без зрозуміння котрих не можна розуміти сучасності — присвячена більшості моїх історичних студій, в тім числі і студія понижча.

Надрукувати ту студію в 1912 році польською, а не українською літературною мовою я вважав тим більше доцільним, що тоді вся так звана «свідома» частина української нації (за виїмком одиниць і «Галичан»), вживаючи української літературної мови, стояла на ґрунті автономізму в межах Російської Держави і до всяких заходів, звязаних з питанням власної української державности, ставилась або дуже вороже, або з великим підозрінням, або-ж, в найкращім разі, абсолютно байдуже. Доказом між инчим тієї повної байдужости може служити й той дрібний факт, що мої історичні праці, друковані по польськи — в котрих, на підставі звісних вже і в ріжних архівах мною знайдених нових документів, аналізувались наші державні (а не тільки культурно-національні) змагання — не діждались і по цей день перекладу на українську літературну мову. Роблю се сьогодні сам, думаючи, що може тепер, після відродження Української Держави, наше громадянство почне цікавитись звязаними з практикою державного будівництва теоретичними питаннями й може захоче воно пізнати той досвід, котрий в тяжкій боротьбі й трагічних помилках здобули та оставили нам наші предки. В решті послідніми часами багато українців, з посеред наших історичних державно-творчих верств, стало брати участь в національнім і політичнім життю своєї нації, а їх власне проблеми нашої державности, думаю, повинні інтересувати в першій мірі.

Цей третій том моїх історичних студій єсть продовження тому I-го, в котрім заналізована участь української шляхецької верстви в Хмельниччині, і тому II-го, де в монографії про одного з найвидатніщих Хмельничан — Полковника Станіслава Михайла Кричевського — представлені перші роки повстання. Всі ці студії були вступом і підготовкою до ширшої «Історії України», котру я почав було писати перед війною, по схемі дещо відмінній від прийнятої досі нашою історіогра-



В'ячеслав Липинський

фією і з більшою увагою не до сентиментально-опозиційних та безрозумно-деструктивних, а до мужніх та організаційних прояв історичного життя нашої нації. Алеж вся моя бібліотека й рукописи згоріли підчас погрому разом з хатою в моїм хуторі — Русалівських Чагарах на Уманьщині. Не знаючи, чи зможу вже задуману мною «Історію України» написати, деякі її дані й висновки використовую тепер, поширивши значно оцю мою студію в порівнянні з її першим, польським виданням.

Дорогій пам'яті мого Вірного Друга й Доброго Сусіди, Співробітника в сільській праці хліборобській і громадській, — Селянина Левка Зануди, який за весь час війни беріг у мою відсутність мою хату та в ній оту мою бібліотеку і який за те, що хотів зберегти їх і підчас російської революції, був убитий злими і темними людьми — присвячую мою працю...

Автор

*Писано на еміграції, в Райхенау
в Січні 1920 року.*



**Хрестоматія текстів
для опрацювання учнями-читачами**

В'ячеслав Липинський

УКРАЇНА НА ЗЛАМІ ЕПОХ

Високий мур недовіря, зненависти і взаємного нерозуміння, який поставила була на Україні між шляхтою і селянством стара здегенерована польська шляхецька держава, упав з хвилиною зформування нової держави української, не на старім фундаменті шляхецьким, а на новім фундаменті Війська Запорозького побудованої. Не шляхта тепер творить державний, лицарський, аристократичний стан, а творить його Військо Запорозьке, що десятками тисяч власне з народньої маси виросло. Обєднання в цій новій аристократії національній, старої аристократичної шляхецької верстви і тих нових аристократичних сил, що маса народня із себе на поверхню життя виділяє, творить нову відроджену націю українську, дає той міжкласовий цемент спільности і родства, без якого самоіснування нації неможливе. Все що єсть лицарського в селянстві, все що вміє жертвувати життям і не боїться тягостей "постійного на услугах воєнних перебування", пишеться в козаки і на отій службі, як рівні з рівними, зі старим дідичним лицарством шляхецьким зустрічається, переймаючи його старі традиції, його звичаї і культуру. А ті, що волять спокійну працю біля землі і тягостей воєнних не несуть, не почувають себе своїми трудовими повинностями покривдженими і ображеними, бо доступ до аристократії, до Війська Запорозького, в дійсности підчас війни ні для кого не обмежений і тільки по скінченню війни реєстри військові дуже щільно й акуратно замикаються.

Крім того, Військо Запорозьке своєю шаблею і своєю державною політикою нові широкі простори земельні для України придбало. "Дикі Поля" січові і татарські одсуваються далі на південь. На сході стає доступною для української людности майже незаселена Слобожанщина. Одкриваються нові простори для ко-

^c виразці; наживу



льонізації української і розворушена революцією, як у тих бджіл перед виросом, енергія фізична народніх мас має змогу розкинутись у ширину на нові, нерозорані землі, так само, як їх моральна енергія має змогу рости безупинно в гору, в ряди аристократичного, оточеного загальною пошаною запорожського лицарства. Через це все й не було селянських повстань проти влади Війська Запорозького за панування його самодержавного Гетьмана Богдана Хмельницького.

Але крім хліборобських селянських мас єсть на Україні ще Січовий Низ, єсть нехліборобське ухадницьке, общинницьке козацтво, що не то хліборобських повинностей, але взагалі ніякого поділу землі, ніякого заорювання степу не хоче знати. І хоч Гетьман прибрав низове козацтво міцно до рук, але кому-ж, як не йому краще знати, яка страшна деструктивна для хліборобської цивілізації сила таїться в цих степах українських, як "плодна єсть мати козацькая і як міцна єсть своїми помочними потугами чернь дніпровая".¹³³ Дразнити цю руїницьку силу небезпечно. І той, хто її за свій хутір проти Річпосполитої було підняв, а тепер, поваливши Річпосполиту, знов у свому хуторі осів, знає, що її треба взяти в береги. Він усе зробить для того, щоб два потоки — один із Заходу: цивілізації плуга, другий зі Сходу: оборони неподіленого степу — які в бурхливім вирі українськім зустрічаються, цих берегів держави української не прорвали...

На західній цивілізації плуга буде Гетьман будучину України. Забезпеченя в Умові Переяславській прав дрібної приватної земельної власности козацької, це перша і головна перемога його політики. Друга — це ота окрема "жалованная" грамота царська для шляхти, що шляхті українській — а під тим треба розуміти всіх, хто по шляхецькому праву землею володіє¹³⁴ — це право шляхецьке на повне приватне й дідичне землеволодіння заховує. Затверджені також тою грамотою окремі шляхецькі суди, гродські і земські, тоб-то окремі цивільні закони і цивільне судівництво, власне до права приватної земельної власности пристосовані.

Старе звичаєве право козацьке лягло в основу нового українського права публічного — державного і карного, якому і вся шляхта підлягає, бо вона "служити у Війську Запорозькім" має обовязок.¹³⁵ Але це старе звичаєве право козацьке не знало приватної земельної власности й тому не встигло ще виробити відповідних цивільних законів. І Гетьман розуміє, що коли не забезпечити стихійному процесові поділу землі на Україні законних українських норм, то він приведе до руїни української держави. Він штовхне всіх старих і нових властителів землі або в обійми Москви за жалуваними грамотами царськими, або-ж, що правдоподібніше, потягне їх за нобілітаціями шляхецькими назад у Польщу. Польща



Список використаних джерел

1. Артюх В. О. Тяглість історії й історія тяглості : українська філософсько-історична думка першої половини ХХ століття : монографія / В. О. Артюх. – Суми : вид-во СумДУ, 2010. – 266 с.
2. Астаф'єва А. О. Художня історіософія : від Миколи Костомарова до Євгена Маланюка / А. О. Астаф'єва // Слово і час. – 1997. – С. 6–13.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. вид. проекту : П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак. – К. : вид. центр «Просвіта», 2005. – 1 332 с. – С. 412.
4. Павленко Ю. В. Історіософія / Ю. В. Павленко // Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс] ; редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. – К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. – Режим доступу : <https://esu.com.ua/article-12819>.
5. Кислюк К. В. Історіософія в українській культурі : від концепту до концепції : монографія / К. В. Кислюк. – Х. : ХДАК, 2008. – 288 с.
6. Кислюк К. В. Це зручне поняття «історіософія» / К. В. Кислюк // Наукові записки НаУКМА : філософія та релігієзнавство. – 2004. – Т. 25. – С. 14–18.
7. Липинський В. К. Листи до братів-хліборобів : про ідею і організацію українського монархізму / В. К. Липинський // Писані 1919–1926 pp. Buchdruckerei CARL HERRMANN, Wien, IX., Alserstrasse 50. Друк



- закінчено 04 жовтня (октобра) 1926 р. – 627 с.
8. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. – С. 445.
 9. Малиновський М. О. Українська історіософія : стан і перспективи вивчення / М. О. Малиновський // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 44. – С. 13–22.
 10. Масненко В. В. Методологічні новації в українській науці у контексті світоглядної кризи на рубежі ХІХ–ХХ ст. / В. В. Масненко // Symposium historiographicum Czercasiensium. – Т. 2. – 2017. – С. 37–50.
 11. Пінчук Ю. А. Історичні студії Миколи Костомарова як фактор формування самоусвідомлення української нації / Ю. А. Пінчук. – К. : Наук. думка, 2009. – 348 с.
 12. Руснак І. Є. Художня історіософія Уласа Самчука / І. Є. Руснак. – Вінниця : Держ. картограф. фабрика, 2009. – 367 с.
 13. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovoedia.org.ua/36/53382/240765.html>
 14. Українська історіософія (ХІХ–ХХ ст.) : антологія : у 2 ч. Ч. 2 / Упор. В. О. Артюх. – Суми : вид-во СумДУ – 2011. – 271 с.
 15. Яремчук В. П. Українська історіографія : суспільно-політична історія : посібник / В. П. Яремчук. – Острог : вид-во Національного університету «Острозька академія», 2017. – 288 с.



ІІІ. СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОГО КОМПЕТЕНТНІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ ЗА ПРАЦЯМИ ПРОФЕСОРА Г. ТОКМАНЬ

3.1. Стратегія як поняття

Стратегія розглядається як метод визначення цілей (А. Чандлер, 1962 р.), як спосіб реакції на зовнішні можливості й ризики, внутрішні сильні та слабкі сторони і розвитку конкурентних переваг (І. Ансофф, 1965 р., Д. Стейнер, 1977 р., М. Портер, 1980–1985 рр., М. Хамель, 1989 р.), як структура управлінських рішень (М. Мінцберг, 1987 р.), як комплексний план дій та підходів (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, 1992 р., А. Томпсон, 1995 р.). Для нас важливо, щоб стратегія була сукупністю методів визначення цілей і планованих результатів співпраці суб'єктів сучасного уроку літератури та системою практичних дій усіх суб'єктів для виконання своєї місії (корпоративної, індивідуальної) у досягненні очікуваного продукту діяльності. Наше завдання – окреслити стратегії в системі літературної освіти, уроку / заняття літератури та базові поняття, опираючись на праці професора Ганни Токмань.

Автором виділено навчально-методичну стратегію, яка розуміється як особистісно зорієнтована програма читацьких / професійних дій суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку / заняття зокрема, яка матеріалізується в парадигму, алгоритм, схему, модель, план тощо для досягнення планованого результату. Навчально-методична стратегія містить навчально-змі-



стові лінії поведінки кожного суб'єкта уроку літератури. Набір навчально-методичної стратегії містить прогнозовано-плановані результати: перспективні й тактичні; свідомо-здійснювані: процесуальні (дії вчителя літератури, дії учнів-читачів, управлінські дії, медіазасоби, ІТ-технології); практично зреалізовані: операційні стратегії і стратегеми, портфельна стратегія, копінг-стратегія [9]. Вони узгоджуються зі змістовими лініями літературної освіти, що визначені Державним стандартом, складовими моделі компетентного випускника-читача й учителя літератури, потребами кожного суб'єкта, їх рівнями розвитку: професійно-фаховим (для словесника) і літературно-читацьким (для школярів). За такої стратегії (навчально-методичної) посередником дій суб'єктів є художній твір (теоретико-літературне явище) для досягнення планованого кінцевого результату відповідно до наперед заданої системи навчальних цілей, спрогнозованих засобів і ресурсів, залучених зовнішніх та внутрішніх мотивів діяльності, мовленнєвого досвіду за самотійно або/і в співпраці визначеною тактикою.

Навчально-методичні стратегії містять два види дій: того, хто вчиться (учень-читач), і того, хто організовує процес учіння (учитель літератури). Зважаючи на викладене вище, до навчально-методичних стратегій як свідомо-здійснюваних і практично зреалізованих можемо віднести: ціннісно-етичну (аксіологічну), літературознавчо-пізнавальну, культурологічно-порівняльну, комунікативно-мовленнєву, організаційно-діяльнісну.

Перспективним, на нашу думку, є літературознавчий напрям – компаративістика (порівняльне літературознавство), що суб'єктами під час уроку зреалізовується



в контексті літературознавчо-пізнавальної та культурологічно-порівняльної стратегій. Не будемо вдаватися в аналіз дефініційних відношень означених понять. Для нас важливо, що в системі літературної освіти взагалі та конкретного уроку вчитель може скористатися тією чи іншою літературознавчою концепцією компаративістів, щоб осягнути напрям, течію, стиль, поетику тощо чи зміст і форму художнього твору в зіставленні. Слугуватимуть тут два потужні видання: «Порівняльне літературознавство» (В. Будний, М. Ільницький, 2008) і «Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи» (за заг. ред. Д. Наливайка, 2009).

3.2. Діалогічне прочитання художніх текстів як стратегія

Тактика реалізації окреслена у спадщині Михайла Бахтіна, що нині активно осмислюється світовою громадськістю [1], пропагується й реалізується в численних дослідженнях [4–6]. Теорія діалогу М. Бахтіна та її концептуальні засади використовуються як літературознавцями, так і методистами. Для нашої роботи цінними є напрацювання Г. Токмань та колег, які знайшли відбиток в осучасненому напрямі «Діалогічне прочитання української літератури» (2007) [3]. Монографічне дослідження представлено двома розділами, що сприятимуть у моделюванні сучасного компетентісно-діяльнісного уроку української літератури, його структури та змістового наповнення і впливатимуть на методику вивчення художніх творів:



1) діалогічний аналіз художнього тексту; 2) діалогічність навчання літератури та художніх творів для дітей.

Методика діалогічного прочитання художнього тексту має свою історію. Анатолій Градовський запропонував діалогічне прочитання творів у зіставленні українських і зарубіжних текстів (1998, 2003, 2011), Світлана Жила – розгляд художнього тексту у взаємозв'язках із мистецтвом (1994; 2004; 2010).

Названі тенденції в літературознавстві щодо аналізу літературного процесу в цілому знайшли своє логічне продовження в осмисленні з позиції методики навчання зокрема. Нами проаналізовано більше десяти монографій докторів педагогічних наук, де автори вагомо представили літературознавчу складову свого дослідження з тої чи іншої проблеми. Це є виправданим, оскільки забезпечується компетентний підхід і враховується полісистемність у вирішенні виявлених протиріч. Метапідхід сприяє синтезуванню різних галузей наук взагалі й літературознавства зокрема на парадигмальному рівні для проникнення в сутність проблеми. За всієї розмаїтості літературознавчих методологій, як свідчать тільки докторські дослідження, методика навчання літератури посутньо збагатилася.

Проблему дослідження художнього тексту в закладах загальної середньої освіти нового типу (ліцеях і гімназіях) Г. Токмань розглядає з позицій літературознавства з акцентами на психологічні та філософські аспекти. Суголосним для нас є висновок про вибір науки, яка буде основою дослідження художнього тексту: «... соціологія, психологія, філософія, історіографія,



мистецтвознавство, народознавство тощо. Чинниками вибору стануть природа художнього тексту й особливості класу – ті індивідуальності, що в ньому зустрілися» [6, с. 59]. Вартою уваги є типологія специфічних прийомів поетики психологізму (називання психічного стану героя; опис зовнішніх виявів психічного стану; опосередкований вияв психічного стану героя; пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя героя; психологічний підтекст). Модель конкретного уроку може бути продиктована структурою художнього твору і зреалізовуватися в системі тих ситуацій, які вибудує вчитель у співпраці з учнями-читачами, автором, літературними персонажами тощо.

Досліджене Г. Токмань у дисертації та монографії [6] знайшло логічне продовження і поглиблення в подальших працях. Для нас актуальною є запропонована система діалогічного прочитання літератури, закладена в колективній монографії «Діалогічне прочитання української літератури», що має такі складові: діалогічна сутність методики викладання літератури; психолого-педагогічні аспекти діалогічного викладання літератури; діалог як спосіб сучасного прочитання української літератури в закладах освіти; літературна дискусія в системі діалогічного навчання; розвиток діалогічного мовлення учнів; шкільне літературознавство в його зв'язках; залучення історії до літературознавчого пошуку старшокласників; діалогічне вивчення Біблії на уроках української літератури; психолого-літературознавче дослідження художнього тексту в гуманітарних ліцеях і гімназіях; філософсько-літературознавче дослідження художнього тексту гімназистами [3; 8].



3.3. Психологічні особливості діалогічного навчання в системі літературних занять

Важливо враховувати виявлені професором Г. Токмань психолого-педагогічні засади навчання української літератури. Учена повноту сприйняття учнем художньої літератури пов'язує, по-перше, з індивідуальними і віковими особливостями, а також (що є не менш важливо) із часом, у який він живе; по-друге, наголошує на тому, що взаємозв'язок стадій літературного розвитку школярів буде ефективним під час навчання, якщо «викладання «забігатиме» уперед і завдяки цьому вести-ме розвиток за собою» [7, с. 50–51].

Науковець виявляє специфічні особливості сприймання літератури молодшими підлітками (5–6 класи): безпосередність, суб'єктивність, співучасть, емоційне співпереживання, «наївний реалізм», фрагментарність, прямолінійність, асоціативна ідентифікація героїв твору та ін. Старші підлітки (7–9 класи) здатні до зіставлення, самовизначення, позиційності, егоцентричності, психологічної вмотивованості подій, абстрактного й логіко-понятійного мислення (7–8 класи), вразливості, роздвоєності у своїх почуттях, ставленнях, експериментування над власним Я і соціальними відносинами, екзистенційного вибору, власної діалогічності тощо. Ранній юності (10–11 класи) властиве дистанційне сприймання літератури, критичне осмислення, самореалізація і самовизначення, абстрактне мислення, інформативна насиченість, екзистенційна відкритість, виявлення індивідуальності, формування статевої ідентичності, за-



гостреність екзистенційних переживань, суб'єктивна динаміка позиції «зсередини», здатність до абстрагування, узагальнення та прагнення зрозуміти сенс дійсності самого життя, категоричність у міркуваннях і твердженнях, формування життєвих планів, різновекторність розвитку особистості тощо [7, с. 51–64].

Беручи за основу виявлені особливості, можемо зробити висновок про узгодженість психологічних характеристик узагалі й у сприйнятті та вивченні літератури зокрема; про вплив означеного психологами й методистами на формування змісту, методики підготовки сучасного уроку літератури, особливостей вивчення літературно-мистецького матеріалу школярами в різний період розвитку, а також поведінкових позицій суб'єктів літературних занять.

Зазначене вище органічно вписується в синергетичну парадигму компетентісно-діяльнісного уроку української літератури й розуміється як можливість суб'єктів освітнього простору формувати здатність до самоорганізації, сталого самонавчання, саморозвитку, самовдосконалення, мислити нелінійно (синергетичні прояви), бути динамічним та діяти ціннісно зорієнтовано із застосуванням знань і норм відповідно до конкретної професійної чи життєвої ситуації (аксіологічні основи), конкурентоспроможним на ринку праці, щоб кожен міг досягти найвищої точки розквіту, свого акме-розвитку (акмеологічні засади) [10].

З вивченого й проаналізованого важливо врахувати означені підходи, вибудовуючи моделі сучасного уроку української літератури. Слушними є думки Г. Ток-



мань щодо самого уроку, основою якого є діалог: «Урок літератури нагадує драматичний твір, у якому звучать різні голоси»; «Урок перетворюється на діалог літератури зі щоденним життям, історичними постатями, науковою думкою, інакшим мистецьким утіленням подібної теми» [3, с. 307–308]. Щоб ці «голоси» звучали і були почуті суб'єктами уроку, маємо зважити на психологічні дослідження взагалі й А. Добровича зокрема про рівні спілкування та їх типи (конвенціональний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий, духовний) [4, с. 182–215].

3.4. Принципи конструювання діалогічної платформи літературного заняття

Зважаючи на те, що форма уроку виявляється у структурі, можемо запропонувати дві групи принципів його структурування. Детально це представлено у працях професора Г. Токмань.

Перша група відображає дії суб'єктів уроку / заняття на підготовчому (планувальному) етапі. Скориставшись переліком принципів, що запропоновано Г. Токмань [7, с. 103–104], екстраполюємо на підготовку компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КД УЛ): викладацький принцип – планування дій співпраці суб'єктів до вивчення всього курсу української літератури з урахуванням змістових ліній літературної освіти та набору компетенцій із метою досягнення планованого кінцевого результату; створення програмно-тематичного комплексу вивчення курсу літератури;



технологічний принцип – конструювання вивчення літературної теми (ЛТ) її суб'єктами з метою створення проектно-конструкторської моделі вивчення ЛТ словесником і програми вивчення ЛТ учнем-читачем з урахуванням рівнів професійно-фахової компетентності першого та літературної компетентності школярів відповідно до гіпотетично ідеальної моделі; поетапний принцип – структурування КД УЛ на сюжетні складові (етапи): зачин, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка уроку / заняття; компоненти: зачин 1) чуттєво-естетичний компонент літературної освіти; 2) настановно-мотиваційний; кульмінація; 3) орієнтаційно-прогностичний; 4) змістово-пошуковий; 5) операційно-діяльнісний; 6) системно-узагальнювальний; розв'язка; 7) рефлексивно-корективний; 8) духовно-естетичний; відбір змістових ліній ЛО в поєднанні з набором компетенцій відповідно до мети уроку та конструювання педагогічних (едукативних) ситуацій для розв'язання літературно-мистецьких завдань читацької діяльності школярів; ситуативний принцип – гнучке, динамічне, узгоджувальне комбінування педагогічних (едукативних) ситуацій КД УЛ; урахування його мети, літературознавчого матеріалу, рівня професійно-фахової компетентності вчителя та літературної учнів-читачів; продумування внутрішньої логіки розвитку учнівської думки та їх емоційної сфери; орієнтування на розв'язання літературно-мистецьких завдань тої чи іншої ситуації без руйнування форми і змісту художнього твору (літературно-мистецького матеріалу), забезпечення духовно-естетичного збагачення його суб'єктів; сюжетний принцип – конструювання



моделі КД УЛ за драмогерменевтичними приписами, з урахуванням дидактичних особливостей, специфіки літератури як мистецтва слова та розумінням, що формат уроку / заняття задає літературознавчий матеріал (художній твір, літературознавчі поняття тощо) і вибудовується як педагогічне дійство співпраці її суб'єктів: зачин, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка уроку / заняття.

Друга група принципів є регулятивом реалізації моделі компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КД УЛ) її суб'єктами незалежно від ситуацій і обставин. Принцип навчання діяльності через здатність суб'єктів уроку (КД УЛ) ставити мету перед своєю читацькою (фаховою) діяльністю, діяти колективно й самостійно, переходити від соціально-спільної дії до самостійно-внутрішньої діяльності, уміти здійснювати контроль, само/взаємоконтроль, оцінювати (само/взаємо) свою й чужу літературно-мистецьку діяльність і досягнення, вносити корективи; принцип керованого переходу від діяльності суб'єктів КД УЛ у навчальній / професійній ситуації до діяльності в життєвій / фаховій ситуації, від книжкових моделей до реалій життя; принцип адекватної соціалізації кожного суб'єкта КД УЛ до нових умов, нестандартних ситуацій; принцип співпраці в команді й оптимального переходу суб'єктів КД УЛ від колективної, групової до самостійного виконання літературно-мистецьких завдань (у зоні найближчого розвитку) з виробленням читацького / фахового продукту; принцип опори на попередній спонтанний розвиток, «життєвий» досвід суб'єктами КД УЛ у вирішенні літературно-мистецького завдання учнями-читачами



або професійно-фахового – учителем літератури; креативний принцип або принцип формування потреби до творчого виконання літературно-мистецьких завдань учнем-читачем і професійно-фаховим учителем літератури, набуття навичок творчості кожним, а не тільки техніки їх виконання; принцип вибору або здатність кожного суб'єкта КД УЛ вийти за межі стандартного набору знань, умінь і навичок, зробити самостійний етично-ціннісний вибір, прийняти незалежне рішення і самостійно нести за нього відповідальність.

3.5. Технологія діалогічного навчання в системі літературних занять

Використання поняття «технологія» у системі літературної освіти обговорюється серед методистів. Суголосною для нас є позиція Г. Токмань, яка стверджує, що «не можна ототожнювати виробничий процес із процесом духовного надбання. Під час читання високохудожнього твору відбувається індивідуально неповторне, емоційне та інтелектуальне збагачення особистості. Крім цього, процесу виробництва протистоїть ще й природній для літератури як мистецтва елемент гри – фантазія, вигадка, провокація, розиграш, ілюзія, епатаж, випробування меж, імпровізація» [8, с. 309–310]. Ураховуючи зазначене, словесник зможе тоді згармонізувати методичний і технологічний підходи, змоделювати вивчення літературної теми, не порушуючи специфіки літератури як мистецтва слова, а також осмислити особливості технологізації уроку / заняття.



Сучасний урок літератури, за твердженням Н. Волошиної, має відповідати цілому спектрові критеріїв, які у своїй сукупності узгоджуватимуться за методичними й технологічними приписами: комплексності планування завдань освіти, виховання і розвитку з урахуванням специфіки певного класу; оптимальності поєднання методів, прийомів роботи й засобів навчання, класних, групових та індивідуальних форм навчання; регламентований обсяг і складність завдань; органічна єдність навчально-виховних результатів уроку в затраті часу учнем на класну й домашню роботу [2, с. 151–156].

У методиці навчання літератури треба витримати зазначені застереження щодо технологізації літературної освіти. Переконаливими є висновки і результати дослідження Г. Токмань із технологізації та моделювання взагалі та уроку / заняття зокрема, які нами враховано: ... «втрачає жорстку формалізацію і передбачає не тільки поетапність, продуктивність, прогнозованість результату, повторюваність процесу, а й творчість, момент імпровізації, передбачуваність гри, тобто можливість часткового ламання формальних підструктур, певну сюрпризність результату тлумачення художнього тексту» [8, с. 310].

Назване вище дає підстави висловити своє розуміння термінологічної характеристики поняття «технологія сучасного уроку літератури». Технологія компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури – система варіативних проектно-конструкторських (планувальних) дій суб'єктів літературної освіти для досягнення



особистісно планованого кінцевого результату із залученням людських, матеріальних, віртуальних ресурсів в умовах аксіологіко-літературознавчої, методико-технологічної, просторово-часової, суб'єктно / об'єктної синергії тощо. Дії суб'єктів узгоджені за змістом, методами, прийомами та формами реалізації мети уроку / заняття через моделювання педагогічних (едукативних) ситуацій в єдності зі змістовими лініями літературної освіти, необхідним набором компетенцій для літературної теми й учнів-читачів.

Перспективною є дитино / читацько / текстоцентрична парадигма, а об'єднуювальним елементом кожної складової – робота з текстом: усним і письмовим. Навчально-методична стратегія як перспективна базується на способах чуттєвого сприйняття та багатоканальності одержання інформації (зір, слух, нюх, смак, дотик). Навчально-методична стратегія співпраці суб'єктів літературної освіти враховує ВАК-модель типів учнів-читачів: візуальний (зоровий канал) / акустичний (слуховий канал) / кінестичний (дотиково-руховий, нюхово-смаковий канали одержання / сприйняття інформації).

Перспективна стратегія – це стратегія-місія, напрям діяльності шкільного колективу, яка змобілізує кожного суб'єкта та врахує їх зусилля на вирішення конкретних завдань у досягненні цілей і змодельованих плановано-бажаних результатів. Такими перспективними стратегіями в системі літературної освіти ми визначаємо ноосферно-екологічну (природовідповідна, здоров'язбережувальна й екологічна складові), особистісно



зорієнтовану (дитино / читацько / текстоцентричні складові), компетентнісно-діяльнісну (ЗУНи, компетенції, читацький досвід, соціальний особистісно значущий літературно-мистецький продукт). Тактика дій суб'єктів літературної освіти взагалі та уроку / заняття зокрема включає складові, що означено вище. Кожна стратегія базується на процесуальних діях суб'єктів / об'єктів співпраці: дії УЛ (учителя літератури), дії У-Ч (учня-читача), управлінські дії; залучення медіазасобів та ІТ-технологій для досягнення планованого результату. Кожен суб'єкт навчально-методичної стратегії відповідно має виконати низку операцій і дій, що в кінцевому результаті приведуть до досягнення цілей та появи літературного / методичного продукту. Операційна складова кожним суб'єктом може бути зреалізована через використання традиційних стратегій або нестандартних (нетрадиційних) стратегем. Для досягнення результату й появи продукту співпраці суб'єктів уроку літератури кожен напруцьовує свій набір стратегій і стратегем, які мають свої переваги й «укладуться» у портфельну стратегію (портфель стратегій). Портфельна стратегія нами розуміється як набір декількох стратегій і стратегем у діяльності суб'єктів літературної освіти взагалі й уроку літератури зокрема для досягнення планованого (кінцевого) результату, що доповнюють одна одну, дозволяють скористатися синергійним ефектом і конкретними перевагами для появи продуктів літературно-мистецької діяльності учнів-читачів і професійно-фахової вчителя літератури. Важливо під час співпраці суб'єктів літературної освіти

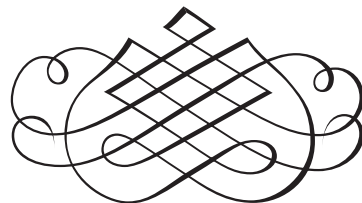


та уроку літератури пам'ятати, що досягнення результату й вибір стратегії мають бути оптимальними, ощадними, безпечними з емоційно-інтелектуальної, фізіологічно-фізичної точок зору, матеріально не затратними. Тому копінг-стратегії (англ. «copе» – оволодіти) – це вибір способів і засобів досягнення планованого кінцевого результату у співпраці суб'єктів уроку / заняття літератури через усвідомлення продуктивності обраної стратегії дій кожним із найменшими витратами емоційних, фізичних сил і матеріальних ресурсів.

Отже, можемо сформулювати: стратегія в системі літературної освіти – напрями, орієнтири розвитку й літературні (професійні) канони, літературознавчі концепції, які визначають перспективи формування інтелігентного, компетентного читача (для школярів) і професіонала-фахівця (для вчителя-словесника), їх місії як Людини-культури; стратегія сучасного уроку літератури – набір підходів, дій та операцій щодо досягнення планованого кінцевого результату, за яким кожен суб'єкт вибудовує по-своєму унікальну ціннісну життєву позицію як конкурентоспроможна Я-особистість, здатна до створення власного літературно-мистецького (для учня-читача) та професійно-фахового (для вчителя літератури) продукту; стратегія суб'єктів сучасного уроку літератури – це відносно керована лінія співпраці вчителя літератури й учнів-читачів із художнім твором (іншими текстами), обрана кожним для виконання першим – професійно-фахових завдань і літературно-мистецьких завдань – іншим.



Приходимо до висновку, що напрацювання відомого вченого й науковця, професора Ганни Токмань стратегічно виправдано орієнтують методистів і практиків до побудови такого уроку літератури, що забезпечить результат кожного суб'єкта. Г. Токмань уперше в методиці літератури запропонувала екзистенційно-діалогічну концепцію співпраці суб'єктів уроку / заняття, розробила чітку класифікаційну типологію уроку літератури, визначивши його принципи, функції та особливості побудови. Потужною є літературознавчо-пізнавальна стратегія осягнення матеріалу через діалог із художнім твором і суб'єктами уроку літератури. Методика та технологія вивчення художнього твору за названою стратегією зорієнтовують кожного не на механічне перенесення досягнень науки і практики, а на врахування специфіки літератури як мистецтва слова, забезпечення етично-ціннісного вибору, духовного збагачення себе як Я-Людини Культури.



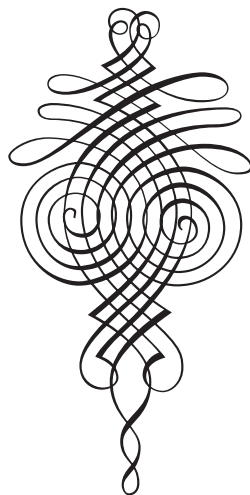


Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
2. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі : навчально-методичний посібник / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури ; за ред. д.пед.н., проф., члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
3. Токмань Г. Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с.
4. Добрович А. Анатомія діалога / А. Добрович // Хрестоматія по педагогической психологии : учебное пособие для студентов : [сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой]. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 416 с.
5. Тамарченко Н. Д. «Эстетика словесного творчества» М. М. Бахтина и русская философско-филологическая традиция / Н. Д. Тамарченко. – М. : Изд-во Кулагиной, 2011. – 400 с.
6. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
7. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Ток-



- мань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
8. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури / Г. Токмань // Діалогічне прочитання української літератури : монографія. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с. – С. 305–365.
 9. Шуляр В. І. Стратегії вивчення творчості Тараса Шевченка : культурологічно-порівняльна / В. І. Шуляр // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Феномен особистості та творчості Т. Г. Шевченка в сучасному культурологічному просторі» : збірник доповідей (І частина). – Миколаїв : ВП «МФ КНУКІМ», 2014. – С. 55–65.
 10. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.





ІV. НАУКОВА ЕКСПЕРТИЗА: ОБ'ЄКТИВНА Й ГУМАННА

(есеї про опонентів)

4.1. На межі принциповості й гуманності, вимогливості та розуміння

... Про Ганну Токмань знав із публікацій і розповідей Ніли Волошиної. Познайомилися ближче, коли спочатку побував в університеті на конференції щодо кредитно-модульної системи, яку проводив зовсім інший факультет. Зайшов на кафедру. Поспілкувався з Надією Дигною, а згодом і Ганною Леонідівною. Періодично зустрічалися на різних наукових форумах. Чув її ґрунтовні методичні розвідки у виступах. А ось як опонента / рецензента / експерта побачив / почув / відчув, коли звернувся до неї в ході докторського періоду.

Ганна Леонідівна ознайомила мене з текстом дисертації. Точніше – вчиталася в кожну сторінку, кожен розділ / параграф. Потім запропонувала зустрітися в неї вдома. Зустріч відбулася тепла і щира, людська (хоча хвилювання все одно переповнювали). Більше трьох годин посторінково аналізувала вона текст. Давала мудрі поради. Не погоджувалася. Тоді діставала словник або інше джерело і разом шукали варіанти відповіді.

Паралельно обговорювали методичні інновації. Життєві спогади також мали місце. Але це вже було



під час смачнющого обіду. Як гарна й привітна господиня, вона подбала і про це. Пам'ятаю все до дрібниць: чим пригощала, де сидів, про що говорили ... Дякую сердечно. Поєднання принципності зовсім час межувала з гуманністю, вимогливістю – із повагою до праці / думки. Враження й нині переповнюють мене приємними спогадами.

До прикладу – відгук офіційного опонента Ганни Токмань.

ВІДГУК

офіційного опонента,
доктора педагогічних наук, професора
Токмань Ганни Леонідівни
про дисертацію Шуляра Василя Івановича
«Теоретико-методичні засади сучасного уроку
української літератури в основній і старшій школі»,

подану на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Урок – основна організаційна форма вивчення української літератури в середній школі. Відтак визначення засад і технології його проведення є однією з основних проблем методичної науки. Ця важлива для національної літературної освіти проблема загострилась у наш час у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, потребою суспільства в оновленні засадничих положень вивчення рідного письменства в дидактич-



ному і виховному аспектах. Тому тема докторської дисертації В. Шуляра, представленої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література), «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» є актуальною.

Сучасна методика навчання української літератури розвивається плюралістично, має вектори, розгалуження. Потужними є напрями, засвідчені докторськими дисертаціями, захищеними у ХХІ столітті: естетизація навчання літератури (С. Жила), філософізація (Ю. Бондаренко), компаративне навчання (А. Градовський), креативне (О. Куцевол), технологічне (А. Ситченко), психологізація (В. Уліщенко). У цьому науковому контексті дисертацію В. Шуляра розглядаємо як відкриття нового напрямку розвитку методики навчання літератури – структурального. Структуралізм – один з провідних напрямів у філології ХХ ст., зокрема літературознавстві (його ще іронічно називали накреслювальним літературознавством через схильність науковців до схем, таблиць, рисунків). Для методики навчання літератури вплив літературознавства природний, відтак погляд на урок літератури як на структуру має таке саме право на існування, що й погляд на художній твір як на структуру. Нагадаємо, що структурі як такій притаманні унормованість, існування підструктур і переходів між ними. Ці три ознаки структури послідовно реалізує В. Шуляр. Його новаторство має міцний ґрунт – змістові лінії літературної освіти, названі в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.). Саме ці



лінії становлять підструктури уроку, осмисленого автором. В. Шуляр виконав державну вимогу, напрацювавши модель реалізації базового стандарту. Структуральне вирішення порушених проблем має сучасну форму: це вже не тільки графічні схеми, а й моделювання в кіберпросторі, з використанням індивідуального комп'ютера, що передбачає вміння та навички вчителя в користуванні ним. Довіра до педагога-сучасника, прагнення допомогти йому виконати державну вимогу приваблює в роботі В. Шуляра. Думаємо, що досвід учителювання та шкільного директорства став науковцеві в нагоді.

У дисертації науково коректно сформульовано об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження, вони взаємопов'язані й відповідають темі роботи. Дисертант виконав загальнонаукову вимогу щодо їх формулювання. Об'єкт дослідження називає явище, яке вивчатиметься, урок літератури. Предмет – та грань цього явища, яку дисертант зобов'язується висвітлити повністю, адже будь-яке явище багатогранне і в одному дослідженні схарактеризоване бути не може, такою гранню складного об'єкту «урок української літератури» обрано теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі. Думаємо, що В. Шуляр даремно уточнив тему у формулюванні предмета «засади сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку» (с.10), бо цим він уже розкриває свою концепцію, свій погляд на предмет. Формулювання теми і предмета мають збігатися, адже і тему, і предмет дисертант має висвітлити повністю, концептуально, по-новому. Мета слушно називає форму завершення дослідження, навіть дві форми – теоретичну і практичну. Теоретична поля-



гає в обґрунтуванні основ сучасного уроку, прикладна – у створенні моделі задля зручного та грамотного його конструювання вчителями основної і старшої школи. Вважаємо, що до другої частини мети (про створення моделі) потрібно було додати: створити й експериментально перевірити, це б відповідало реальним результатам дослідження.

Перелік завдань узгоджено зі змістом роботи, вони деталізують мету. Проте знову зауважимо своєрідне інтелектуальне забігання вперед, унесення в систему завдань елементів їх вирішення, концептуального розв'язання, висновків. Так, замість чітко і просто сказати, що буде введено методичну інноватику до характеристики уроку, В. Шуляр фактично доходить висновку про необхідність «інноваційних засобів конструювання навчальних моделей уроку, вивчення літературної теми з використанням електронних програмних ресурсів» (с. 9).

Будь-яке дослідження, яке містить експериментальну складову, повинне мати гіпотезу, бо експеримент – це завжди перевірка гіпотези, яка може в результаті його проведення бути підтвердженою, спростованою або уточненою. Гіпотетично дисертант стверджував, що сучасний урок української літератури буде ефективним за низки умов, до яких він, на нашу думку, слушно відніс такі, як: розгляд літературних тем у режимі учіння, текстоцентризму; діалогові взаємини суб'єктів; конструювання уроку відповідно до компетентнісно-діяльнісної стратегії; використання моделей різноманітних типів сучасного уроку літератури. Думаємо, що перша з названих науковцем умов сформульована некоректно,



він пише: «змінити стереотип професійно-фахового мислення вчителя літератури про формування літературної компетентності учнів-читачів як суб'єктів педагогічного процесу», постає питання: нащо міняти один стереотип на інший, що поганого в тім, що учень розглядається як суб'єкт педагогічного процесу? Певно, слухна критична думка науковця не знайшла адекватного мовленнєвого вираження. Подальші ж твердження мають сенс, їх потверджено й розвинуто в тексті роботи.

Дібрана система методів проведення наукового пошуку є продуманою і поясненою у вступі. Текст дисертації засвідчив її ефективність, адже вмиле застосування зазначених методів дало можливість дослідникові досягнути поставленої мети.

Структура дисертації – логічна, пропорційна, цілеспрямована. У вступі розкрито сутність і стан проблеми теорії та методики проведення уроку української літератури, викладено підстави і вихідні відомості для висвітлення теми, переконливо обґрунтовано необхідність проведення дослідження. У 1–4 розділах системно викладено теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі (методологічні, методичні, технологічні, інноваційні), у п'ятому розділі відбито перебіг апробування засобів конструювання уроку та його результати. Висновки містять основні положення концепції. Додатки – значний матеріал, який ілюструє та аргументує запропоновану наукову концепцію.

В. Шуляр усебічно схарактеризував важливу наукову проблему, а саме проблему організації уроку української літератури відповідно до суспільних вимог



і досягнень гуманітаристики нашої доби; її вирішення потребувало окреслення чіткого кола теоретико-методичних засад сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі. Проблема є багаторівневою, автор її структурував, виокремивши такі складники, як: 1) методологічні основи сучасного уроку української літератури; 2) методичні характеристики; 3) технологія конструювання уроку; 4) інноваційна діяльність суб'єктів освітнього процесу.

Методологічну підструктуру дослідник наповнив філософсько-освітніми, психолого-педагогічними, культурологічними й літературознавчими засадами сучасного уроку української літератури. Їх викладено системно, низку досить складних ідей сучасної гуманітаристики автор виправдано, коректно й цілеспрямовано екстраполював на сферу методики навчання української літератури. Запозичені філософські, психологічні, педагогічні, культурологічні, літературознавчі ідеї персоналізовано, вони не суперечать одна одній, у цілому складають досить гармонійне методологічне підґрунтя власної методичної концепції дослідника.

Теоретико-методичну підструктуру склали зміст і структурування уроку, а також його змістові лінії та пріоритетні напрями взаємодії вчителя й учнів-читачів. Вважаємо, що у вирішенні теоретико-методичних питань В. Шуляр підтримує провідні гуманістичні тенденції європейського розвитку організації освіти, зокрема практичну спрямованість і створення сучасного освітнього простору.

Технологічна підструктура містить порядок конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку україн-



ської літератури, моделі уроків таких типів, як вивчення біографії письменника, розгляду художнього твору, засвоєння теоретико-літературних понять, розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, позакласного читання і літератури рідного краю, системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу, рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей. У характеристиці кожного типу уроку є три постійні складники: сутність уроку, особливості структурування, зміст. В. Шуляр дотримується визначених ним параметрів, саме в їх межах подає специфіку кожного типу уроку. У результаті перед учителем постає вибір моделей для вирішення різноманітних питань сучасної літературної освіти учнів основної і старшої школи.

Підструктура інноваційної діяльності суб'єктів освітнього процесу, як і попередня технологічна, вирішує тактичні завдання, які впливають із перших двох, стратегічних розділів дисертації – методології і теоретичної методики. Типологія уроку літератури змінюється наскрізними, ефективними для всіх типів інноваційними видами діяльності вчителя й учнів, спрямованими на глибоке осягнення змісту і форми художнього твору, розуміння постатей видатних українських письменників, усвідомлення краси мистецтва слова як такого. Із широкого кола дидактичної інноватики базовими для своєї концепції інноваціями дослідник вибирає інтеграцію та інформатизацію. Думаємо, що науковець має право на цей вибір, адже він цілком відповідає налаштованості В. Шуляра на структуральний, себто наближений до точних наук, підхід до вирішення проблем методики навчання літератури.



Автор виконав обов'язки будь-якого дисертанта – вивчив історію питання, підсумував усе, що зроблено попередниками, запропонував науково-нові положення, у роботі розглянуто всі питання, відтак заявлену тему висвітлено повністю. У чотирьох розділах дисертації спостерігаємо послідовний, логічний, взаємопов'язаний виклад наукового матеріалу відповідно до теми, змісту, завдань дослідження. Науковець розглянув не тільки наукову рецепцію проблеми, а й провів констатувальний експеримент, аналіз результатів якого дав підстави для висновків про стан сучасного уроку української літератури в практиці національної середньої школи. В. Шуляр діагностував як лакуни в теоретичній методиці, так і хиби в діяльності вчителів, спрямував свою думку на усунення виявлених недоліків у теорії і практиці, результатом цього пошуку стали нові, науково обґрунтовані ідеї і практичні рекомендації. Можна стверджувати, що отримані В. Шуляром результати в сукупності вирішують важливу проблему визначеності засад сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі.

Назвемо конкретно основні науково-нові, обґрунтовані результати дисертаційного дослідження В. Шуляра.

До методологічних засад уроку української літератури ввійшли синергетична, аксіологічна та акмеологічна складові. Суб'єкти освітнього простору мають мислити нелінійно (синергетичні прояви), інтерпретувати художній текст ціннісно зорієнтовано із застосуванням знань і норм згідно з конкретною життєвою ситуацією (аксіологічні основи), мати можливість для досягнення



найвищої точки розквіту, свого акме-розвитку (акмеологічні засади).

В. Шуляр екстраполював на теорію уроку української літератури сучасні здобутки валеології, зокрема плідно використав валеологічну структурну модель людини, яка містить такі складники, як: духовне, психічне і фізичне здоров'я особи.

Науково-новою є конкретизація традиційного врахування методистами психології дитини, яка полягає у висвітленні процесу інтеріоризації, формування внутрішніх структур психіки юної особистості завдяки діалогу з художнім текстом.

Так само конкретизовано вже усталене положення про культурологічний підхід до вивчення літератури: цілком структурально йдеться про культурологічну логосферу життєдіяльності школярів, яку вчитель має будувати «за спіраллю», де на кожному витку тексти перегукуються та входять до внутрішнього світу особистості.

Провідною методичною засадою сучасного уроку української літератури вибрано компетентнісно-діяльнісний підхід до співпраці суб'єктів освітнього процесу. Дисертант увів діяльнісну теорію навчання до компетентнісної стратегії літературної освіти, тлумачачи як діяльність передовсім читання художнього твору та його активне осмислення.

Уперше в методичній науці зміст і структурування уроку літератури узгоджено зі змістовими лініями Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.) галузі «Мови і літератури». Запроваджено структуроване змістове наповнення уроку літератури за такими змістовими лініями, як: цінніс-



на, літературознавча, культурологічна, компаративна, комунікативно-мовленнєва, діяльнісно-операційна. Вважаємо, що тільки ціннісна, літературознавча, культурологічна лінії є справді змістовими, адже вони виражають зміст уроку (духовні цінності, постаті письменників та їхні твори, споріднені явища культури), три останні (компаративна, названа в Держстандарті, і комунікативно-мовленнєва та діяльнісно-операційна, додані дисертантом) стосуються не змісту, а шляхів його опанування.

В. Шуляр уводить до методики навчання української літератури едукативний підхід, проілюструвавши його рисунком із зображенням моделі стосунків суб'єктів діяльності у просторі сучасного уроку літератури (с.103). Вважаємо таке введення цікавим, прогресивним, інтеграційним, адже едукація – це процес навчання, виховання і розвитку, а едукологія – відповідна міждисциплінарна наука про едукацію.

Одиницею структури уроку української літератури визнано едукативну ситуацію, що містить складник змісту літературної освіти та спрямована на вирішення певного завдання. Запропоновано типологію едукативних літературних ситуацій, скориставшись якою вчитель може вибудувати урок (автор класифікує ситуації за такими критеріями, як: мовленнєва форма організації; освітньо-навчальна функція; відношення до дійсності; літературознавчий зміст тощо). Едукативна ситуація може бути як наперед спланованою, так і спонтанно виниклою, проте вона завжди узгоджується із системою навчальних цілей літературної освіти й потребує оперативно-оптимального пошуку адекватних способів педагогічної дії.



Рівнева модель компетентного випускника-читача, за В. Шуляром, має такий вигляд: учень-читач, учень-дослідник, учень-критик, учень-літературознавець, надзавдання вчителя – формування інтелігентного читача.

Під час конструювання уроку вчитель має зважати на літературний розвиток учнів-читачів: 5–7 класи – формування потреби до читання (1-й етап); 8–9 клас – системне читання (2-й етап); старша школа (10–11 класи) – творчо-критичне читання (3-й етап).

Автор запропонував систему функцій уроку української літератури, що охоплює емоційно-ціннісну, когнітивно-компетентнісну, операціонально-мотиваційну, комунікативну, гедоністично-розважальну, емпатійну, перцептивну, інтерактивну, плюральну, сингулярну, едукативну, організаційно-діяльнісну функції.

Інноваційна діяльність суб'єктів навчання літератури, за В. І. Шуляром, полягає передусім у використанні інтеграційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Актуальною є запропонована науковцем типологія ІТ-уроків, класифікованих за домінуючим методом, у якій виокремлено такі типи: урок-лекція: аудіо-, відео-, слайд-лекція; урок-консультація: e-mail-пошта, аудіо-, відео-, чат-, форум-, онлайн-консультація; урок-семінар: аудіоконференція, відеоконференція, семінар-чат, семінар-форум, епістоконференція; лабораторно-практичні заняття з презентацією результатів дослідництва; літературно-мистецькі проекти; контроль-корекційні заняття як атестація в режимі інтернет-виконання тощо. Новим у методиці є запропонований у дисертації інклюзивно-дистанційний урок, тобто заняття літературного читання для дітей з обме-



женими фізичними можливостями. Відзначимо гуманну сутність самої ідеї такого заняття.

У дисертації новим є положення про управління розвитком методичної компетентності вчителів з конструювання сучасного уроку української літератури. В. Шуляр створив відповідну модель, структурувавши її (традиційно для методики професійної освіти) за такими компонентами, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корективний. Дисертант не тільки розповів, як розробити урок літератури, а й рекомендував, яким чином фахово підготувати до цього вчителя.

Поряд з теоретичним вирішенням порушеної проблеми В. Шуляр запропонував науково обґрунтовані практичні напрацювання, які забезпечили розв'язання важливого для літературної освіти прикладного завдання. Вибудовано алгоритм побудови компетентнісно-діялісного уроку української літератури, що передбачає перебіг підготовки до уроку в такій послідовності: конкретизація системи навчальних цілей; поділ змісту літературної теми на едукативні ситуації; формулювання завдань для учнів-читачів; вибір методів і прийомів навчання; вибір форм організації читацької діяльності школярів; прогнозування кінцевого результату співпраці; узгодження мети уроку з його типом.

Спонукаючи вчителя до кваліфікованої із застосуванням інформаційних технологій підготовки до уроку літератури, В. Шуляр надав йому конкретну допомогу, а саме «Технологічну модель уроку», у структурі якої зачин, основна частина, кульмінаційні моменти виконання літературно-мистецьких завдань, розв'язка уроку.



Цілком готова до використання у шкільній практиці й «Інформаційна картка уроку», яка містить положення програми, тему, мету, змістові лінії, компетенції учня-читача, очікувані результати, тип і різновид уроку, теоретико-літературні поняття, літературно-мистецькі зв'язки, наочні засоби навчання, варіативне домашнє завдання, використану літературу. Школяреві в опануванні предмета допоможе запропонована науковцем «Програма вивчення літературної теми для учня-читача».

Як справжній структураліст, В. Шуляр узяв на озброєння метод графоконструювання, доповнивши його сучасними інформаційними технологіями. Напрацьований ним «Електронний конструктор уроку літератури» – це засіб, який, на думку винахідника, забезпечить здатність суб'єктів літературної освіти мобільно й ефективно моделювати діяльність у режимі WORD, EX, інших інформаційно-технологічних програм, не руйнуючи специфіки літератури як мистецтва слова. Переконані, що конструктор знадобиться багатьом учителям, особливо початківцям, а також спонукає їх до поліпшення комп'ютерної грамотності. В. Шуляр знає про те, що рівень володіння технікою в наших учнів нерідко вищий за наш, відтак виготовував «Електронний конструктор вивчення літературної теми для учня-читача». Це також корисно й зручно.

Результати дослідження, проведеного В. Шуляром, можуть бути ефективно використані, по-перше, учителями-словесниками, що поліпшить якість проведення уроків української літератури в середній школі; по-друге, викладачами філологічних факультетів вищих закладів



освіти й інститутів підвищення кваліфікації вчителів, що сприятиме підвищенню рівня фахової підготовки і перепідготовки педагогів. Запровадження методичних пропозицій дисертанта спрямовано на доцільне оновлення національної літературної освіти, її реформування, відповідність сучасній гуманітаристиці і потребам суспільства.

Низка положень дисертації є дискусійними, наприклад, зорієнтованість на конструювання уроку літератури, що може розцінюватися як недостатнє врахування його мистецького складника, естетичної, вільної сутності художнього слова. Проте методика навчання літератури – це гуманітарна наука, тобто є плюралістичною як така, відтак науковець-гуманітарій має право на власну думку. У Василя Шуляра ця думка науково обґрунтована, зіперта на тенденції розвитку сучасного суспільства. Він унаочнює свої пропозиції, прагне до точності, тому в роботі так багато рисунків, які просторово репрезентують теоретичну думку вченого. Автор по-своєму реалізував поняття «сучасний», винесене в назву дисертації. З двох основних позицій щодо відносин уроку літератури і комп'ютера: 1) протиставлення, 2) пошук діалогу. В. Шуляр обрав другу і пропонує вчителю шляхи для використання кіберпростору як допомоги в спілкуванні юного читача з художньою книгою.

Останній розділ дисертації традиційно для прикладних педагогічних досліджень присвячено опису й аналізу експериментальної праці дослідника. Як було сказано вище, у вступі викладено гіпотезу, яка мала бути теоретично обґрунтованою і експериментально перевіреною. Перевірка переважно стосувалася вчитель-



ства, його реакцій на рекомендації вченого, робилися оцінки і самооцінки динаміки ефективності вчительської праці із застосуванням моделей, запропонованих В. Шуляром. Перевірялась готовність учителів до конструювання сучасного уроку української літератури. Експертиза контенту уроку й аналіз результатів експериментальної роботи переконливо довели слушність висунутої гіпотези. Василь Шуляр не тільки описав експериментальну частину свого дослідження та навів відомості про результати, а й піддав їх прискіпливому аналізу, виявив самокритику, провів коригування своїх рекомендацій, визначив перспективи наукового пошуку. Головним, звичайно, є потвердження практичної ефективності напрацьованих дисертантом системних положень і відповідних методичних рекомендацій, які мають характер точної, конструкторської, із застосуванням комп'ютерної техніки підготовки до проведення уроку української літератури. Звернімо увагу на значну кількість педагогів, які взяли участь в апробації результатів дослідження, і різноманіття їх груп, визначених науковцем на основі системи критеріїв з метою аналізу змін у професійній діяльності педагогів, різних за віком та рівнем кваліфікації.

Здобуті В. Шуляром результати достовірні, їм притаманна наукова новизна. Положення дослідження відображено у 78 публікаціях, їх корпус складають: 4 одноосібні монографії і 13 посібників, 3 монографії і 9 посібників у співавторстві, 39 статей у наукових фахових виданнях, 4 статті в зарубіжних виданнях. Апробація результатів дисертації пройшла у формі доповідей на засіданнях міжнародних та всеукраїнських науко-



во-практичних конференцій, семінарах. Публікації мають достатній обсяг і відповідний рівень видання.

Автореферат відповідає змісту дисертації.

У дисертаційному тексті є дискусійні моменти, природні для гуманітаристики. Так, автор неодноразово наголошує: «Тут важливо, щоб концептуальність знань кожним суб'єктом співпраці набула дійового характеру завдяки їх технологічності, оволодінню не стільки декларативними знаннями (що?), а головне – процедурними знаннями, навичками (як?)» (с. 79). Виникає питання: чому приносяться літературні знання? Хіба знання постатей письменників, змісту твору, теоретико-літературних понять є декларативними? Думаємо, що проблема оновлення літературних знань (кола творів і їх авторів, термінів) нині не менш важлива, ніж питання методів та інноваційних технологій.

Поряд з дискусійними моментами, на які можливі різні погляди, ми виявили деякі недоопрацювання, хиби, неясності в проведеному дослідженні, тому виникли зауваження до дисертаційної роботи (*опонентка навела низку зауваг, на які докторант надав ґрунтовні відповіді – прим. наша*).

Зауваження не впливають на підсумкову оцінку роботи. Дисертація системно вирішує важливу проблему теорії і практики сучасного уроку української літератури. Шуляр Василь Іванович використав актуальні в сучасній європейській, зокрема й українській, гуманітаристиці ідеї як засадничі, вибудував на їхній основі власну концепцію теорії і методики уроку літератури, змодельював різноманітні типи уроків, із застосуванням інформаційних технологій напрацював конструктори,

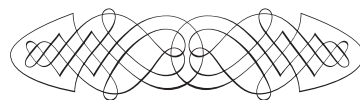


що допоможуть учителеві й учневі в їхній співпраці. Науковець відкриває новий напрям у розвитку вітчизняної методики навчання української літератури.

Розглянута дисертація «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» відповідає вимогам пунктів 9, 10, 12, 13, 14 «Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24.07.2013 № 567, а її автор Шуляр Василь Іванович заслуговує присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література).

Офіційний опонент –
доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри
української і зарубіжної літератури
та методики навчання
Переяслав-Хмельницького
державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

Г. А. Токмань





4.2. ВИСТУП ЯК СТРАТЕГІЯ ДО ДІАЛОГУ ТА ПЕРЕМОГИ

Текст виступу готувався ґрунтовно, переписувався декілька раз. Здавалося все вивірено, вибудовано. Виступ проговорено, обдумано ...

Речі спаковано. Переїзд до Херсону організовано. 21 травня ... З донькою розмістилися в гуртожитку. Ще раз усе переглянув, перечитав, обдумав.

Ганна Леонідівна приїхала заздалегідь. Херсонщина для неї по-своєму дорога. Тут працювали її батьки. Тато був архітектором міста. Спочинок знайшов у цій землі ... Світла Йому пам'ять ...

... Телефонний дзвінок від пані професорки. У розмові з'ясовується, що попередньо узгоджений текст треба докорінно змінити. Нагадую, це 21 травня, а завтра мій захист. На хвилинку було моє розгублення ... Опановую собою. Спокійно вислухав аргументи. І Вона в черговий раз не помилилася: мудра і досвідчена, стратег і тактик по життю ...

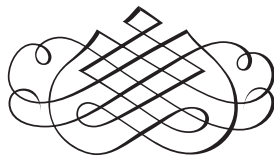
Так склалося, що захист був разовий. На ньому було представлено двох докторантів і двох аспірантів. У перший день захист кандидатської і докторської з лінгводидактики. Наступного дня – з методики зарубіжної й української літератур. І треба ж було, що докторська з мови про сучасний урок і моя дисертація про урок літератури. Повторів важко уникнути. Структурація виступу зазвичай шаблонна...



У цій ситуації Ганна Леонідівна запропонувала кардинально змінити підхід і тактику підготовки та проголошення виступу.

... Певний страх навідав на плечі, на все тіло: чи встигну, чи отримається, чи правильно обрано тактичні кроки, чи Ганна Леонідівна надала слухні рекомендації, поради, децю надиктовувала, викреслювала і змінювала ... Вона була тоді ще й у ролі консультанта ... На жаль, фізично тоді вже не було з нами Ніли Йосипівни Волошиної. Але присутні її знали. Разом ушанували. І Ніла Йосипівна незримо була з нами, була зі мною ...

У НАС усе вийшло. Бачив зацікавлені очі членів спецради. Підтримуючі емоції голови спецради, вельмишановної Марії Іванівни Пентилюк, яка захоплено-подивовано сприймала наш виступ. Із вдячністю в черговий раз мої слова для Токмань Ганни Леонідівни!





МИ ЦЕ ЗРЕАЛІЗУВАЛИ: ВИСТУП ДОКТОРАНТА ПІД ЧАС ЗАХИСТУ

*(подаємо текст без коректив,
за винятком деяких тез)*

ШУЛЯР В. І.: Вельмишановні голово, члени спеціалізованої вченої ради й усі присутні! Вашій увазі пропонуємо основні положення дисертації «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі».

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю, по-перше, урахувувати зміни в парадигмі філософії середньої освіти на формування патріотично зорієнтованої, компетентної, творчої, діяльнісної Я-особистості; по-друге, переорієнтовувати урок літератури зі знаннєвого підходу на компетентнісний, діяльнісний й особистісно зорієнтований; по-третє, опиратися на нову методологію уроку з позиції синергетики, філософії педагогічної дії; дитино(читацько)центризму; по-четверте, базуватися на перспективних методичних підходах до конструювання КДУУЛ в основній і старшій школі; по-п'яте, забезпечувати технологізацію дій суб'єктів уроку літератури для досягнення результату.

Об'єктом дослідження є урок як організаційна форма навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах. Предмет – теоретико-методичні засади сучасного компетентнісно-діялісного уроку української літератури в основній і старшій школі.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні й ме-



тодичні основи сучасного уроку як системи з позиції синергетики та створити модель розвитку методичної компетентності вчителя з конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУУЛ) в основній і старшій школі. Відповідно до мети дослідження визначено низку завдань, які подано нами в авторефераті (с. 4–5; прим.: їх не зачитуємо):

- здійснити аналіз науково-методичної літератури, обґрунтувати теоретико-методичні засади й необхідність засобів конструювання сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі;
- з'ясувати особливості компетентнісно-діяльнісної співпраці суб'єктів уроку української літератури відповідно до предметної типологічної класифікації;
- вибудувати систему принципів, визначити функції, методичну основу, сутнісні характеристики, зміст, структуру та засоби КДУУЛ з позиції системного й технологічного підходів;
- розробити алгоритм компетентнісно-діяльнісного заняття і технологічні моделі;
- виокремити напрями інноваційної діяльності суб'єктів сучасного уроку української літератури;
- побудувати модель розвитку методичної компетентності вчителів з конструювання КДУУЛ й окреслити критерії та показники методичної готовності словесників;
- апробувати ефективність засобів конструювання моделей сучасного КДУУЛ, їх упровадження в основній і старшій школі, узагальнити одержані результати.



В основу дослідження покладено наукову гіпотезу. Сучасний урок української літератури в основній і старшій школі та його конструювання буде ефективним, якщо:

- переорієнтувати професійно-фахове мислення вчителя літератури про формування літературної компетентності учнів-читачів;
- здійснити вивчення літературних тем у режимі учіння, текстоцентризму;
- забезпечити діалогові відносини суб'єктів КДУУЛ в умовах синергетичного підходу;
- конструювати сучасні форми організації навчального процесу в основній і старшій школі за компетентнісно-діяльнісною стратегією;
- розробити моделі типів сучасного КДУУЛ, спираючись на технологічну основу та моделі розвитку методичної компетентності вчителя-словесника з конструювання такого заняття.

Теоретико-методичні основи дослідження становлять вихідні наукові положення, які нами розвивалися, створюючи власну концепцію сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі. Вони структуровані як методологічний і методичний блоки. У першому виокремлено такі напрями: синергетичний, ноосферний (природовідповідний), людиноцентричний, системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, культурологічний і літературознавчий. Методичний складає: психолого-педагогічний, дидактичний, методичні теорії навчання, нові технології літературної освіти і власне концепції методистів про урок літератури.



Усвідомлюємо, що методологічні основи нами запозичені й адаптовані до досліджуваної проблеми. Але відбиралися тільки ті, що узгоджуються з темою роботи і максимально наближені до виявлення особливостей сучасного уроку літератури. Для прикладу: продуктивним щодо типологічного вибору уроку (заняття) під час розгляду літературної теми є врахування ідей літературознавства і відповідних досліджень. З вашого дозволу називатимемо лише прізвища вчених. Зокрема, у межах філологічного методу (А. Біла, О. Вертій, Я. Голобородько, А. Горболіс, А. Демська-Будзуляк, П. Іванишин, О. Камінчук, Г. Клочек, М. Наєнко, А. Криловець, В. Просалова, Т. Тебешевська-Качак, В. Хархун, О. Філатова); рецептивної естетики (М. Бахтін, Н. Зборовська, А. Левчук, В. Матвіїшин, Г. Токмань, Р. Харчук); у межах компаративістики (В. Будний, М. Ільницький, Д. Наливайко).

Методичні основи запозичено частково, наприклад, психолого-педагогічні характеристики розвитку школярів, їх вікові особливості; дидактичні поняття: «урок», «метод», «принципи», «структура» тощо. Деякі екстраполювалися нами згідно з проблемою сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі. Наприклад, технологізація сучасного уроку літератури відбувалася з урахуванням антропологічного й гуманістичного підходів, ноосферного розуміння ролі суб'єктів та діяльнісної парадигми співпраці за едукативними та фасилітативними стратегіями (Ю. Безсмертний, Б. Бім-Бад, Г. Коджаспірова, В. Максакова, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Методика і технологія не протиставляються одна одній, а є взаємодоповнювальними, вони ґрун-



туються на освоєнні досвіду минулого й урахуванні інноваційного. Ноогенез понять дав можливість простежити їх розвиток і розуміння як ноонауки, що створює екобезпечні умови співпраці «мудрих осіб», здатних жити в гармонії з біосферою, спрямованих на самовизначення та саморозвиток, виявлення свого Я (О. Анопрієнко, В. Андрущенко, М. Бершадський, В. Бондар, М. Вартофський, В. Вернадський, Н. Волошина, І. Дичківська, О. Єр'омін, К. Корсак, Ю. Краснов, В. Кремень, В. Лутай, Н. Маслова, М. Пентиліук, О. Проказа, О. Семеног, Г. Токмань).

Проблеми типології сучасного уроку української літератури, ефективності літературних занять, структури та змістового наповнення розглядали: Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, О. Дорошкевич, Ю. Ковбасенко, М. Кудряшов, А. Лісовський, А. Машкін, В. Нікольський, Є. Пасічник, Б. Степанишин, К. Сторчак, К. Ходосов; а також сучасні вчені: О. Горб, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Мельник, Л. Мірошниченко, А. Ситченко, Г. Токмань, Ф. Штейнбук.

Значну частину методичних основ сучасного уроку літератури нами розроблено вперше і винесено на захист. Вони і стали основою концепції нашого дослідження.

Окреслимо найбільш істотні результати дослідження, що склали його новизну. Обґрунтовано теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі з позиції міждисциплінарної синергетичної парадигми та педагогічної синергетики зокрема. З вашого дозволу прізвища вчених методологічної частини дисертації називати не будемо, їх перелік подано в авторефераті та тексті дисертації вступу й першого розділу.



Синергетика забезпечує різноманіття в конструюванні моделей уроку української літератури з дотриманням принципів компетентнісно-діяльнісного підходу, зацентровує увагу його суб'єктів на багатоваріантності в досягненні результату навчальної й літературно-читацької (для школярів) і професійно-фахової (для вчителя літератури) співпраці. Концептуальність знань кожним суб'єктом співпраці набуде дієвого характеру завдяки їх технологічності, оволодіння не стільки декларативними знаннями (що?), а головне – процедурними знаннями, навичками (як?), які усвідомлюватимуться кожним як духовна потреба (для чого?).

Уперше розроблено компетентнісно-діялісну стратегію сучасного уроку української літератури, алгоритм його побудови, етапи і компоненти.

КДУУЛ містить як традиційні дидактичні одиниці (літературні знання, уміння й навички), так і оновлені (рис. 2) (система літературних компетенцій, досвід читацької діяльності, соціальний, особистісно значущий літературний продукт). Розроблено модель структури КДУУЛ, яка містить методичну макро- і мікроструктури в зіставленні з дидактичною (рис. 3). Виявлено структуру, тип / різновид і таксономію типологій сучасного уроку української літератури. Визначено, що основою уроку є едукативна (педагогічна) ситуація та виділено нами низку її видів (у центрі внизу рис. ЕС).

Розроблено алгоритм побудови КДУУЛ, який складається з семи позицій: конкретизації системи навчальних цілей, поділу змісту літературної теми на педагогічні (едукативні) ситуації, формулювання цільових літературно-мистецьких і навчальних завдань для учнів-чи-



тачів, вибору методів, прийомів навчання й учіння та конкретного типу уроку (заняття), вибору форм (способів) організації читацької діяльності школярів, прогнозування кінцевого результату співпраці, узгодження мети уроку (заняття) з адекватним вибором типу, структури і технології конструювання / проведення (рис. 4).

Складовими частинами структури уроку літератури з позиції системного та технологічного підходів і співвіднесення зі структурою процесу навчання є атрибутивна (інформаційна картка уроку), констатувальна (план-орієнтир уроку з набором назв потенційних едукативних ситуацій, перебіг заняття з розподілом його складників за хвилинами) та описова (модель уроку (заняття) з детальним описом актуальних едукативних ситуацій, місце й роль суб'єктів / об'єктів у тій чи тій ситуації, композиційні та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів, методичні ремарки тощо).

Зважаючи на те, що форма уроку виявляється в його структурі, яка містить означені вище складники, запропоновано дві групи принципів (рис. 5) конструювання й конструювання сучасного уроку української літератури. Перша група відбиває дії суб'єктів уроку (заняття) на підготовчому (планувальному) етапі, а друга – є регулятивом реалізації моделі КДУУЛ її суб'єктами незалежно від ситуації та обставин. Скориставшись переліком принципів, запропонованих Г. Токмань, екстраполюємо їх на конструювання моделей компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУУЛ): викладацький, технологічний, поетапний, ситуативний, сюжетний. Друга група принципів містить: принцип навчання діяльності, керованого переходу, адекватної



соціалізації, співпраці в команді, опори на попередній спонтанний розвиток, креативний принцип, принцип вибору.

Розроблення уроків літератури здійснювалося за змістовими лініями літературної освіти як за інваріантною і варіативною складовими. Цей аспект виявився дискусивним. Шановний опонент проф. Токмань змістові лінії групує дещо по-іншому, зважаючи на зміст літературного навчання. Ми у своїй роботі ставимо акцент на змістовий компонент уроку літератури й розглядаємо в широкому педагогічному сенсі. Тому варіативний складник, наприклад, містить організаційно-діяльнісну змістову лінію. Залишаючись на своїй позиції, погоджуємося з Ганною Леонідівною, що нами недостатньо проаргументовано такий поділ. Змістові лінії літературної освіти вчителем літератури можуть бути втілені в конкретну модель КДУУЛ за будь-яким варіантом (рис. 6). Проєктуючи зазначене на урок / заняття, учитель має зважати, що основною одиницею за таких умов є діалогічна цілісність. Центром особистісно зорієнтованого процесу є не індивід учня чи вчителя, письменника чи літературного персонажа, а особистість.

Нами запропоновано модифіковано-новаційну класифікацію уроків літератури (рис. 7) та розроблено вперше технологічні моделі до кожного типу: за метою літературної освіти (настановно-мотиваційний урок літератури; урок мовленнєво-риторичного розвитку учня-читача; урок позакласного читання та літератури рідного краю; урок системно-узагальнювального повторення літературного матеріалу; урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей); за типом



літературознавчого матеріалу (урок вивчення біографії письменника; урок вивчення літературної теми; урок вивчення художнього твору; урок вивчення теоретико-літературних понять; урок опрацювання літературно-критичної статті); типологія уроку (заняття) з літератури на засадах інтеграції (інтегрований урок (заняття) літератури; інтегративний урок (заняття) літератури; компаративний урок (заняття) літератури; культурологічний урок (заняття) літератури).

Уперше зроблено спробу змоделювати інклюзивно-дистанційний урок літератури для учнівської молоді з певними обмеженнями. Розроблено модель інклюзивної освіти та інклюзивно-дистанційного уроку (заняття) української літератури для дітей з обмеженими фізичними можливостями, етапи підготовки та визначено роль суб'єктів освітнього процесу у просторі інклюзивно-дистанційного формату та перспективи такої організації навчання / учіння, здобуття інформації та складники інклюзивної моделі освіти. Суб'єктами такого уроку є переважно учні з особливими потребами; дистанційний учитель літератури; локальний координатор; батьки та інші особи.

Дискутивними виявилися деякі типи уроків із запропонованої класифікації, які відзначили шановні опоненти і вчені в надісланих відгуках на дисертацію й автореферат. У своєму виступі хочу зважити на слушні думки, які були висловлені поважними експертами: Ніною Іллівною Ільїнською та Анатолієм Люціановичем Ситченком. Тип уроку, де вивчається життя і творчість письменника, називають у методиці «вивчення життєпису», «вивчення особи», «вивчення біографії». Ми



погодилися з професором Ситченком і зупинилися на останньому варіанті. Щодо «уроку рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей» погоджуємося з професором Ільїнською, що в час демократичних змін, гуманізації, модернізації освітньої галузі дещо не вписуються в контекст поняття «контроль», «контроль цінностей» тощо. На сьогодні в тексті такий тип нами залишено, але в перспективі він може бути як «урок вивчення рівня навчальних досягнень учнів із літератури», до якого буде розроблено й апробовано технологічну модель. І наступне, автор не ставить за мету контролювати сформованість ціннісних норм у школярів (рис. 8). Важливо поставити їх у ситуацію визначення, вибору, самооцінки тощо ціннісної моделі в художньому творі взагалі, літературних персонажів зокрема і підвести читача до розуміння: якою має бути його ціннісна модель життя. У тексті дисертації за моделлю уроку вивчення творчості М. Вінграновського продемонстровано можливі шляхи вирішення цієї проблеми.

Нами запропоновано систему принципів, функцій, набір технологічних моделей і розроблено технологію КДУУЛ. Апробування відповідних засобів для його конструювання серед широкого вчительського загалу в різних регіонах є результативним. Вони вперше в методиці навчання розв'язують проблему в організації партнерських стосунків суб'єктів уроку літератури як на етапі його підготовки, так і під час його проведення (педагогом) та участю учнями-читачами в ньому (рис. 9).

Модель сучасного уроку української літератури за компетентнісно-діяльнісною парадигмою складається з двох частин: I. Інформаційна картка уроку (10+2 позиції);



II. Технологічна модель уроку (заняття) з літератури.

Співробітництво вчителя-літератора з учнями-читачами за компетентнісно-діяльнісною парадигмою технологічної моделі складається з етапів: 1) зачин уроку (заняття), що містить такі компоненти: чуттєво-естетичний, настановно-мотиваційний; 2) основна частина (кульмінаційні моменти розв'язання навчальних і літературно-мистецьких завдань: орієнтаційно-прогностичний, змістово-пошуковий, операційно-діяльнісний, системно-узагальнювальний компоненти літературної освіти); 3) розв'язка уроку (заняття): рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів, духовно-естетичний компонент літературної освіти.

Програма вивчення літературної теми (ПВЛТ) для учня-читача розуміється як наперед продуманий план (маршрут за технологічною картою) навчальної діяльності учня-читача, де стисло викладено зміст, обсяг літературних знань, умінь і навичок, обов'язкових для засвоєння на різних етапах навчання протягом чверті, семестру, року.

Технологічні моделі конструювання сучасного уроку української літератури для основної і старшої школи представлено в такому форматі: поняття, структура, зміст. Моделі уроків розроблялися за літературними темами: вступ («Слово в житті людини»), усна народна творчість, Леся Українка, М. Коцюбинський, М. Хвильовий, П. Куліш, Марко Вовчок, В. Винниченко, М. Вінграновський, Д. Кремінь, І. Карпенко-Карий, О. Довженко та ін.

Для розроблення моделей уроків літератури важли-



во використовувати перспективні технології – це інтегрування знань і впровадження ІТ-технологій. Визначено сучасні дидактичні рівні інтеграції різних навчальних предметів для створення цілісної інтеграційної системи літературної освіти школярів і виявлено етапи впровадження рівневої системи інтеграції.

Розроблено типологію уроків-ІКТ за домінуювальним методом або видом діяльності в системі літературно-мистецької освіти учня-читача як традиційно-адаптовану й модифіковано-інноваційну. Форми та прийоми взаємодії суб'єктів уроку (заняття) з електронним програмним ресурсом (ЕПР) проструктуровано за рівнями в порядку зростання їх ефективності завдяки зростанню інтерактивності: умовно-пасивні, активні та діяльнісні (рис. 10–11).

Під час дослідно-експериментальної роботи розроблено й апробовано оптимальну модель планування дій суб'єктів уроку для досягнення кінцевого результату з використанням електронних програмних засобів: «Конструктор уроку літератури», «Програма вивчення літературної теми (для учня-читача)» із технологічним описом продуктів, що містять низку складників (рис 12).

В експериментально-дослідній роботі взяли участь 682 учні 5–11 класів, в апробації технологічних моделей і засобів конструювання вивчення літературної теми – 1 066 учителів української літератури та 1 056 осіб-експертів з Донецької, Закарпатської, Івано-Франківської, Кіровоградської, Миколаївської, Полтавської, Сумської, Херсонської областей.

Програма експериментального навчання була спрямована не лише на формування навчальних і літе-



ратурних умінь, навичок учнів-читачів, а й широкомасштабну апробацію моделей уроку практиками, моделі розвитку методичної компетентності вчителів щодо конструювання занять. Апробація є тою критичною оцінкою з боку наукового співтовариства (або і практиків у нашому варіанті) наукових досліджень здобувача. Зважаючи на прикладний характер нашої роботи, апробація сприяла переосмисленню уроку в сучасних реаліях, своєчасному отриманню об'єктивних оцінок щодо технологічних моделей уроку й ЕПЗ на етапах проведеного дослідження, під час одержання висновків і розроблення практичних рекомендацій для словесників.

Для того, щоб підтвердити припущення – чим вищий рівень теоретичної підготовленості вчителя літератури, тим вищий рівень його методичної компетентності з конструювання КДУУЛ – розроблено дві узгоджені та взаємодоповнювальні моделі управління розвитком методичної компетентності вчителя української літератури (рис. 13–14). Перша модель включає компоненти методичної компетентності вчителя літератури (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корективний). Друга представляє механізм управління розвитком методичної компетентності вчителів-філологів з конструювання КДУУЛ (рис. 15–16). Кожен із компонентів містить набір необхідних методичних знань, професійних умінь, здатностей, норм для їх реалізації та охоплює систему критеріїв оцінювання за рівнями розвитку.

Результати апробації та проведених методичних заходів зі словесниками засвідчили істотне зростання рівня методичної компетентності вчителів літерату-



ри. У процесі підвищення кваліфікації різного формату на основі розробленої моделі управління розвитком методичної компетентності вчителів з конструювання КДУУЛ та впровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов в ЕГ збільшилася кількість учителів літератури з творчим (високим) рівнем на 17 % і конструкторським (середнім) рівнем на 20 %. Водночас у КГ цей показник зріс відповідно на 6 % і 3 % (табл. 1).

Для вимірювання навчальних досягнень учнів з літературної теми застосовано критерії й параметри оцінювання цих досягнень згідно з вимогами навчальної програми з української літератури за 12-бальною системою оцінювання. Навчальні досягнення учнів ранжувалися за чотирима рівнями: високим, достатнім, середнім і початковим. Експеримент проводився з учнями-читачами різних вікових груп (5–7, 8–9, 10–11 кл.) з метою виявлення ефективності їхніх літературних досягнень на уроках української літератури. Для перевірки гіпотези про суттєві чи несуттєві відмінності результатів школярів експериментальних класів (ЕК) і контрольних класів (КК) використовували критерії Стьюдента (t-критерій).

Порівняно з результатами аналітико-констатувального етапу експерименту, відносна кількість учнів-читачів різних вікових груп ЕК високого і достатнього рівнів на кінець дослідного навчання збільшилася на 21 %, а кількість учнів із середнім і низьким рівнем знизилася відповідно на 21 %. Результати експерименту підтвердили ефективність сучасного уроку української літератури за компетентнісно-діяльнісною основою як оновленої методичної системи з позицій синергетики.



На підставі результатів наукового дослідження зроблено загальні висновки, які представлено в авто-рефераті дисертації. Тому дозвольте їх не озвучувати (*рис. – подяка – № 17*).

Здійснене дослідження проблеми конструювання сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі виявило й низку інших проблемних аспектів, що є пріоритетними в методиці навчання літератури початку ХХІ ст. і потребують подальшого наукового розв'язання:

- 1) обґрунтування наступності, системності й координації розвитку методичної компетентності вчителів початкової й основної школи з конструювання КДУУЛ;
- 2) унормування понятійно-термінологічного апарату взагалі та в аспекті конструювання уроку (заняття) з використанням електронних програмних засобів;
- 3) виявлення особливостей технології інклюзивно-дистанційного заняття в системі літературної освіти;
- 4) уточнення механізмів наступності у формуванні компетентного учня на уроках літературного читання початкової школи й уроках в основній школі;
- 5) розроблення технології уроків літератури у класах з поглибленим вивченням, у передпрофільній школі та в умовах профільної диференціації.



4.3. Розуміння, підтримка, принциповість, конструктивізм як об'єднувальні характеристики

Треба віддати належне і нині з вдячністю оприлюднити відгуки ще одного з опонентів, які зголосилися взяти участь у захисті докторського дослідження. Серед них – Олена Миколаївна Семенов. Знана фахівчиня, професіоналка, талановита дослідниця, супервідповідальна колега. Так склалося, що на етапі визначення опонентів одна з колег відмовилася в останню хвилину. У неї були свої погляди, а головне – підступні цілі та наміри. І в пожежному варіанті мені треба було знайти заміну. Звернувся до Олени Миколаївни. Мав миттєву згоду. За обмаль часу професорка Семенов вичитала дисертацію, підготувала відгук. Усе вчасно нами було оприлюднено на сайті університету. Це вартує величезного пошанівку. Олена Миколаївна, так як і Ганна Леонідівна, не залишили мене сам на сам із проблемами, які зорганізовані були «друзями-недрузями». Підтримка, поради, активні дії надавалися / проводилися навіть без мого на те прохання. Шлях, пройдений нами разом, перевірений часом. Дозволю собі розмістити текст її відгуку.



ВІДГУК

офіційного опонента,
доктора педагогічних наук, професора
Семеног Олени Миколаївни
про дисертацію Шуляра Василя Івановича
«Теоретико-методичні засади сучасного уроку
української літератури в основній і старшій школі»,

подану на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання
(українська література)

Рецензована дисертація з актуальної і складної проблеми, що не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняній методиці, написана досвідченим педагогом-практиком, знаним і шанованим серед освітян в усіх областях України. Продовжуються дискусії стосовно того, яким сьогодні є і яким має бути урок літератури, урахувуючи зміни, що відбуваються у просторі літературної освіти. Йдеться, власне, про пошук методичних технологій побудови сучасного уроку, допрофільне і профільне літературне навчання у старшій школі, аксіологічну взаємодію суб'єктів навчання, переорієнтацію від знанневої на компетентнісно-діяльнісну парадигму. Василь Іванович Шуляр розвиває ідеї наукового наставника, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Ніли Йосипівни Волошиної про те, що урок літератури – це витвір мистецтва, в якому присутні і краса, і натхнення думки, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учня



та вчителя. Водночас маємо визнати: загальноосвітня школа доволі недостатньою мірою виконує завдання підготовки таких уроків, недостатнім є і рівень методичної підготовки майбутніх учителів-словесників у вищих педагогічних закладах освіти.

Робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України, а концептуальні положення дисертації ґрунтуються на основних засадах гуманістичної філософії освіти, методологічному опрацюванні сучасних досліджень як вітчизняної, так і зарубіжної теорії та практики, відповідають державним нормативно-правовим документам про освіту, середню освіту, літературну освіту.

Найбільш суттєвими результатами дослідження, що містять новизну, вважаємо теоретичне обґрунтування сутності й методики компетентнісно-діяльнісного навчання української літератури в середній і старшій школі; методико-технологічних моделей уроків української літератури для основної і старшої школи з урахуванням культурологічного, аксіологічного компетентнісного, технологічного, системного підходів. Розроблено й апробовано низку навчальних засобів (технологічні моделі до різних типів уроку, електронний конструктор уроку, технологічна і тематична картки для суб'єктів уроку, модель картки для формування літературної компетентності учня-читача), науково-методичні посібники та методичні рекомендації, що можуть бути використані в навчально-виховному процесі як вищої школи, так і в гімназіях, у профільному навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а



також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Логічний узаємозв'язок простежується між метою, гіпотезами, дослідницькими завданнями, реалізуючи які на взаємодоповнюючих етапах, дисертант ґрунтувався на теоретико-методологічному опрацюванні нормативних положень сучасної освіти, новітніх даних філософії, культурології, андрагогіки, педагогіки, методики, дидактики. Змістове наповнення вступу, 5 розділів, висновків до розділів, загальних висновків спрямовано на досягнення відповідної мети і підтвердження основних положень запропонованої гіпотези. Відзначимо струнку й достатньо продуману структуру роботи.

Конкретизуємо наукову новизну, теоретичне і практичне значення дисертації. Насамперед викликає повагу підхід до мети дисертаційного дослідження: з позицій синергетики вибудувати модель розвитку як методичної компетентності вчителя до конструювання сучасного уроку української літератури, так і формування компетентного учня-читача. Для цього слугують створені цілісні технологічні моделі й інноваційні засоби сучасного уроку в системі літературної освіти учнів-читачів. Усе це є закономірним щодо реалізації гуманізації змісту освіти, творчого пошуку вчителів-новаторів і пріоритетних напрямів змісту освіти ХХІ століття, визначених галуззю «Мови і літератури». Логічно, що така мета вимагає виконання широкого спектра завдань, зокрема особистісного підходу вчителя та учня до навчання, дитиноцентризму, природовідповідності освіти й здоров'язбережувальної методики.



Основу методики для дисертанта складають підходи синергетики, аксіології, акмеології, едукології. Напрацьоване Шуляр В. І. трансформував з позиції національної громадянськості, гуманізму й компетентнісного підходу як вирішальних важелів у розвитку суспільства (людини й людства) та освіти, зокрема учнів і вчителя. Дисертант усвідомлює, що впровадження його авторської методики в дію і розроблений ним комплекс засобів потребує нового типу вчителя-практика і майбутнього фахівця, які будуть готові до напруженої праці, тому вона не буде ентузіастично сприйматися будь-ким, але, за нашим переконанням, є перспективною і буде підхоплена освітянськими новаторами. Аргументом є численні відгуки про майстер-класи, які систематично проводить Шуляр В. І. для вчителів-філологів і студентів педагогічних університетів під час семінарів та конференцій (див. додатки, т. 2, с. 266–301). Наведемо декілька думок учасників майстер-класу: «...залучивши присутніх в аудиторії студентів, створив ситуацію, коли учень дислокується у простір емоційної напруги й переживає, наприклад, гаму почуттів, що охоплюють митця-імпресіоніста М. Коцюбинського», «методика В. І. Шуляра є новаційним проривом у сфері моделювання, планування уроків» (К. Голобородько, В. Саган, Харків, с. 267); «В. І. Шуляр вибудував досить цікаву парадигму співпраці суб'єктів літературної освіти, де посередником став художній твір...», «... варто відзначити педагогічну харизму, вміння творчо імпровізувати і спрямовувати студентів до творчих пошуків» (А. Загнітко, член-кореспондент НАН України, м. Донецьк, с. 271–272); «... я учитель вищої категорії



з 23-річним стажем, методист, побачила, як просто і захоплююче можна вчити складним питанням літературознавства та потрактування творів...», Василь Іванович «презентував перспективний досвід стосовно використання електронних програмних засобів у планувальній діяльності суб'єктів літературної освіти, зацікавив присутніх ідеями моделювання едукативних ситуацій сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку..., розбудив творчі сили, викликав потребу весь час учитися, допоміг відчути радість творення нових зразків уроку і моральне задоволення від результатів власної творчості» (від імені учителів-полтавчан О. Сидоренко, с. 283–284). Географія майстер-класів і його учасників – вражаюча: Кіровоград, Херсон, Харків, Полтава, Ужгород тощо. Тільки під час Третіх Міжнародних Ольжичевих читань на майстер-класі Шуляра В. І. побували вчителі з 23 областей (понад 40 осіб), а також учителі Румунії та Туреччини (див. додатки, с. 287–301). Його досвід описано в публікаціях (Ю. Голобородько, м. Харків; Т. Дятленко, м. Глухів; В. Каратєєва, м. Баштанка; О. Шишкіна, Л. Лопатинська, м. Вознесенськ; З. Благодатна, м. Снігурівка).

Розроблена методика сучасного уроку української літератури випробувана на практиці, перевірена експериментально. Свідченням цього є комплексно представлені результати про апробацію дослідження, упровадження у практику закладів освіти України, виступи на освітянських форумах тощо, які відбито в дисертації (с. 16–18) та авторефераті (с. 8–9). Виділяються параграфи дисертації (4.3–4.4) про інноваційні засоби конструювання сучасного уроку української лі-



тератури для вчителя-словесника та програма вивчення літературної теми для учня-читача з використанням комп'ютерної програми. Такі засоби є оригінальними, не повторюють ті зразки конструкторів, що розроблено, наприклад, О. Авраменком, Г. Бійчук та ін., з якими автор знайомий, судячи зі списку використаних джерел. Шуляр В. І. розробив свій варіант, який дає можливість учителям інтенсифікувати підготовку до уроку, економити свій час від рутинної писанини і в той же час створює таке середовище, де вчитель може зреалізувати свій професійний досвід, не позбавляючи його творчості. Знаковим є той момент, що дисертант розробив механізми включення учнів-читачів до планування вивчення літературної теми відповідно до його навчальних досягнень і літературного розвитку. Реалізація означеного може здійснюватися різними шляхами: традиційно, з використанням паперового варіанта, за допомогою комп'ютера й електронного програмного засобу – вибір за кожним суб'єктом.

Цінними в роботі є численні зразки уроків, які ілюструються прикладами, схемами, моделями. Подані матеріали дають уявлення про реалістичність упроваджуваного та можливість формування тої чи іншої компетентності в школярів, якщо заздалегідь і фундаментально провести підготовчу роботу, яка в перспективі закладе міцний фундамент і стане майданчиком для професійного зростання вчителя як компетентного фахівця. Аналіз цих матеріалів (і зважаючи на численні відгуки учасників семінарів, майстер-класів, авторської методичної студії вченого тощо) засвідчує, що науковець не тільки декларує виписані ним принципи



і функції уроку (п.1.2. с. 114; п. 2.1.3, с. 116; п. 3.2., с. 180), а й може їх зреалізувати, не порушуючи сформульовані філософсько-освітні складники сучасного уроку української літератури: антропологічний, дитиноцентричний (читацько / текстоцентризм), філософії педагогічної дії та ін. (автореферат, с. 1). Наголошуємо на аксіологічному аспекті взаємодії та співпраці суб'єктів / об'єктів в умовах природовідповідної освіти. Він узгоджується і зі змістовою лінією літературного компонента державного стандарту освіти, має пряму проєкцію як на етапі контролю навчальних досягнень школярів, так і такого типу уроку, що запропонований дисертантом: «урок рефлексивного-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури». Він може викликати наукові дискусії, суперечки, бо маємо справу з літературою як мистецтвом слова і її людинознавчим складником, будуємо демократичне суспільство, а тут вживаємо поняття «контроль» і «цінності». Уважно вивчивши авторські моделі уроків дисертанта, наприклад, за творчістю В. Винниченка (с. 233–234), робимо висновок про доречність, можливість та необхідність як такого типу уроку, так і едукативної ситуації. У запропонованому варіанті моделі уроку ненав'язливо, демократично, з повагою до думки учня-читача, його ставлень і цінностей учитель філігранно намагається вивести кожного на свій «аксіологічний вибір». Для прикладу: учням пропонується картка «Аксіологічний вибір «моментів», стосунків між «Він і Вона» (за новелою В. Винниченка «Момент»). Упродовж уроку кожен для себе вибирає модель цінностей, за якою «живуть» літературні персонажі й яка йому, як читачеві, близь-



ка. Старшокласники після прискіпливого аналізу і вчитування в текст новели тричі повертаються до поданої таблички та роблять свій вибір, відстежуючи свої зміни щодо емоційно-ціннісного ставлення до описаного.

Матеріали наукового дослідження, запропоновані технології навчання можуть бути використані в допрофільному і профільному навчанні літератури учнів, у процесі розробки навчальних програм і викладанні курсів методики навчання / викладання літератури для майбутніх учителів літератури, для підвищення кваліфікації вчителів-словесників в умовах післядипломної педагогічної освіти. Відзначимо культуру дослідника в плані теоретико-методологічного опрацювання новітніх даних філософії, культурології, літературознавства, педагогіки і психології, методики навчання літератури, дидактики, аналізу освітніх документів, сміливу полеміку стосовно компетентнісного підходу, моделей, класифікацій уроку, обґрунтування методичних моделей сучасного уроку української літератури тощо, якісної оцінки напрацьованого педагогічного / методичного досвіду педагога, який тривалий час успішно працює у форматі творчих пошуків, власним прикладом стимулює вихованців до естетичного саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення.

Дослідно-експериментальна робота, що тривала впродовж 2004–2012 рр., як показує аналіз дисертації, виявилася доволі ефективною для її учасників. Це підтверджується і довідками про апробацію. Сторінки розділів рясніють детальним аналізом успішно апробованих у школах різних регіонів уроків літератури. Рецензоване дослідження може бути кваліфіковане як



вагомий внесок у сучасну методику в контексті профільного філологічного навчання старшокласників. Дослідження стимулює спрямовувати подальший науковий пошук на обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів літератури до профільної літературної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Запропонована методика сучасного уроку української літератури В. І. Шуляром новітня як за змістовною наповненістю, сучасними технологічними засобами її реалізації, так і за світоглядним мотивованим обґрунтуванням. Список літератури, додатки підкреслюють вагомість внеску дисертанта в розвиток національної літературної методики.

Водночас до новаторського оригінального самостійного дослідження висловимо деякі побажання:

1. Під час розроблення типологічних класифікацій уроків української літератури недостатньо враховані технології навчання, зокрема особистісно орієнтована, що визначена державним стандартом освіти.
2. Термінологічний апарат у дисертації, яким послуговується автор, потребує доопрацювання, конкретизації з наступним коментарем до кожного поняття. Наприклад, «педагогічна (едукативна) ситуація», «урок / заняття». Виникає питання, яке з них автор пропонує для вживання у професійному мовленні.
3. Доцільно було б проаналізувати типології уроків



мови й особливості понять «методика» і «технологія» у зіставленні.

4. Звернення дисертанта до природовідповідної (ноосферної) складової сучасного уроку української літератури є схвальним, але чи всі складові реально передбачити під час моделювання заняття в умовах загальноосвітнього навчального закладу.
5. Традиційна методика навчання літератури не передбачає виокремлення таких типів, як «урок вивчення теоретико-літературних понять», «урок вивчення біографії письменника» (для 5–9 кл.). У дисертації недостатньою мірою вмотивовано такий підхід.

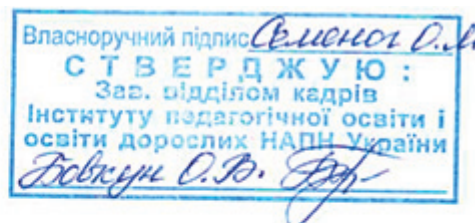
Висловлені зауваження та побажання не є принциповими й не впливають на загальний високий рівень докторської дисертації, зміст якої відображений у 67 наукових і науково-методичних працях, із-поміж них: 5 монографій (2 у співавторстві), 18 посібників (7 у співавторстві), 34 статті у фахових виданнях України (4 у співавторстві), 8 статей у зарубіжних виданнях; словник (у співавторстві), електронний програмний засіб. Основні положення і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах різного рівня. Автореферат загалом віддзеркалює структуру, основні положення й висновки дисертації. Обрана дисертантом проблема, шляхи її висвітлення спонукають до роздумів, полеміки, що підтверджує наукове значення дослідження,



його актуальність і цінність для професійної освіти.

Отже, дисертація «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» є завершеним фундаментальним, самостійним дослідженням актуальної проблеми, отримані наукові результати є вагомим внеском у розвиток теорії і методики навчання (українська література). За якістю дослідження, рівнем наукової новизни, практичною цінністю докторська робота відповідає вимогам «Порядку присудження наукових ступенів» (постанова від 24.07.2013 № 567), а її автор Шуляр Василь Іванович заслуговує присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література).

Доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу змісту і організації педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України



О.М.Семенов



4.4. Дружня тяглість із колегами, перевірена часом

Вартує багато і дружня тяглість із колегами. У свій час майже одночасно розпочали підготовку докторського дослідження Анаталій Градовський (світла Йому пам'ять), Світлана Жила і я. Усі ми учні Ніли Йосипівни Волошиної. Звичайно, у захист кожного життя вносило корективи, з'являлися певні обставини. Мені випало останньому захищати докторську. Ніли Йосипівни вже не було (світла Їй пам'ять).

Анатолій Володимирович на моєму шляху зіграв величезну роль. На перший дзвінок про допомогу – відгукнувся одразу. І тоді, коли змушений був тайком, уночі виїжджати з Миколаєва до Черкас на передзахист, професор Градовський, завідувач кафедри, все чітко організував, і ми впоралися за один день. І вночі знову повернувся до Миколаєва, щоб наступного дня бути в лекційній залі. Такі випробування пройшов, так мені «допомогало» колишнє керівництво Інституту (напевно не хотіло мати поруч конкурента ...).

Багаторіч підтримую творчі стосунки зі Світланою Жилою (м. Чернігів). Творча, талановита, відповідальна. Звернувшись до неї бути опонентом – та кож одразу мав згоду. Прискіпливо, але по-дружньому мав поради. Відчував зацікавленість і підтримку.

... Із вдячністю до сьогодні згадую всіх і кожного / кожну!

Далі подаю відгук опонентки Світлани Жили.



ВІДГУК

офіційного опонента,
доктора педагогічних наук, професора
Жили Світлани Олексіївни
про дисертацію Шуляра Василя Івановича
«Теоретико-методичні засади сучасного уроку
української літератури в основній і старшій школі»,

подану на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика
навчання (українська література)

Актуальність теми дисертації

Актуальність дослідження безперечна, оскільки зумовлюється необхідністю докорінного вдосконалення літературної освіти, що має позитивно впливати на розвиток як окремої молоді особистості, так і всього суспільства. Проблема теоретико-методичних засад сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі вельми актуальна для постімперської теорії та методики навчання. Розглядаючи це питання, автор не вдається до політичного доктринерства й не вписує його в наперед укладену ідеологічну схему, а подає філософські й психолого-педагогічні засади, культурологічні та літературознавчі складові сучасного уроку української літератури, що допомагають формувати в учнів цілісну художню картину світу, концентрують внутрішні духовно-емоційні смисли й цінності, одночасно служать могутніми засобами трансляції і комунікативного обміну.



Опоноване дисертаційне дослідження цікаве й важливе тим, що, розглядаючи проблему теоретико-методичних засад сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі, воно вписує її в наукову компетентнісно-діяльнісну парадигму. Дисертант самостійно розробив теоретико-методологічні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі, окреслив систему роботи вчителя-словесника в означеному напрямі, удосконалення яких детермінується зміною парадигми освіти в напрямі демократизації, гуманізації, інтеграції та глобалізації освіти.

За методикою Шуляра В. І., сучасний урок української літератури є своєрідним культурним кентавром, який об'єднує, зв'язує, синтезує ціннісно-духовний зміст із чіткою та точною науковою методологією.

Дисертація характеризується різноманітними підходами, які органічно сплавляються в струнку й оригінальну авторську концепцію, за якою конструювання сучасного уроку української літератури потребує переорієнтування процесу навчання зі знаннєвої парадигми до компетентнісно-діяльної у формуванні особистості учня-читача, здатної мислити творчо, саморозвиватися й адаптуватися в синергетичному світі.

Актуальність теми підтверджується також і тим, що дисертаційне дослідження Шуляра В. І. виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України за проблемою «Зміст і методика навчання української літератури на засадах компетентного підходу в основній школі (реєстраційний № 011 2 U 000 239), а тему дисертації затверджено Вченою радою вишу й узгоджено



Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук України (протокол від 27.04.2010 № 3).

Структура і зміст дисертації. Шуляр В. І. послідовно дотримується принципу системного комплексного вивчення уроку української літератури у взаємодії всіх його складових частин, що надає дисертаційному дослідженню чіткої структурованості, логічної продуманості та завершеності. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти містких розділів і висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. У вступі автор послідовно викладає актуальність теми, зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, мету і завдання дослідження, об'єкт, предмет, методи й експериментальну базу дослідження, новизну та інші його компоненти, які показують новаторський підхід до розкриття поставленої наукової проблеми, апробацію результатів дослідження.

У першому розділі визначаються методологічні засади сучасного уроку української літератури. Із чотирьох підрозділів першого розділу, на нашу думку, вигідно вирізняється перший – «Філософсько-освітні передумови сучасного уроку української літератури», у якому чітко прописуються філософсько-освітні засади основної форми вивчення літератури: філософія педагогічної дії; урахування антропологічних норм, дитино- (читацько- / тексто-) центризму; діалогізація стосунків суб'єктів уроку з художнім твором, автором, читачами; синергетична парадигма (аксіологічна, акмеологічна, компетентнісна, діяльнісна та читацько-центрична складові).

Другий розділ дисертації присвячується теоре-



тико-методичним характеристикам сучасного уроку української літератури. Компетентнісно-діяльнісну форму вивчення літератури автор розглядає як методичну систему, а компетентнісно зорієнтовану педагогічну (єдукативну) ситуацію як основу сучасного уроку української літератури, вирізняє такі основні категорії уроку: «структура», «тип», «вид», «типологія», подає цікаву структурну модель компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (с.129 дисертації, рис. 2.3), архітектоніку та структуру компетентнісно-діялісного уроку літератури (с.130 дисертації, рис. 2.4), порівняльну таблицю складових уроку літератури за дидактичним і методичним векторами (с.131 дисертації, рис. 2.5).

Модель може слугувати основою для впорядкування дій суб'єктів КДУУЛ, програми вивчення літературної теми учнями-читачами та їхньої реалізації в конкретних ситуаціях. За моделлю можна чітко відстежити дії учнів-читачів для досягнення свого результату – бути компетентним читачем і словесником, який у фасилітативному просторі здійснює організацію пізнавальної діяльності школярів, ураховуючи його траєкторію розвитку, можливі лінії співпраці / взаємодії як оптимальні й ефективні.

Відрядно, що дисертант урахує змістові лінії літературної освіти у структурі сучасного уроку, підготував для вчителів методичні рекомендації для реалізації державних стандартів літературної освіти під час моделювання сучасного уроку літератури, які сприяють оптимальному й доцільному відбору змістових ліній літературної освіти, допомагають будувати співпрацю



суб'єктів заняття за обраними компетенціями. Ціннісна, літературознавча, культурологічна, компаративна змістові лінії літературної освіти (комунікативно-мовленнєва і діяльнісно-організаційна викликані потребами практики) та компетентнісний підхід стають основою компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури.

У третьому розділі «Технологія конструювання сучасного уроку української літератури за компетентнісно-діялісною парадигмою» досліджено специфіку конструювання компетентнісно-діялісного уроку української літератури в умовах безпрофільного навчання та профільної диференціації; подано технологію проведення компетентнісно-діялісного уроку як системи варіативних планувальних дій суб'єктів літературної освіти для досягнення особистісно планового кінцевого результату із залученням людських, матеріальних, віртуальних ресурсів в умовах аксіологіко-літературознавчої, методико-технологічної, просторово-часової, суб'єктно / об'єктної синергії; розроблено навчально-методичні моделі сучасного уроку української літератури, їхні особливості в основній і старшій школі й виявлено об'єднувальні підходи: особистісно зорієнтований, читацькоцентричний, компетентнісний і діялісний. Цей найбільший за обсягом розділ дисертації (132 сторінки) містить чимало цікавих алгоритмів: алгоритм вивчення художніх творів у 5–7 кл.; алгоритм вивчення художніх творів у 8–9 кл.; алгоритм вивчення художніх творів у 10–11 кл., алгоритм побудови компетентнісно-діялісного уроку української літератури; багато продуктивних педагогічних ідей, що втілюють словесники не



тільки експериментальних шкіл Миколаївської, Полтавської, Кіровоградської, Херсонської, Донецької, Івано-Франківської, Закарпатської, Волинської, а й інших областей України.

Четвертий розділ дисертації присвячено інноваційній діяльності суб'єктів сучасного уроку української літератури, у якому розкрито її сутність, обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють розвитку методичної компетентності вчителів та ефективності співпраці суб'єктів сучасного уроку української літератури, визначено напрями інтеграційних процесів у системі літературної освіти школярів, виокремлено типи уроків української літератури на засадах інтеграції; запропоновано методика побудови заняття з літератури з використанням аудіовізуальних і відеоматеріалів, мультимедійних засобів, медіатекстів; розроблено типологію уроків інформаційно-комунікаційних технологій за домінуючим методом у системі літературно-мистецької освіти учня-читача як адаптивно-новаційну та модифіковано-інноваційну; прокласифіковано форми і методи організації навчання з використанням інформаційних технологій у системі уроків української літератури; розроблено модель інклюзивної освіти й інклюзивно-дистанційного уроку (заняття) для дітей з обмеженими можливостями в системі літературної освіти.

Відзначаємо, що дисертант упродовж багатьох років здійснював формування інноваційної культури вчителів-практиків і майбутніх фахівців освітньої галузі «Мови і літератури» через реалізацію проєктів: «Заслужений освітянин Миколаївщини» (з 2005 р.), «Інтелектуали України – творчому вчителю» (з 2005 р.), «Імена



МДУ: філологи» (з 2003 р.), «Філологічні студії для вчителів-практиків», «Професійно-фахові студії для філолога» (з 2008 р.), філолого-краєзнавчо-культурологічний проєкт-конкурс «Стежками долі Шевченка» (з 2009 р.). Автор дисертації зініціював Всеукраїнський конкурс «Урок літератури – 2003», а в Положення про конкурс закладено основні аспекти моделі сучасного уроку літератури, які впродовж майже 10 років дослідник апробував і вдосконалював. Для молодих колег та майбутніх філологів організовано конкурс «Урок літератури – дебют» (за 6 років проведено понад 80 уроків).

Відрадно, що саме вчителі були експертами технологічних моделей компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури й активними учасниками впровадження їх у практику загальноосвітніх закладів.

П'ятий розділ – це вже апробація засобів конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури в основній і старшій школі. Тут розкрито методику розроблення засобів сучасного уроку, подано хід розвитку готовності словесників до конструювання моделі заняття, показано результати експериментальної роботи, вибудовано систему методичних вимог щодо впровадження компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури. У п'ятому розділі вміщено досконалу «Структурну модель методичної компетентності вчителя до конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку літератури» (с. 364 дисертації, рис. 5.1.) і «Модель управління розвитком методичної компетентності вчителів з конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури» (с. 637 дисертації, рис. 5.2).

Дисертант забезпечує дисертаційну роботу' по-



тужною експериментальною базою. В експериментально-дослідній роботі задіяно 2 804 особи! (682 учні 5–11 класів, із них 342 в експериментальних і 340 – контрольних групах, 1 066 учителів української літератури, 1 056 експертів) Донецької, Закарпатської, Івано-Франківської, Кіровоградської, Миколаївської, Полтавської, Сумської, Херсонської областей (охоплено 8 областей України!). Автор не тільки керує дослідним проектом, а й сам стає експериментатором і здійснює масштабну спробу систематизації методичних пластів (жил) і розтлумачення педагогічних явищ, пов'язаних з теоретико-методичними засадами сучасного уроку літератури в основній і старшій школі. До честі нашого дисертанта відносимо його негерметичність, **відкритість, публічність.**

За темою дисертаційного дослідження ним запроваджено спецкурс «Сучасний компетентнісно-діяльнісний урок літератури: технологія підготовки та аналізу»; проведено спецсемінари, тренінги, майстер-класи: «Технологія конструювання моделей компетентнісно-діяльнісного уроку літератури», «Засоби оцінювання навчальних (літературних) досягнень учня-читача». Доводилося й нам чути від аспірантів: «Поїдемо до Глухова на науково-практичну конференцію, бо там Шуляр В. І. буде проводити майстер-клас...». До речі, його тренінги та майстер-класи високо оцінені науковцями, методистами й учителями України (див. відгуки на майстер-клас у журналі «Українська література в загальноосвітній школі». – 2013. – № 4 (автор Тетяна Дятленко, м. Глухів; газеті «Учитель». – 2012. – 12 листопада, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковоро-



роди; автори: К. Голобородько і В. Саган та інші).

Дуже добре, що в період формувального експерименту організовано роботу із закладами освіти України (Чернігівська, Сумська, Донецька, Закарпатська, Полтавська, Кіровоградська, Миколаївська, Херсонська) як учасниками апробації технологічних моделей компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (прочитано серію лекцій, проведено тренінгові заняття, здійснено моделювання ситуацій заняття відповідно до обраного типу).

Учителі експериментальних закладів освіти одержали методичні рекомендації й навчально-методичні посібники дисертанта, а в режимі інтернет-спілкування проведено консультування, дано письмові відповіді на запитання з упровадження й реалізації тієї чи іншої моделі уроку літератури.

Вражають високі результати експериментально-дослідного навчання; рівень методичної компетентності вчителів літератури помітно підвищився (в експериментальних групах збільшилася кількість словесників із творчим рівнем на 17 % і конструкторським рівнем на 20 %). Результати формувального експерименту підтверджено збільшенням кількості учнів ЕК з високим і достатнім рівнями літературних досягнень на 21 %, порівняно з констатувальним етапом. Учні-читачі зацікавлено сприймали моделі уроків та були активними суб'єктами літературних діалогів і полілогів.

Узагальнення отриманих результатів дослідження підтвердило достовірність концептуальних положень висунутої гіпотези й ефективність розв'язання поставлених завдань.



Стверджуємо, висновки до п'яти розділів дисертації є повними, змістовними. Загальні висновки чіткі, вичерпні, відповідають меті й завданням роботи, послідовно та логічно підсумовують проведене дослідження, узагальнюють положення кожного з розділів. Вони є повними, розлогими й аргументованими. Важливою є увага автора до виділення перспективних напрямів дослідження теоретико-методичних засад сучасного уроку української літератури (с. 398 дисертації), яка ще раз підтверджує, що дисертація є завершеним цінним науковим проектом.

До роботи подано достатньо й добре дібрану джерельну базу, усього 668 текстів – багатство матеріалу вражає і засвідчує комплексність аналізу досліджуваної проблеми й інтердисциплінарні підходи.

До дисертаційного дослідження запропоновано змістовні додатки окремим томом (понад 300 сторінок).

Результати наукових досліджень, за якими здобувай захистив кандидатську дисертацію 2004 року в Інституті педагогіки НАПН України (м. Київ) «Підготовка майбутнього вчителя літератури до конструкторсько-технологічної професійної діяльності», не винесено на захист докторської роботи.

Ступінь обґрунтованості наукових положень, висновків і рекомендацій, сформульованих у дисертації.

Усі наукові положення дисертаційної роботи, які виносяться на захист, є достатньо обґрунтованими. Умотивованими є всі висновки й рекомендації, сформульовані в дисертації. Так, скажімо, положення про урок української літератури як методичну систему, яку



треба осмислювати й інтерпретувати з позиції синергетики, є теоретично обґрунтованим. Автор дисертації спирається на концептуальні засади синергетики як «міждисциплінарного поля дослідження», закладені В. Вернадським, І. Пригожиним, Г. Хакеном, виокремлює ті підвалини синергетичної парадигми, що допомагають йому вибудувати сучасний урок як систему, наприклад, оптимізування діалогу культур і діалогу освітніх систем, які дисертант урахуватиме для типологічної класифікації, змістової й процесуальної складової занять і під час розроблення технологічних моделей уроків літератури тощо.

Шуляр В. І. постійно звертається до системного підходу як загальнонаукової методології. Зараз важко назвати будь-яку царину знань, де б тою чи іншою мірою не підходили до принципів системності. Автор розглядає урок як систему й аналізує його системними методами. Уведення дисертантом системних методів у теорію та методику навчання (українська література) – процес бажаний і давно очікуваний.

Достовірність та наукова новизна здобутих результатів, повнота їх викладу в опублікованих працях. Високо оцінюємо новизну наукових положень дисертаційного дослідження Шуляра В. І., яка полягає в тому, що вперше урок як методичну систему осмислено й інтерпретовано з позицій синергетики; *розроблено* компетентнісно-діяльнісну стратегію сучасного уроку української літератури, алгоритм його побудови, етапи і компоненти; *визначено* складники структури уроку літератури (атрибутивна, констатувальна й описова) з позиції системного і технологічного під-



ходів у співвіднесенні зі структурою процесу навчання; *запропоновано* модифіковано-новаційну класифікацію уроків літератури за метою літературної освіти, за типом літературознавчого матеріалу, за домінуювальним методом на засадах інтеграції (інклюзивно-дистанційне заняття; інтернет-урок із літератури); *подано* критерії оптимального вибору методів, прийомів і технологій для підготовки й проведення уроку (заняття); *розроблено* технологічні моделі для конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку й *обґрунтовано* їх доцільність в основній і старшій школі; *створено* модель управління розвитком методичної компетентності вчителів з конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури (КДУУЛ); *сконструйовано* моделі вивчення літературної теми її суб'єктами з використанням електронних програмних засобів (ресурсів); *з'ясовано* місце електронних програмних засобів (ресурсів) під час вивчення літературної теми її суб'єктами; *ураховано* використання міжпредметних зв'язків із різних освітніх галузей («Мови і літератури» – мовленнєва лінія, «Мистецтво» – культурологічна змістова лінія, «Технології» – інформаційно-комунікаційний компонент) у єдності з позакласною діяльністю; *визначено* динаміку готовності вчителів до конструювання моделей сучасного уроку української літератури як методичної системи та критерії оцінювання навчально-методичного контенту КДУУЛ; *експериментально* перевірено ефективність технологічних моделей сучасного уроку літератури й моделі управління розвитком методичної компетентності вчителів із конструювання компетентнісно-діяльнісного уроку української літератури в основній і старшій



школі та розроблених навчально-методичних моделей.

Удосконалено структурування планувальної діяльності суб'єктів літературної освіти; модель співпраці суб'єктів КДУУЛ з урахуванням змістових ліній освітньої галузі «Мови і літератури»; *розмежовано* наукові терміни «методика» і «технологія» з позицій ноосферної освіти; *виокремлено й уточнено* ключові поняття з урахуванням специфіки методики навчання літератури: «компетентнісно-діяльнісний урок літератури», «педагогічна (едукативна) ситуація уроку літератури», «електронний конструктор уроку української літератури», «пакет засобів для навчальних і методичних дій суб'єктів уроку (заняття) літератури», «технологічна картка уроку (заняття) літератури», «тематична картка уроку (заняття) літератури для учня-читача», «інтегрований / інтегративний компетентнісно-діяльнісний урок літератури», «інклюзивно-дистанційне заняття з літератури».

Подальшого розвитку набули: 1) методична думка про розроблення моделей сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі за компетентнісним і діяльнісним складниками, що зумовлює методичну компетентність вчителя-словесника з конструювання занять; 2) технологічні аспекти уроку (заняття) за компетентнісно-діялісною стратегією співпраці суб'єктів літературної освіти з урахуванням передового педагогічного досвіду.

Теоретичне значення дисертаційної роботи полягає у: встановленні сутності філософсько-освітньої методології щодо конструювання компетентнісно-діялісного уроку української літератури (КДУУЛ), розкритті його наукових засад за змістовими лініями освітньої галузі



«Мови і літератури»; визначенні концептуальних ідей уроку літератури з позицій сучасної методики та технологізації освітнього середовища; обґрунтуванні компетентнісно-діяльнісного й технологізованого підходів до конструювання моделей сучасного уроку української літератури; теоретичному обґрунтуванні технологічних моделей, у яких означені підходи реалізуються; розмежування наукових термінів: «методика» і «технологія», «тип-вид», уведенні й розтлумаченні понять з урахуванням специфіки методики навчання літератури: «компетентнісно-діяльнісний урок літератури», «педагогічна (едукативна) ситуація уроку літератури», «електронний конструктор уроку української літератури», «пакет засобів для навчальних і методичних дій суб'єктів літературної освіти», «інтегрований / інтегративний компетентнісно-діяльнісний урок літератури», «інклюзивно-дистанційне заняття з літератури».

Дисертаційне дослідження Шуляра В. І. має характер як теоретичний, конструктивно-творчий, так і практичний. Високо оцінюємо практичну цінність дослідження, що полягає в системному забезпеченні діяльності суб'єктів літературної освіти в основній і старшій школі; підвищенні ефективності уроків української літератури за компетентнісно-діялісною стратегією з урахуванням змістових ліній галузі «Мови і літератури»; у використанні електронних програмних ресурсів на етапі планувальної діяльності її суб'єктів. Розроблено й апробовано низку навчальних засобів (технологічні моделі до різних типів уроку, електронний конструктор уроку, технологічна і тематична картки для суб'єктів уроку, модель картки для формування літературної



компетентності учня-читача), науково-методичні посібники та методичні рекомендації. Матеріали наукового дослідження можуть бути використані в процесі розробки програм курсів із методики навчання літератури для майбутнього вчителя літератури та в закладах підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Їх доцільно враховувати під час розроблення навчально-методичних моделей уроків літератури для основної і старшої школи, а також у ході проведення спецкурсів і спецсемініарів для словесників у ВНЗ.

Зауваження щодо змісту та оформлення дисертації

Повністю підтримуючи дисертаційне дослідження Шуляра В. І., висловлюємо деякі зауваження та побажання:

1. Перший розділ дисертаційного дослідження переповнено науковою інформацією, яка не завжди ефективно використовується автором для розв'язання проблеми методологічних засад сучасного уроку української літератури.
2. У підрозділі четвертому «Етапи розвитку методичної думки про сучасний урок української літератури» першого розділу дисертації «Методологічні основи сучасного уроку української літератури» не варто посилатися на підвалини класно-урочної системи Давньої Греції й захоплюватися дослідженням російського методиста М. Кудряшова.
3. Зорієнтованість на застосування конструктора



- уроку літератури може розцінюватися як позбавлення вчителя вияву його творчого потенціалу й урахування ним літератури як мистецтва слова.
4. Недостатньо переконливими є окремі типи пропонованих моделей уроків літератури, скажімо, настановно-мотиваційний.
 5. Потребує уточнення й визначення поняття «сучасний урок літератури» і його хронологічний компонент «сучасний компетентнісно-діяльнісний».
 6. Недостатньо розкрито й розведено поняття «новація» та «інновація» і змістове наповнення назви класифікації «модифіковано-новаційна»
 7. Відзначаючи грамотність дисертанта, уміння логічно викладати свої думки, користуватися науковим стилем, радимо не вживати в майбутньому росіянізми:

- включає, включення, включав (с.11, 12,13, 14, 15, 19, 31, 32, 33, 35 автореферату й с. 34, 78, 84, 157, 187 дисертації). Слова «включає» в українській мові немає, замість нього треба відповідно до контексту використовувати: містить, має, уведені;
- протиріччя (с. 27 дисертації), а треба суперечності;
- канцеляризм даний (с.157 дисертації).

Висловлені зауваження і побажання мають дискусійний характер та суттєво не впливають на високий рівень дисертаційного дослідження Василя Івановича Шуляра.



Відповідність автореферату змісту дисертації

Автореферат достатньо повно відображає зміст дисертації і її основні теоретичні положення. Розкрито основні результати, отримані в процесі дослідження, ступінь новизни й висновки. Дисертація та автореферат оформлені за всіма вимогами.

Оцінка публікацій. Шуляр В. І. автор 275 публікацій. Основні теоретичні положення та результати експериментальної роботи висвітлено у 67 наукових і науково-методичних дослідженнях, у тому числі 5 монографіях (2 у співавторстві), 18 посібниках (7 у співавторстві), 34 статтях у фахових виданнях України (4 у співавторстві), 8 статтях зарубіжних видань, словнику (у співавторстві), електронному програмному засобі.

Загальний обсяг публікацій, зазначених в авторефераті, – 169,88 друкованих аркушів, (монографії – 74,6 др. арк.; посібники – 86,37 др. арк., статті – 8,91 др. арк.).

Словесники України вже добре обізнані з оригінальною методикою Шуляра В. І.; схвально оцінено вчителями, методистами, науковцями одноосібні монографії: «Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія» (2012), «Сучасний урок української літератури» (2014), «Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання» (2010), навчальні підручники й посібники: «Вивчення літературної теми: методика і технологія (за творчістю П. Куліша і Марка Вовчка)» (2010); «Методична лоція: бібліографічний путівник учителя літератури» (2008); «Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи: практико-орієнтована монографія» (2008).


Публікації Шуляра В. І. за темою дисертаційного дослідження відзначаються науковістю, цілісністю, оригінальністю, переконливістю, методичною новизною, цікавістю.



Загальний висновок та оцінка дисертації

Є всі підстави вважати, що дисертація «Теоретико-методичні засади сучасного уроку української літератури в основній і старшій школі» яскраво вписується в ті реформаційні процеси в нашій освітній галузі, які спрямовуються на досягнення рівня найкращих світових стандартів, а її методика допомагає закладати підвалини нової парадигми літературної освіти. Робота є самостійним, структурно завершеним, цілісним, новаторським, теоретико-експериментальним дослідженням, свідчить про розв'язання важливої наукової проблеми в теорії та методиці навчання. Вона відповідає вимогам пунктів 9, 10, 12, 13, 14 «Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 24.07.2013 № 567, а її автор Шуляр Василь Іванович заслуговує присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська література).

Офіційний опонент –
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри української мови
і літератури Чернігівського національного
педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

 С.О. Жила

Підпис професора С.О. Жили засвідчую
Начальник відділу кадрів Чернігівського
національного педагогічного університету
імені Т.Г. Шевченка



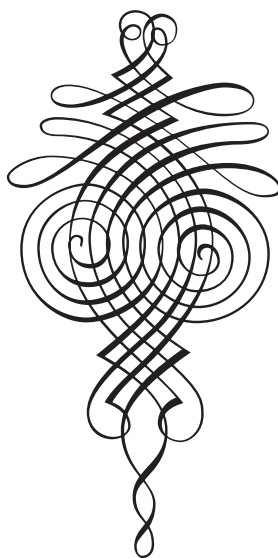


Л.Ф. Лук'яненко



Список використаних джерел

1. Токмань Г. Л. Відгук опонента на докторське дослідження В. І. Шуляра / Г. Л. Токмань // Текст рукопису. – 2015.
2. Семенов О. М. Відгук опонента на докторське дослідження В. І. Шуляра / О. М. Семенов // Текст рукопису. – 2015.
3. Шуляр В. І. Виступ докторанта / В. І. Шуляр // Тест рукопису. – 2015.
4. Жила С. О. Відгук опонента на докторське дослідження В. І. Шуляра / С. О. Жила // Текст рукопису. – 2015.





ПІСЛЯМОВА

Осмислення видатних постатей через призму їхнього наукового доробку – відкриття особистості по-новому і пізнання самого себе.

Ганна Токмань – науковець фундаментальний. Поєднує в собі ґрунтовні знання з філософії, психології, літературознавства та методики навчання літератури. Ганна Леонідівна зруйнувала стереотипи розуміння методики викладання літератури у школі у традиційних вимірах. Вона перша запропонувала екзистенціональний підхід.

Методологія методики Г. Токмань розкриває проблеми екзистенціального літературознавства, художнього екзистенціалізму, екзистенціально-діалогічного прочитання тексту. Її набуток демонструє вивчення творчості письменників (Б. І. Антонич, В. Свідзінський, Т. Осьмачка в європейському контексті), де визначено екзистенціальні мотиви й інтенції, проведено діалог художнього тексту з положеннями філософських теорій (М. Гайдеггера, Г. Марселя, А. Камю з екзистенціальним тлумаченням поезії Ф. Гельдерліна, Р.-М. Рільке, А. Рембо, Лотреамона, Р. Шара). Тільки цей факт засвідчує глибинність мислення та обшир напрацьованого.

Ганна Леонідівна – істинна Українка. Послідовна у своїй позиції патріотка. Вірна й віддана як ідеї, так і побратимам, з якими відстояла не один майдан, з якими пройшла випробування заради України!

Токмань Г. А. – творець своєї наукової школи. Мудрий порадник. Надійна у своїй позиції, що містить гнучкість у сприйнятті іншої (якщо ця «інша» – виважена, аргументована, не шкодить усьому українському).



Моє діалогічно-методичне прочитання напрацювань Г. Л. Токмань розкрило шлях для усвідомлення історіософської лірики Дмитра Дмитровича Кременя. На методологічній основі діалогічного прочитання художніх текстів вибудовувалася власна методика організації літературної освіти у шкільній практиці. Діалогічна концепція Г. Токмань стала методологічною основою діалогічної платформи сучасного літературного заняття.

Особистість Токмань ще буде вивчатися наступними поколіннями. Набуток професорки Токмань – перспектива осмислення аспірантами й докторантами.

... Маленька, худенька, тендітна жінка Ганнуся Токмань – сильна і вольова, мужня і принципова, відповідальна і педантична... Дивовижна працездатність та фанатична відданість справі поєднуються в цій Жінці з холодною раціональністю, що часом межує з жорстокістю чи/і принциповістю до бездіяльної позиції у відстоюванні України в Україні!

Маленька жінка, але духом сильна.

Її життя – то долі боротьба –

І за фізичне виживання в цьому світі,

І за Вкраїну милу боротьба.

(за Оленою Пилипенко)

Гордий, що маю честь бути разом із Вами!

*Із глибоким пошанівком і щирою вдячністю
Василь Шуляр*



**КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ОСМИСЛЕННЯ
ДІАЛОГІЧНОГО ПРОЧИТАННЯ
ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЗА ІДЕЯМИ
ГАННИ ТОКМАНЬ**
Рецензія

на книгу доктора педагогічних наук Василя Шуляра «Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань»

Російсько-українська війна кардинально змінила геополітичний ландшафт у світі, позначившись і на питаннях ревізії ролі та місця пасіонарія в новітній історії. Фольклор, літописна традиція, література, а з ними – українська мова завжди були серцем генетичної пам'яті народу, чинником гідності та свободи, фактором екзистенційного загартування особистості, інтелектуальною основою поступу суспільства. Концептуальне осмислення історіософської парадигми в українській літературі завжди перебувало в епіцентрі уваги вітчизняних вчених, помітне місце серед яких посідають праці В.Моренця, Ю.Коваліва, В.Агеєвої, Н.Зборовської, М.Жулинського, О.Забужко, С.Андрусів. Втім, роль ключових наукових підходів, що сприяють рівню сприйняття текстів в умовах війни, потребувало кардинального перегляду. З таких причин нова монографія знаного в Україні вченого, педагога та управлінця В.Шуляра видається украй актуальною.

На матеріалі наукового доробку провідної вченої в галузях літературознавства і педагогіки професора Г.Токмань, яка ініціювала і видала унікальну колективну монографію «Діалогічне прочитання української літератури» (співавтори – Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. ; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – 486 с.) В.Шуляр, вдало застосувавши

РЕЦЕНЗІЇ

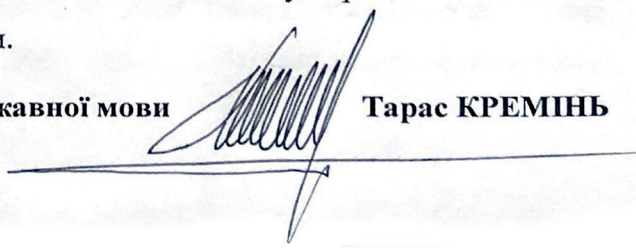


компетентнісно-орієнтований підхід, осмислив запропоновані дослідницею методологічні прийоми тлумачення художніх текстів історіософського змісту у форматі діалогічного прочитання. Запропонована монографія дозволить сучасному вчителю вибудувати рамкову основу опрацювання художніх творів, підійти критично до традиційних моделей та, переформатувавши підходи з урахуванням імперативів Г.Токмань, визначених у рамковому дослідженні «Система діалогічного навчання літератури. Діалогічне прочитання української літератури», запропонувати стратегії компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за працями професора в контексті Нової української школи. Автор вміло оперує термінологічним апаратом, вибудовує обрії діалогічного мовлення, широко застосовує результати досліджень авторки, вдало формує відповідні моделі, які репрезентують діапазон поліфонічного сприйняття історіософського метатексту. Серед таких – «Сучасний модус як норма співпраці суб'єктів літературної освіти», «Діалогова модель осмислення художнього твору історіософського змісту», «Модель єдності поліфонічного діалогу з художнім текстом історіософського змісту» тощо. В кожному з чотирьох розділів дослідження – новий вимір переосмислених діалогів: вчителя і учня, художнього тексту з історичною епохою, школи і суспільства в умовах війни, адже у сув'язі набутих знань і навичок зміцнюється інтелектуальна, громадянська, націєтвірна позиція молоді та, врешті-решт, сучасної освіти. Хочеться вірити, що в оновленому виданні буде приділено увагу і компетенціям українського вчителя – інтелігента, воїна, патріота, творчої особистості, без якого неможливий поступ нації. Зрештою, таким мені видається автор монографії, який ніколи не був осторонь життя країни, рідного краю, сфери освіти, вчителя і учня.

Зважаючи на висловлене, монографія В.І.Шуляра «Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань» може бути рекомендованою до друку та широко використана в навчальному процесі в контексті реформування української освіти.

Уповноважений із захисту державної мови

Тарас КРЕМІНЬ





ДІАЛОГІЧНЕ ПРОЧИТАННЯ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ ГАННИ ТОКМАНЬ

Рецензія

Питання формування компетентного читача є актуальним в умовах сьогодення, адже поява Стратегії читання, Державного стандарту, модельних програм додає значущості цій проблемі. Рецензована монографічна праця відповідає цим викликам. Автор уперше запропонував практико орієнтовану монографію діалогічного вивчення художніх творів, унікальність якої полягає в тому, що стратегія діалогічного вивчення текстів вибудована за ідеями відомої професорки Ганни Токмань.

Наукове дослідження відображає логіку, послідовність, синтез і аргументацію викладених думок. Перший розділ роботи «Система діалогічного вивчення художніх текстів історіософського змісту» присвячено розкриттю генезису питання та формування поняття «історіософія», її шляхів становлення. Приваблює увагу характеристика рівнів психологічного спілкування та типів діалогічного мовлення, типології діалогів, класифікації мовленнєвих ситуацій у системі діалогічного прочитання художніх текстів, літературознавчих / дидактичних / методичних імперативів діалогічного навчання літератури (за Ганною Токмань), що представлені у науковій праці.

В аспекті порушеної в монографії проблеми важливим є представлена у другому розділі хрестоматія історіософських праць у системі літературної освіти сучасних школярів, у котрих формується літературна компетентність.

У третьому розділі автор ґрунтовно розглядає



стратегії компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за працями професора Г. Токмань, характеризує поняття «стратегія», ґрунтовно описує діалогічне прочитання художніх текстів як стратегію, психологічні особливості діалогічного навчання в системі літературних занять, принципи конструювання діалогічної платформи літературного заняття, технологію діалогічного навчання в системі літературних занять. Четвертий розділ монографії – «Наукова експертиза: об'єктивна й гуманна (есеї про опонентів)» - є цінною для опрацювання.

Робота відзначається оригінальним підходом у висвітленні складних теоретичних питань. З цією метою використано засоби візуалізації. Подані логіко-семіотичні моделі конкретизують теоретичні викладки. Саме філософія триєдності дає можливість авторові актуалізувати важливі складові стратегії діалогічного прочитання художніх творів, які запропоновані докторкою педагогічних наук, професоркою Ганною Токмань.

Загалом рецензований рукопис заслуговує на позитивне схвалення. На наш погляд, монографія повністю відповідає чинним вимогам і потребує публікації як окремого науково-методичного видання.

Рецензент:



Лідія МАМЧУР

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри технологій навчання,
охорони праці та дизайну,
Білоцерківський інститут
неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України



ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ В СИСТЕМІ ДІАЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Рецензія

В умовах розвитку інформаційного суспільства, активної модернізації та реформування вітчизняної освітньої галузі трансдисциплінарна парадигма стає легітимною методологією науково-дослідницької діяльності українських учених. Сучасні дослідники, на відміну від наукової спільноти минулого століття, «інтелектуальний клімат» якої «не був готовий до отримання шоку від роздуму над можливістю простору знань поза дисциплінами» (Б. Ніколеску), відходять від вузької спеціалізації проведення наукових досліджень. Низка ґрунтовних розвідок українських учених і практиків сьогодення підтверджує факт того, що трансдисциплінарний підхід до осмислення складних проблем людини і суспільства, який охоплює в процесі свого дослідження різні галузі знань, перебуває у динамічному розвитку з перспективою на майбутнє.

Серед цікавих наукових здобутків українських дослідників, які накопичили досвід та розвивають проблематику трансдисциплінарних досліджень і стратегій освіти, – монографія «Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань» Василя Шуляра. Наукова розвідка, яку представляє автор, – авторитетний науковець, педагог-філолог із багаторічним досвідом, управлінець і громадський діяч – прикметна



своєю композиційною оригінальністю. З одного боку, на структурі праці Василя Івановича майже не позначається специфіка дисертаційного жанру (максимально герметичного й самодостатнього) з жорсткими академічними вимогами, що часом обмежують наукову творчість, «підводячи» її під усталені стандарти. З іншого, трансдисциплінарність як дослідницька стратегія, що перетинає дисциплінарні кордони, дозволяє авторові структурувати матеріал таким чином, щоб мати змогу продемонструвати ідеї екзистенціально-діалогічного прочитання тексту, сформульовані професоркою Ганною Токмань, та водночас власну здатність вести діалог із цими ідеями.

У композиції монографії «Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань» виразно спостерігається системна кореляція теоретичних і практичних студій, пов'язаних зі сферою філософії, історіографії, філології, методики тощо. У першому розділі («Система діалогічного вивчення художніх текстів історіософського змісту (за ідеями Ганни Токмань)») та в третьому розділі («Стратегії компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за працями професора Г. Токмань») вектор аналізу в основному сфокусований на загальнометодологічну проблематику та ґрунтовну експлікацію теоретичних питань. Зокрема крізь призму ідей Ганни Токмань автор монографії репрезентує типологію мовленнєвих ситуацій у системі діалогічного прочитання художніх текстів, розглядає рівні психологічного спілкування та типи діалогічного мовлення, ти-



пологію діалогів та їх змістове наповнення тощо. Діалогізуючи з Ганною Токмань, осмислює літературознавчі / дидактичні / методичні імперативи діалогічного навчання літератури.

Ведучи зважений методичний діалог з авторитетною професоркою, Василеві Шуляру вдається системно осмислити проблему діалогічного прочитання художніх текстів як стратегії, окреслити психологічні особливості діалогічного навчання в системі літературних занять та з'ясувати спеціальні прийоми наукового пізнання. Крім того визначити принцип конструювання діалогічної платформи літературного заняття та технологію діалогічного навчання в системі літературних занять.

У другому («Хрестоматія історіософських праць у системі літературної освіти школярів») та в четвертому («Наукова експертиза: об'єктивна й гуманна (есеї про опонентів)») розділах своєї праці автор розширює межі наукового діалогу з Ганною Токмань, підкріплюючи теоретичні висновки історико-літературознавчими та критичними працями. Зокрема, виходячи з позиції, що трансдисциплінарний підхід до літературної освіти відповідає сучасним потребам «переходу від навчання до учіння, що підвищує рівень мотивації учнів і їхньої відповідальності за результати» (О. Заболотна), В.Шуляр пропонує хрестоматію історіософських та історіографічних праць, які варто використати в системі літературної освіти школярів. Прикметно, що власні міркування підкріплюються в тексті авторськими варіантами моделі, які стосуються, приміром, «рівнів української історіосо-

РЕЦЕНЗІЇ

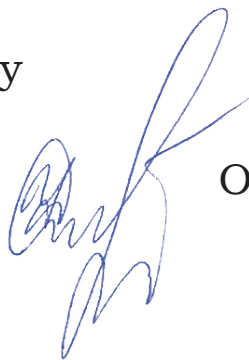


фії в розвитку», «епістемологічної складової української історіософії» чи «сучасного модусу як норми співпраці суб'єктів літературної освіти (за ідеями Ганни Токмань)».

Підсумовуючи, не можна не виокремити вміння науковця аргументовано й переконливо формулювати думку, чітко й конкретно вибудувати дослідницьку лінію, яка забезпечує реалізацію поставленої мети. Звертають на себе увагу системність аналізу, ґрунтовна теоретична база, новаторський підхід до розв'язання проблемних питань тощо. Цілком очевидно, що наукова студія Василя Івановича Шуляра відкриває нові перспективи у процесі трансдисциплінарних досліджень та стратегій літературної освіти. Відтак, монографія «Діалогічно-методичне прочитання наукових текстів Ганни Токмань» може бути рекомендована до друку.

Рецензент:

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри журналістики,
реклами та PR-технологій
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова



Оксана ФІЛАТОВА

Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Кафедра теорії й методики
мовно-літературної та художньо-естетичної освіти

Василь Шуляр

**ДІАЛОГІЧНО-МЕТОДИЧНЕ
ПРОЧИТАННЯ
НАУКОВИХ ТЕКСТІВ
ГАННИ ТОКМАНЬ**

Комп'ютерний набір, технічна верстка:
В. І. Шуляр, Я. І. Іванова

Папір офсетний.
Друк на різнографі
Формат 84x108¹/₁₆

Умовно-друкованих арк. – 22
Обліково-видавничих арк. – 20,5

Гарнітура шкільна
Тираж 100
Замовлення № 29

Адреса редакції:
вул. Адміральська, 4-а,
м. Миколаїв, 54001
Тел./факс 37 85 89
<http://www.moippo.mk.ua>,
e-mail: moippo@moippo.mk.ua