



## Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної

Ганна Токмань,

доктор педагогічних наук, професор  
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди

Статтю присвячено науковій докторській школі професора Ніли Волошиної. Авторка проаналізувала концепції, створені вченими, консультантом яких була Н. Волошина. Увагу зосереджено на методичних ідеях, запропонованих дослідниками, визначено роль нових концепцій у розвитку літературної освіти в Україні.

**Ключові слова:** наукова докторська школа, консультант Н. Волошина, методичні ідеї, нові концепції, літературна освіта.

Нині методика навчання української літератури як наука стрімко розвивається, що викликає як об'єктивними чинниками — новим становищем шкільного предмета у незалежній Україні, національним відродженням, скасуванням політичної цензури, так і суб'єктивними — інтелектуальною творчістю обдарованих особистостей, які формують нові методичні концепції. В Україні завершилося становлення й іншої галузі педагогіки — методики навчання зарубіжної літератури, представники якої заклали оригінальні україноцентричні засади у теорію шкільного вивчення видатних творів зарубіжних письменників. Узагальнивши процеси, які відбуваються у літературно-методичній науці, можна виокремити такі сучасні напрями її розвитку: філософізація, психологізація, естетизація, технологізація, інтеграція теорії літературної освіти. Значний внесок у поступ методичної думки робить докторська наукова школа вченої-методиста Ніли Йосипівни Волошиної (1940—2010), а саме доктори педагогічних наук (спеціальність: 13.00.02) Анатолій Градовський, Світлана Жила, Анатолій Ситченко, Володимир Гладішев. Шановні учні й послідовники відомої вченої успішно захистили свої докторські дисертації, видали монографії за їх змістом, збагативши вітчизняну науку цікавими й плідними ідеями.

У книзі "Ніла Йосипівна Волошина: Біобібліографічний покажчик" (К., 2012) вміщено статтю В.І. Шуляра "Наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір" з цілісною характеристикою товариства вчених, лідером якого була відомий методист. Автор називає наукові напрями досліджень, за якими захистили докторські й кандидатські дисертації докторанти й аспіранти Ніли Йосипівни, узагальнюючи, пропонує визначення цієї наукової школи, у якому окреслює коло її ознак: "[...] наукова школа професора Ніли Йосипівни Волошиної — культурологічний освітній простір, в якому культивуються особистісне і професійно-фахове зростання науковців, забезпечуються умови для акме-розвитку кож-



ного як Я-особистості, яка здатна логічно, послідовно розвивати ідеї свого Учителя-Лідера в ім'я Учня української науки і освіти" [5, с. 34]. Визначення емоційне, що зрозуміло з огляду на тепле учнівське ставлення автора-докторанта до свого консультанта та вшанування його світлої пам'яті. Думаю, що учасники школи не тільки розвивали ідеї своєї мудрої наставниці, а й висували власні, оригінальні, несподівані, може, й контрверсійні, і Ніла Йосипівна їх заохочувала до цього.

Послідовники й колеги назвали риси особистості визначного методиста, зокрема й ті, що допомогли сформувати високофахове творче товариство, яке зробило багато корисного для розвитку літературної освіти. Н. Логвіненко, С. Паламар, С. Жила, Л. Овдійчук, В. Гладішев, Л. Бондаренко, Н. Головченко, В. Сиверська-Лихошва, А. Градовський, Ю. Тимошенко, О. Семенов, Л. Базиль розкрили секрет психологічно точного, екзистенційно привідкритого спілкування керівника з дослідниками, поділившись своїм досвідом і враженнями від наукової комунікації з ученою [5]. **Сутність цього секрету полягає у духовних цінностях, сповідуваних Нілою Йосипівною як у науці, так і в щоденному житті, а також у низці особистісних рис вдачі доброї і мудрої жінки.**

Вивчивши й належно оцінивши те, що зроблено у царині персональної історії методики щодо постаті Н.Й. Волошиної, ставимо перед собою **завдання** схарактеризувати докторську наукову школу вченої. **Об'єктом** нашої розвідки є монографії, видані за дисертаціями А. Градовського, С. Жили, А. Ситченка, В. Гладішевої; **предметом** — новаторська сутність запропонованих авторами методичних концепцій. **Результати дослідження** стануть складником характеристики як кожного з докторів, так і постаті їх консультанта, яка допомогла появі цих робіт у полі української науки. **Актуальність** формування персональної історії методики навчання літератури як складника методичної науки є виразною, адже завдяки персоналізованому дослідженню минулого не тільки

пошанується конкретна талановита особистість, людина, яка зробила значний внесок у предметну дидактику, а їй окреслюється традиція, що виявилась плідною в гуманітарному поступі України. Професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України Н.Й. Волошина і доктори педагогічних наук, яких вона консультувала, безперечно, заслуговують на таке вивчення й пошанівок.

**Анатолій Володимирович Градовський** захистив докторську дисертацію 2003 року, тоді ж побачила світ його монографія **"Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика"** (Черкаси, 2003). Зазначимо, що кандидатську дисертацію автор написав також під керівництвом Ніли Йосипівни (1994 р.). Анатолій Володимирович сприяв інтегративному поступу методики, адже його концепція спрямована на шкільне вписування української літератури у світову скарбницю письменства, розвиток діалогічного мислення учнів, їх формування як патріотів, які усвідомлюють національну ідентичність і водночас відчувають повагу до культурних здобутків інших народів. А.В. Градовський глибоко за своєї здобутки зарубіжного та вітчизняного літературознавства, зокрема теорію і практику зіставного дослідження художніх творів, познайомився з генетичною, контактною, типологічною компаративістикою і обґрунтовано запропонував шляхи введення елементів методу компаративного дослідження у шкільне вивчення української літератури.

Анатолій Володимирович розглянув українське письменство як інтегрований складник світової літератури, виходячи з положення про взаємозбагачення світу духовними цінностями як один з рушійних чинників художнього процесу. Автор запропонував вирішення низки проблем, актуальних для літературної освіти в середній школі. Одна з них про співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення літератури. Дослідник висунув ідею паралельності, стверджуючи: "Реконструювання національного дискурсу через віднесення його до історично паралельних [...] індивідуальних художніх рішень можливе на уроках зарубіжної і української літератур" [2, с. 32]. Провідні положення своєї концепції Анатолій Володимирович ілюструє фрагментами конспектів уроків, зокрема до цієї тези — про творчість Т. Шевченка і В. Вітмена, цілу низку паралельних явищ продемонстровано на прикладі уроку з вивчення романтизму.

Іншою проблемою стало місце і роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності. Розв'язок її полягає, на думку автора, у запровадженні елементів порівняльного аналізу під час вивчення як класичних, так і сучасних творів української і зарубіжної літератур. За умов виконання вимоги "доброту таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення" [2, с. 58], та інноваційної методики його проведення учні набудуть таких умінь, як "встановити факт генетичної спорідненості; вміти характеризувати (описувати) подібні або близькі явища; порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика); специфікувати національні особливості художніх творів; відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудувати історико-типологічний ряд" [2, с. 57]. Як бачимо, складні, "дорослі" завдання поставлено перед учнями, їх реалізація вимагає спеціальної фахової підготовки педагога-філолога, зокрема викладання студентам курсу "Компаративістика" та врахування її положень у нормативній дисципліні

"Методика навчання української літератури".

Важливою проблемою, порушеною в докторському дослідженні, є визначення рівнів художнього тексту, на яких школярі здатні результативно і зацікавлено проводити зіставлення. Анатолій Володимирович, застосувавши різноманітні структурування художнього твору, які напрацьовані літературознавцями, надав учителю широке поле для вибору. Він називає мовно-стилістичний, образний, жанрово-композиційний, проблемно-тематичний рівні; за Г.М. Поспеловим — горизонтальний і вертикальний рівні; подає поділ рівнів на підрівні, кожний з яких також може стати простором для зіставного прочитання творів. Практичний досвід учителювання примушує вченого робити застереження, щоб уберегти вчителя від можливих методичних помилок. Щодо визначення рівня аналізу тексту важливо не втрачати розуміння його цілісності, встановлювати взаємозв'язки між рівнями.

Сконденсовано методичну концепцію, як правило, репрезентує модель, запропонована науковцем. Її вихідною точкою є принципи, що обрано провідними, рушійними для цього типу навчання. Компаративне навчання літератури базується на принципах: контекстного розгляду літературних явищ вітчизняного письменства, урахування українознавчого критерію в процесі викладання зарубіжної літератури, міжнародного підходу до теоретико-літературних понять, зокрема до вивчення літературних напрямів.

Практична цінність нової концепції полягає у колі методів, прийомів, типів уроків, вироблених для успішної реалізації введення елементів компаративного аналізу у шкільну літературну освіту. Наведемо типи уроків, де компаративістика стане ключовою, названі у роботі: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум, діалог персонажів та інші [2, с. 111]. Для переконливого унаочнення висунутих методичних ідей подано численні конспекти уроків різноманітних типів із зіставленням програмових творів української і зарубіжної літератур.

Методичні шляхи інтерпретації твору, яка проводиться у зіставному аспекті, Анатолій Володимирович вивів із теорій сучасного літературознавства, врахувавши вікові психологічні особливості школярів. Особливу увагу він зосередив на рецептивній естетиці, вважаючи, що саме закономірності сприймання художнього тексту допоможуть створити ефективну методичну модель. Поряд з теоретичними міркуваннями запропоновано конкретику застосування методів і прийомів роботи в класі. Наприклад, порівняльний аналіз романів "Місто" В. Підмогильного і "Любий друг" Г. де Мопассана проведено методичним прийомом спроби самохарактеристики персонажа, яку як рольову гру проводять учні.

Методична модель, сформована вченим на основі досягнень компаративістики, рецептивної естетики та інших набутих літературознавства, тісно "прив'язана" до шкільної програми, адже розроблено повний перелік компаративних тем для всіх класів основної і старшої школи.

Обов'язковим для створення методичних моделей навчання літератури сьогодні вважається жанровий підхід. Анатолій Володимирович його дотримався, визначивши особливості шкільного зіставлення творів епосу, лірики, драми. Так, під час розгляду п'єс методист радить порівнювати головні конфлікти, вузлові сцени, наскрізні символи, мовну індивідуалізацію пер-

сонажів тощо.

Отже, за консультування Н.Й. Волошиної А.В. Градовський напрацював новаторську концепцію компаративного навчання української літератури, захистив першу в Україні докторську дисертацію з вирішенням проблеми, актуальної в контексті євроінтеграційних прагнень України, формування естетичної національної самоповаги та відкритості до світу її громадян.

Надзвичайно яскраву міждисциплінарну докторську роботу написала **Світлана Олексіївна Жила**, назва її монографії: **"Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи"** (Чернігів, 2004). Світлана Олексіївна — віддана учениця Н.Й. Волошиної, під керівництвом якої працювала й аспіранткою. Завдяки її дисертаційному дослідженню наша методика зробила різкий поворот до естетичного первня, до усвідомлення вчителями й учнями літератури як рівноправної і оригінальної у колі мистецтв.

Світлана Жила висунула науково нове, перспективне і відповідальне твердження про те, що у реалізації складного процесу мистецької освіти українська література може виконувати інтегративну роль, формувати в учнів систему художнього мислення. Науковець змогла довести слушність цієї ключової для концепції ідеї та практично підтвердила її плідність.

Робота містить низку новаторських методичних положень. Наприклад, є плідною думка про важке значення суміжних мистецтв для тлумачення в старшій школі творів модернізму і особливо постмодернізму, зокрема йдеться про ексцентризм світобачення, трансгресію стилю, поліперспективність образу, евокативність тексту як констатувальні риси цих напрямів, цікаві для юного читача. Спираючись на новітні відомості психології, методист зазначає: "[...] вивчення творів, які належать до модерних і постмодерних художніх систем, змінило характер співпереживання; тут на перший план виступають так звані інтелектуальні емоції, народжені процесом розгадування метафорично-символічних образів" [3, с. 41]. У роботі є цінним гостре відчуття нашого часу (сучасного старшокласника, сучасного мистецтва) — запропоновано розумні методичні реакції на виклики сьогодення.

Світлана Олексіївна ставить складне завдання перед учителем літератури: під час використання здобутків інших митців не тільки поглибити розуміння змісту і форми тексту, який вивчається, а й викласти загальноестетичні риси мистецтва в цілому і риси кожного його виду, що залучається до розгляду писемного тексту. Тільки так відбудеться наукова системна есте-

тизація свідомості юного громадянина України.

Практичні рекомендації вироблено на широкій теоретичній основі. У роботі оглянуто теорії взаємозв'язку мистецтв від давнини до сьогодення, зокрема передано сенс роздумів таких науковців, як Аристотель, Г. Лессинг, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, А. Шопенгауер, Р. Вагнер, О. Шпенглер, Г. Зедльмайер, Т. Адорно. Плідно використано досягнення психології, зокрема щодо етапів сприймання художнього твору реципієнтом. Науково логічною є думка про відповідність цим стадіям технології уроку, на якому міжмистецьки розглядається текст. Увагу дослідниці привертають емоційні, інтелектуальні та оцінково-духовні реакції дитини на твір мистецтва. Світлана Олексіївна допомогла вчителів піднести урок літератури на вищий естетичний рівень.

Вважаємо, що класифікація є одним з найважливіших і обов'язкових складників методичного наукового дослідження. У цій докторській роботі науково точно напрацьовано класифікування типів реципієнтів мистецтва, мистецького смаку, стадій естетичного розвитку. Задля наукової точності класифікування авторка використала різноманітні підходи, спричинені поліфункціональністю мистецтва як такого: когнітивний, художньо-емпіричний, інформаційно-прагматичний, емотивний, асоціативний та інші.

Враховуючи брак естетичних знань у сучасного вчителя-літератора, Світлана Олексіївна приходить йому на допомогу і вводить у свою роботу мистецтвознавчі відомості. Наприклад, подає принципи режисерської роботи, риси майстерності видатних театральних діячів, цікаві факти їх діяльності. Йдеться про таких корифеїв української сцени, як М. Кропивницький, М. Заньковецька, Л. Курбас та інші.

З власного учительського досвіду авторка знає, що найпопулярнішим у школі є драматичний гурток, відтак у своїй методично-естетичній концепції врахувала прагнення дитини реалізувати себе на сцені, водночас підкресливши складність театрального мистецтва як синтетичного. Саме театр посів провідне місце у виробленій методичній системі, як особливо близький до художньої літератури. Методичні рекомендації про впровадження фахово грамотного порівняння писемного образного тексту і театру цікаві, різноманітні, цілеспрямовані, вироблені на сучасному рівні світової театральної культури.

Новаторською для методичної науки є система використання творів кіномистецтва у шкільній літературній освіті. Річ у тім, що уроків кінематографії, як і театрального мистецтва, у школі немає (є уроки музики і образотворчого мистецтва), тому особлива увага Світлани Олексіївни до цієї творчості, яка здійснюється, як правило, на літературній основі, цілком виправдана. Перед тим, як виробити методичні рекомендації щодо використання кінофільмів для зіставлення з літературними творами, дослідниця традиційно для своєї наукової манери подає стислий виклад засадничих фахових знань про специфіку кіномистецтва. Таким чином вона доводить природність наступних методичних новацій, адже одним з принципів цієї докторської роботи можна вважати мистецьку природність



методики взаємозв'язаного вивчення різних видів образної творчості людини. Відзначимо, що після багаторічного радянського застосування принципу ідеологічного детермінізму в царині методики вивчення літератури утвердження принципу мистецької природності є актуальним.

Методист-мистецтвознавець розширила звичні шляхи зв'язку у вивченні літератури і музики, що, як правило, обмежувалися прослуховуванням пісень і романсів, написаних на вірші, що вивчаються, або створенням фону для декламації. Цікавою є рекомендація про аналіз образів музики у писемних творах, опис у них музики і її сприймання героями. Тут вдало використано сучасні літературознавчі здобутки — наприклад, про ранній український модернізм з його мистецьким синкретизмом. Різноманітними і доцільними є запропоновані методичні прийоми, як-от: "звукові акценти", підбирання епітетів до музичних шедеврів, "ланцюг асоціацій" тощо.

Свою інноваційну методичну концепцію авторка проілюструвала планами, конспектами, фрагментами інтегрованих уроків. Для детального методичного розкриття обрано саме ті теми, які є найпліднішими для пошукової діяльності у царині взаємозв'язку мистецтв: "Леся Українка і музика", "П'єса М.Куліша "Патетична соната"", "П'єса М.Куліша "Маклена Граса"", "Життєвий і творчий шлях О.Довженка", "Повість М.Коцюбинського "Тіні забутих предків"" та інші. Запропоновані моделі є високим зразком наукової наповненості, педагогічної майстерності, індивідуальної творчості.

Світлана Олексіївна зробила крок у розкритті мало розробленого у вітчизняній методиці напряму "відштовхування" мистецтв, тобто учнівського дослідження їх специфіки, яка виразно виявляється при зіставленні творів спільного змісту. У науці і практиці частіше розглядалося спільне, а не специфічне: у творах живопису, музики, скульптури, театру й кіно відшукувалися риси літературної основи. Напрямок "відштовхування" складніший, але й плідніший для формування широкої гуманітарної культури особистості. Поєднання його з напрямом "притягання" — дидактична мета, що найбільше відповідає природі мистецтва.

Практичне значення має пропозиція: широко ввести у програми філологічних факультетів мистецькі курси. Уся робота доводить слушність цієї думки, адже для реалізації високих культурологічних принципів і конкретного аналізу програмових літературних творів у єдності з близькими до них зразками інших мистецтв потрібна система знань, яка виходить далеко за межі звичного університетського курсу естетики.

Основна педагогічна ідея науковця про синтез мистецтв на уроках літератури як чинник літературної освіти і загальної культури старшокласника аргументовано пов'язана із загальною дидактичною ідеєю інтегрованого навчання. Авторка спирається на ідеї фундаменталізації освіти, її гуманітаризації, що вводить дослідження у поле найактуальніших педагогічних пошуків.

Світлана Олексіївна розвинула методичні засади, закладені Нілою Йосипівною у праці "Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури" (К., 1985), зробивши сміливий інтелектуальний прорив у методичній науці.

По-новому потрактував одну з центральних тем методики — шкільний аналіз художнього твору — **Анатолій Люціанович Ситченко**. Його монографія "**Навчально-технологічна концепція літературного аналізу**" (К., 2004) містить висвітлення цієї теми у різноманітних аспектах: філософському, літературознавчому, психолого-педагогічному, методичному.

Учений зміг систематизувати великий матеріал, накопичений протягом століть, і сказав своє вагоме слово про шляхи осмислення художнього слова юними читачами.

Напрацьовано значний психологічний матеріал: проаналізовано теорії формування розумових дій, активізації пам'яті, розумового розвитку дитини, асоціативності тощо. Організація вчителем процесу розуміння твору у концепції автора ґрунтується на чітко визначених психологічних засадах.

Анатолій Люціанович закрив у підґрунтя своєї концепції дискусійну тезу: "Методика літератури також має стати точною наукою, яка нічого спільного не має з догмою і базується на творчій діяльності своїх дослідників" [6, с. 35], і доклав зусиль, щоб системно її зреалізувати у розкритті своєї теми. Тому природно для заявленого погляду на статус методичної науки автор розробляє технологію шкільного аналізу художнього твору, глибоко й різнобічно витлумачивши спочатку саме поняття "технологія".

Науковець уперше в методиці літератури системно проаналізував поняття "педагогічна технологія", установив можливості його введення у теорію і практику вивчення творів письменства, визначив специфіку літературно-початкової технології. Тим самим дослідник залучив нашу предметну методику до актуального загальнодидактичного процесу технологізації навчання.

Учений вирішує важливі термінологічні питання методичної науки, зокрема він розрізняє ключові для кожного науковця поняття: педагогічна техніка, технологія, методика, модель. У власному дослідженні Анатолія Люціановича нова технологія стала метою роботи і її провідною категорією. Виходячи з розуміння педагогічної технології на трьох рівнях (науковий, процесуально-описовий, процесуально-дійовий), автор структурував напрацьований матеріал: витлумачено теоретичну сутність новації, описано механізм її реалізації, запропоновано майстерно створені уроки, у центрі яких технологізований аналіз певного художнього твору.

Анатолій Люціанович запропонував власне вирішення складних методичних проблем, зокрема взаємозв'язку індивідуального і типового, конкретного й узагальненого під час розгляду твору в класі. Для автора обов'язковим є, по-перше, конкретика шляху літературного аналізу, яким учитель веде учнів; по-друге, обов'язковість приведення читачів "до відповідних образних і поняттєвих узагальнень, які, проте, можуть виходити за рамки авторського задуму, завдяки смислу, який додає до вираженого у творі сам читач" [6, с. 93]. Науковець застерігає, з одного боку, від крайнощів у застосуванні суб'єктивної індивідуальної інтерпретації тексту і, з другого, від акцентування об'єктивності його аналізу, адже частина вчителів не схильна до власного пояснення твору, а дехто, навпаки, за висловом І.М. Дзюби, лише демонструє свій артистизм і перепрочитує тексти до непізнаності.

Найбільше у цій непересічній методичній роботі приваблює конкретика шляхів літературного навчання, відповідь ученого на питання: "Як навчити прочитувати таке тонке, до кінця неуповне мистецьке явище, як смисл художнього твору?" Анатолій Люціанович пропонує численні продумані, ієрархічно (щодо зростання учнів від класу до класу) витримані алгоритми шкільного аналізу твору словесного мистецтва. Наукова цінність роботи полягає в новому розв'язанні важливої теоретико-методичної проблеми, а практична користь у тому, що вчитель віднині матиме структуровані основи для обговорення в класі прочитаних учнями творів, знатиме, у якому порядку аналізувати твір, які його компоненти розглядати, як поступово нарощувати на-

уюву складову діалогу юного читача з текстом.

Анатолій Люціанович поставив перед учителем завдання: привести учнів до глибокого розуміння, у єдності змісту і форми, твору, що вивчається, і сформулювати у них низку вмій, потрібних читачам художньої книги протягом усього життя. Це — уміння: відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником, визначати у тексті емоційно-сміслові частини, розкривати прийоми творення образних компонентів і характеризувати їхній зміст, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між образними компонентами, самостійно інтерпретувати зміст твору та встановлювати його зв'язки з іншими явищами культури. Ці загальні настанови деталізовано у рекомендаціях для кожного класу — від 5-го до 11-го.

Будь-яка технологія вимагає розподілу процесу на етапи, Анатолій Люціанович послідовно дотримується цієї вимоги, завдяки чому вчитель, його послідовник, зможе легко зреалізувати настанови вченого протягом перебігу уроку, перенісши ці етапи на його структуру. Так, науковець називає три етапи формування аналітичних умінь читача: репродуктивний (аналіз за зразком), реконструктивний (за подібністю), конструктивний (без опори на зовнішні вказівки).

Типологія шкільного аналізу твору — одна з важливих проблем цієї теми. Маємо низку узвичаєних у теорії і практиці типів, які неодноразово характеризувалися, деталізувалися, моделювалися щодо конкретних творів. Анатолій Люціанович напрацював алгоритм кожного з типів аналізу, уклав відповідну систему завдань і запитань до учнів, завваживши, що під час розгляду конкретного твору можуть уноситися зміни, доповнення, залежні від його неповторної мистецької специфіки. Запропоновано всі складники технології проведення пообразного, подієвого, проблемно-тематичного, проблемно-стильового аналізу, які потрібні вчителю практично в усій його діяльності.

Анатолій Люціанович відповів й на питання: як узвідрізати мистецьку різноманітність літератури, викликану родо-жанровою специфікою творів, адже нерідко вчителі аналізують романи, вірші, драми за одним зразком (тема, ідея, образи, художні засоби). Докладно виклавши алгоритмізовану технологію аналітичної роботи з епосом, учений визначив особливості аналізу драматичних, ліричних та ліро-епічних творів. Наприклад, для аналізу балади запропоновано такий алгоритм: настрої і почуття; подія; образи; прийоми творення; ритм; думки і почуття; краса і значення; жанр; зв'язки з іншими творами [6, с. 201]. Автор враховував конститутивну ознаку жанру і вносив її до схеми.

Отже, концепція А.Л. Ситченка реалізує настанову на доповнення емоційно-чуттєвого сприймання художнього твору його інтелектуальним осмисленням, зокрема шляхом технологізованого аналізування тексту. Чіткість позиції науковця, послідовне дотримання обраних принципів, їх послідовна реалізація на різних рівнях технології, урахування інших, крім аналізу, складників вивчення літератури в школі визначили наукову цінність цієї інноваційної праці.

Востаннє Ніла Йосипівна була присутня на захисті докторської дисертації свого докторанта 2006 р., коли спецраді представив роботу **Володимир Володимирович Гладішев**. Монографія, написана на її основі, зветься **"Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури"** (Миколаїв, 2006), тож, як бачимо, вона виконана у суміжній методичній галузі. Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук Н.Й. Волошин була людиною широкої гуманітарної культури і

сприяла становленню в державі україноцентричної методики навчання зарубіжної літератури, зокрема через консультування фахівців, допомогу їм у науковому дослідництві в цій царині.

Володимир Володимирович увів у методику актуальну категорію сучасного літературознавства — контекст. Літературознавці звикли визначати літературний і позалітературний контексти твору, горизонтальний і вертикальний, синхронічний і діахронічний, історичний контекст доби й загальнономистецький тощо. У методиці до появи роботи В.В. Гладішева ця категорія не була системно осмислена як важлива для теорії шкільного навчання літератури. Погляд на художній твір як складник різноманітних площин культури — літератури, історії, мистецтва, культури, особистого життя людини — надає багатовимірності літературній освіті, переконує учня у важливій ролі слова в існуванні особи, нації, людства.

Дослідник мудро не пропонує контекстноцентричного вивчення літератури, він, навпаки, застерігає від цього, адже під час емоційного сприймання твору "[...] звернення до контексту аж ніяк не можна вважати обов'язковим. Навпаки, воно може навіть завадити читачеві, "розпорошити" його увагу" [1, с. 22]. Проте після переживання естетичної насолоди від спілкування з явищем мистецтва необхідне його осмислення, у підсумку — "створення макрообразу твору в естетичній свідомості учня", — з цією узагальнюювальною метою і слід застосовувати контекстний підхід.

Учений зупиняється на визначенні контексту, даному Ю.Боревим, а саме: "Контекст — семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття і здійснюється рецепція художнього тексту" [1, с. 22]. Надалі він екстраполює це філософсько-літературознавче розуміння ключового в його концепції поняття на методику навчання літератури, зокрема розокремлює поле народження твору і поле його зустрічі з читачем. Звернення до первинного природного оточення тексту допомагає, на переконання вченого, розкодувати закладену в текст інформацію. Актуалізація другого, читацького, веде до екзистенційного прийняття твору.

Із різноманітних класифікацій, які існують у теорії літератури, Володимир Володимирович вибрав кілька видів контексту, які, на його думку, необхідні, доступні, плідні для шкільного прочитання. До цього переліку ввійшли: біографічний контекст, літературознавчий, культурологічний, особистісно значущий. Автор рекомендує звертатися до біографії письменника, частково якої є написання твору, говорити про інші явища літератури. Позаяк ідеться про навчання зарубіжної літератури, слід аналізувати культуру відповідної країни, що важливо для розуміння тексту і загального розвитку дитини. А спрямованість на самоформування особистості у процесі обговорення прочитаного приводить до необхідності активізувати життєвий досвід школяра, його переконання, мрії, тобто екзистенційне поле, до якого також входить твір, що читається, — додамо, якщо читається й обговорюється широко, зацікавлено, емоційно.

Володимир Володимирович докладно зупинився на кожному із запропонованих ним контекстів, сформувавши методичну підсистему його залучення до вивчення твору. У кожній з них є теоретична основа, що містить філософські, культурологічні, психологічні, літературознавчі положення вчених-гуманітаріїв, і рекомендації про шляхи реалізації ідей гуманітаристики на уроках зарубіжної літератури в школі. Автор демонструє прекрасне знання творів світового письменства, наводячи приклади їх контекстного тлумачення.

Автор конкретизував питання, які мають розглядатися під час залучення кожного з визначених ним кон-

текстів шкільного вивчення твору, що має практичне значення, адже вчитель легко модифікує ці запитання відповідно до теми свого уроку. Володимир Володимирович розташував їх за рівнем складності, передбачивши послідовність порушення в класі. Для з'ясування біографічного контексту слід висвітлити: авторський задум, особливості процесу його реалізації впродовж написання твору, співвідношення задуму і результату, тобто завершеного тексту та ін.

Літературознавчий контекст, за методичною концепцією науковця, складається із усієї творчості автора, твір якого вивчається, національної літератури певного періоду розвитку, національної літератури в цілому, світової літератури певного періоду, світової літератури в цілому. Дослідник закликає використовувати не тільки літературний контекст, а й науковий — говорити про літературну критику доби, поняття теорії літератури, які виникли у зв'язку з цим і подібними творами. Відтак завдання, які у роботі поставлено перед учителем-словесником, вимагають високого рівня знань педагога-філолога, його начитаності, уміння методично вдало застосувати свою ерудицію. Ще більше це стосується наступного виду контексту — культурологічного.

У тлумаченні культури автор виходить також із дефініції Ю.Борева: "Культура — процес і продукт творчої діяльності людини в якійсь галузі". У своїй методичній концепції Володимир Володимирович акцентує на взаємозв'язку мистецтв, до кола яких входить література, тож вони є її полем існування, бере до уваги такі чинники, як: національний (специфіка культури), цивілізаційний (культура Заходу і культура Сходу), історичний (певна мистецька епоха). Усвідомлюючи складність цього виду контексту для дитини, науковець застерігає від його невинуватого залучення у середніх класах, у роботі з підлітками рекомендує звертатися до культури античності під час розгляду творів європейців і до "занурення" учнів у світ середньовічного Китаю, Японії кінця XIX—початку XX ст., коли вивчаються художні зразки цих країн. У старшій школі культурологічний контекст має бути задіяний системно і систематично, його питома вага зростає, адже розглядаються літературні напрями, розуміння яких без загально-мистецького контексту не буде повним, а враження — яскравим.

Дискусійним є введення у тлумачення твору особистісно значущого контексту. Автор відстоює свою категоріальну позицію, застосовуючи аргументи філософського, психологічного, педагогічного характеру. Володимир Володимирович упевнений, що твір має стати особистісно значущим для юного читача, увійти в поле його цінностей — як моральних, так і естетичних. Треба, щоб учень сприйняв твір "як звернене до себе слово письменника", для цього вчитель повинен знайти "точки дотику між морально-естетичним змістом виучуваного твору і моральним світом учнів" [1, с. 172—173]. Дослідник іде далі у своєму баченні ролі контекстного вивчення літератури, він пише: "[...] використання особистісно значущого контексту підкоряється розв'язанню основного завдання, що стоїть

перед учителем літератури, і це завдання було сформульоване відомим методистом В. Скопіним півтора століття тому: "віддалена мета класного читання — утворення людини" [1, с. 173].

Отже, В.В. Гладишев, як методист-зарубіжник, своїм докторським дослідженням, написаним за консультування Н.Й. Волошиної, поповнив методичну науку теорією контекстного вивчення літератури, витлумачив основні категорії цієї теорії, розробив методичні шляхи їх утілення у педагогічну практику, визначив ступінь і сенс використання в основній і старшій школах, форми роботи з учнями з урахуванням родо-жанрової специфіки творів. Його новаторська концепція розширює обрії літературної освіти, ускладнює її, проте це та складність, яка веде до глибини осягнення твору і загальної культури й ерудиції дитини.

Оглянувши монографії учених-новаторів, беру до рук навчально-методичний посібник, виданий за редакцією їхнього консультанта — доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної, і з хвилюванням й тривогою читаю "Слово до читачів", зокрема: "Як краплина води раз по раз підточує кам'яну твердиню, так художнє слово правди має пробуджувати національну самосвідомість нашого народу, особливо тих, хто прийде після нас" [4, с. 4]. Шановна Ніла Йосипівна критично ставилася до психологічного стану українців своєї доби і з надією дивилася вперед, в Україну після неї, після її покоління. Тими краплинами, що точать постколониальну рабську меншовартість у самосвідомості народу, стали не тільки художні твори, а й праці її учнів, зокрема докторантів. Концепції, технології, методичні системи, моделі нині провідних учених Анатолія Градовського, Світлани Жили, Анатолія Ситченка, Володимира Гладишева підносять вітчизняну науку, додають їй ваги, а оскільки методика — прикладна галузь, то ведуть не тільки до теоретичного збагачення національної думки, а й доходять до вчителя, через нього до учня, отже, утверджують українську націю як вільну, культурну, мистецьки обдаровану, відкриту до світу.

### Література

1. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: [монографія] / Гладишев В. В. — Миколаїв: Іліон, 2006. — 372 с.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: [монографія] / Градовський А. В. — Черкаси: Брама, 2003. — 292 с.
3. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: [монографія]. — Чернігів: Деснянська правда, 2004. — 360 с.
4. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: [навчально-методичний посібник] / [за ред. Н.Волошиної]. — К.: Ленвіт, 2003. — 215 с.
5. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліографічний покажчик / [упоряд.: Павленко Т.С., Кирій С.В., Бондаренко В.В.]. — К.: Задруга, 2010. — 200 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [монографія] / Ситченко А. Л. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.

*Статья посвящена научной докторской школе профессора Нилы Волошиной. Автор проанализировал концепции, созданные учеными, консультантом которых была Н. Волошина. Внимание сосредоточено на методических идеях, предложенных исследователями, определена роль новых концепций в развитии литературного образования в Украине.*

**Ключевые слова:** научная докторская школа, консультант Н. Волошина, методические идеи, новые концепции, литературное образование.

*The article is devoted to the scientific doctoral school of professor Nila Voloshina. The author has analyzed the concept, created by scientists, which was advised N. Voloshina. Attention is focused on teaching the ideas proposed by researchers, the role of new concepts in the development of literary education in Ukraine.*

**Keywords:** scientific doctoral school, counselor N. Voloshina, teaching ideas, new concepts, literary education.