

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА РЕФОРМУВАННЯ*

Григорій КЛОЧЕК,

доктор філологічних наук, професор

Міжпредметна інтеграція як доконечна потреба

Про актуальність проблеми міжпредметної інтеграції в сучасній школі, про причини, котрі зумовили цю потребу, та про особливості інтеграції навчальних предметів «українська література», «українська мова», «зарубіжна література».

Аналіз сучасного стану літературної освіти підвів нас до висновку, що художня література як шкільний предмет здатна виконати свою високу місію лише за умови, коли, з одного боку, на неї буде виділено більше навчального часу, а з другого – відчутно зменшиться кількість передбачених для вивчення творів.

Починаючи з 1960-х років, кількість навчального часу на вивчення художньої літератури (як, до речі, й інших основних дисциплін) поволи, але невпинно, мов шагренева шкіра, скорочувалася: з 4-х годин у радянські часи до теперішніх 2-х. Вихід – і не лише для цього предмета – у міжпредметній інтеграції.

Проблема міжпредметної інтеграції в сучасній українській школі вже давно набула гострої актуальності й стала однією з реальних причин того катастрофічного стану, в якому опинилася середня освіта. Тривалий час існувала ілюзія, що введення кожного нового навчального предмета (наприклад, етики, економіки, правознавства, художньої культури, естетики, другої і третьої іноземних мов тощо) забезпечить учнів відповідними знаннями. Це спричинилося до того, що на вивчення основних (базових) дисциплін відводилося дедалі менше навчального часу. Окрім того, з року в рік повільно, але неухильно ускладнювалися програми з цих дисциплін. Цілком ігнорувався відомий принцип Ортегі-і-Гассета про «ощадність в освіті», котрий вимагав викидати з програми все зайве і залишати тільки те, що учень (студент) здатний фізично засвоїти і що буде потрібне йому в житті. Сучасні програми середньої школи є настільки перевантаженими та ускладненими, що у своїй сукупності вони просто не можуть бути засвоєні учнями у повному обсязі. Цей факт, добре відомий учителям-практикам, урешті занепокоїв МОН, через що і

з'явився наказ про розвантаження програм (Наказ № 100 Міністерства освіти і науки України від 06.02.2015 р.), який, звичайно ж, проблем не вирішить, бо покликаний був спішно виконати хоч якийсь косметичний ремонт будівлі, що насправді потребує капітального ремонту.

Маємо зрозуміти, що потреба у міжпредметній інтеграції прямо залежить від обсягу інформації, котра невпинно збільшується й буквально лавиною накриває сучасний світ. Саме тому для освітньої галузі (рівень середньої школи) важливо в кожному освітньо-науковому напрямі (гуманітарно-мовно-літературному, фізико-математичному, природознавчому) знаходити й увиразнювати основні опорні моменти, засвоєння яких має слугувати певним захисним, стабілізуючим чинником саме тому, що допоможе людині

орієнтуватися в новітніх інформаційних потоках. Однак важливо зрозуміти й інше: виявлення та увиразнення опорних моментів допомагає, по-перше, точніше визначити основні компетентності (знання, вміння та навички), які учні мають набути у процесі шкільного вивчення тієї чи тієї

навчальної дисципліни та які знадобляться їм у дорослому житті, і, по-друге, це створює ситуацію, коли краще проглядається ЩО САМЕ І ЯК САМЕ надається для інтегрування.

Коли проаналізувати основні тенденції, що простежуються в освітніх системах багатьох країн, то можна дійти однозначного висновку: головна компетентність, яку покликана забезпечувати літературна освіта, стосується РОЗУМІННЯ УЧНЯМИ ТЕКСТУ. Відомий американський учений-педагог, автор багатьох всесвітньо знаних бестселерів Дуг Лемов наголошував, що розуміння тексту – тобто його сенсу, значущості та релятивізму – є кінцевою метою будь-якого читання. Навчати цього вкрай важко, бо ця здібність охоплює дуже багато різних аспектів і опирається на величезну кількість найрізноманітніших навичок. У цьому висловлюванні варто звернути увагу на кілька моментів. Перший: розуміння тексту є розумінням його «сенсу, значущості та релятивізму», де всі складники характеризують (якщо йдеться про художній текст) інтелектуальний та естетичний розвиток людини. І це не лише підтверджує відомий висновок про розвивальний потенціал художньої літератури як навчального предмета, а й наголошує на важливій для нас думці, що

* Закінчення. Початок див. у № 1 за 2017 р.

вивчення літератури – це насамперед робота з розвитку знань і вмінь, що дають змогу глибоко розуміти та інтерпретувати текст, набуваючи таким чином однієї з найважливіших компетентностей, яку може дати середня освіта.

Друга теза Лємова важлива тим, що наголошує: розуміння тексту «охоплює дуже багато різних аспектів і опирається на величезну кількість найрізноманітніших навичок», набуття яких потребує значного навчального часу та високого методичного професіоналізму вчителя.

Таким чином увиразнюється основний опорний момент, який має визначати інтеграційний процес навчальних дисциплін, що становлять літературну освіту. Таких основних дисциплін у нашій середній школі є дві – «українська література» і «зарубіжна література». До них дотичні «українська мова» і «художня культура».

Ідею інтеграції двох літературних дисциплін я висловив у статті «Про час “X” у реформуванні освіти», опублікованій у «Дзеркалі тижня» за 12.08.2016 р. Вона викликала жваве обговорення переважно в соціальних мережах, але швидко перекинулася й на сторінки друкованих та електронних ЗМІ. Така активність пояснюється багатьма причинами, зокрема соціальними й навіть ідеологічно-ментальними.

Тепер же, не втягуючись у дискусії, яких останнім часом було чимало, розгляньмо ситуацію «від протилежного», тобто проаналізуємо стан літературної освіти за умови, якщо все залишити по-старому, тобто не інтегрувати дві літературні дисципліни, на чому, наприклад, наполягають. Результат спрогнозувати не так і важко. По-перше, українська освітня система залишиться в цьому сенсі міжпредметного інтегрування нерухомою, а значить, не реформованою. **Думати, що система може реформуватися, коли її окремі важливі складники залишаються непорушними, – це виявити елементарне нерозуміння законів функціонування систем.** У такому разі можлива імітація реформування, а не саме реформування. По-друге, такий бажаний для багатьох статус-кво фактично законсервує основні вади сучасної літературної освіти, а саме:

– збережеться калейдоскопічність письменницьких імен та творів, що сприятиме розвитку «кліпового» мислення в сучасного учня, якому – скажімо, п'ятикласникові – для засвоєння програмового матеріалу з української та зарубіжної літератури треба ознайомитися з шістдесятма (60!) творами й запам'ятати понад тридцять (30!) імен письменників;

– такі шалені перегони по літературних періодах, напрямках, іменах і творах залишаться одним із чинників елементаризації вивчення окремого твору на уроках і української, і зарубіжної літератури. Через те, що

на розгляд певного твору вчитель має змогу виділити якийсь мінімум часу, його вивчення зводиться до того, щоб учень знав «ідею», не заглиблюючись у зміст, загальною аналізував «образи», виявляв «засоби», визначав віршовані розміри. І всі ці «знання» та «навички» є тим максимумом, котрий можна здобути у процесі такого «аналізу»;

– програмові літературні твори учні як не читали, так і не читатимуть – у кращому разі й далі знайомитимуться зі скороченими текстами, взятими з інтернет-ресурсів. З такою ситуацією, до речі, уже мовчки погодилися більшість учителів-словесників («А що робити?»);

– в умовах калейдоскопічності програм може назавжди зникнути з навчальної практики такий потужний розвивальний засіб, як написання творчих робіт з літератури.

Перелік негативних моментів, пов'язаних зі збереженням двох літературних дисциплін, можна продовжити, однак наведених фактів цілком достатньо, щоб дійти висновку: **відсутність міжпредметної інтеграції шкільних навчальних курсів «українська література» і «зарубіжна література» унеможливує засвоєння учнями основної компетентності, яку покликана дати літературна освіта – розуміння тексту.** Власне, ця компетентність становить основу виховного та розвивального потенціалу літературної освіти. Орієнтація навчального процесу саме на цю компетентність надає їй системотвірної функції,

тобто організовує навчальний процес, концентрує всі його складники на досягнення зазначеної мети.

Які ж є підстави вважати, що інтеграція двох літературних дисциплін здатна докорінно реформувати літературну освіту?

По-перше, за умови інтегровано-го курсу літератури (2+2=4 години на тиждень) на вивчення кожного програмового твору відводиться більше навчального часу, що дасть змогу уникнути калейдоскопічності програми й водночас сконцентруватися на вивченні тексту, тобто на здобутті учнями основної компетенції, набуття якої покликана забезпечити літературна освіта. По-друге, з'являється можливість переформатувати програми за новими принципами, сказати б, за новою філософією, зорієнтованою на здобуття учнями основних компетентностей у світлі вимог нової української школи: програма має будуватися таким чином, щоб учень набував умінь аналізувати текст, розумів його сенс і художню значущість, розвивав усні й письмові мовленнєві вміння та навички. Інакше кажучи, **інтеграція двох літературних дисциплін замість екстенсивно-поверхового засвоєння літературного матеріалу дає шанс перейти до інтенсивно-поглибленого вивчення його.** Наголошуємо: **дає шанс**, якого досі не було і яким ще потрібно вміло скористатися.

Думати, що система може реформуватися, коли її окремі важливі складники залишаються непорушними, – це виявити елементарне нерозуміння законів функціонування систем.

...інтеграція двох літературних дисциплін замість екстенсивно-поверхового засвоєння літературного матеріалу дає шанс перейти до інтенсивно-поглибленого вивчення його.

Окреме питання про можливість і потребу інтегрування предметів «українська мова» і «література». У багатьох зарубіжних освітніх системах ці дисципліни є інтегрованими. У нас традиційно вони вивчаються окремо. Для молодших і середніх класів ця традиція є міцно вкоріненою й не варто її порушувати як таку, тим більше, що в середніх класах ці два предмети читає один учитель.

Тим часом у старших класах ситуація інша. Тривалий час українську мову там узагалі не вивчали. Та з початку цього століття у старшокласників є такий предмет. Вочевидь, це рішення було прийняте через настільки незадовільну мовну підготовку випускників середніх шкіл, що довелося сором'язливо прибрати письмовий твір зі вступних екзаменів до вишів – його замінили спочатку на переказ, а потім – на диктант.

Упровадження української мови в старших класах не виправдало себе з різних причин. Програма, на перший погляд, була сконструйована таким чином, щоб розвивати як усне (аудіювання, художнє читання, елементи риторики), так і письмове (лексикологічні та стилістичні засоби тощо) мовлення. Насправді ж ішлося про мовленнєві компетенції, які природніше, отже й ефективніше, можна було б розвивати на уроках літератури.

Це той випадок, коли інтеграція літератури й мови як двох навчальних дисциплін була б органічною, значить, і результативною. Однак ця результативність реальна лише за умови, коли на уроках літератури достатньо навчального часу і для «говоріння» та «аудіювання», і для написання літературних творів та ретельного аналізу їх – тоді досягається практичний розвиток усних та письмових мовленнєвих компетенцій. Ідеться про надзвичайно важливий синергетичний ефект, який з'являється в результаті органічної інтеграції двох навчальних предметів. Нині ж на уроках мови вчителі готують випускників до складання ЗНО.

«Художня культура» та «Естетика», що вивчаються у старших класах, – це дві дисципліни, інтегрування яких з «художньою літературою» не лише можливе, а й необхідне – тут синергетичний ефект гарантовано. Причому навчальний зміст цих двох дисциплін потрібно інтегрувати в «художню літературу», яку вивчають не лише в старших класах, а й в основній школі. Чого лишень варті творчі письмові роботи, написані «за картиною»! Окреме питання – інтегрування в навчальні програми з літератури елементів медіаосвітнього дискурсу.

Чи не забагато? – виникає питання. Ні. Більше того – достатньо. Бо 4-тижневий урок в класах основної школи і 5–6 уроків інтегрованого курсу літератури у старших класах – це значний ресурс навчального часу, котрий за умови вмілого використання здатний забезпечити учнів ком-

петентностями, що відповідатимуть вимогам нової української школи. Справа лише за мистецтвом програмування інтегрованого навчального курсу «художня література» («словесність»), такого програмування, яке здатне у разі його втілення в навчальну практику породити синергетичний ефект. Та про це – у наступному розділі.

Мистецтво програмування

Про сім принципів формування такої програми з літератури, яка забезпечила б набуття учнями компетенцій відповідно до вимог нової української школи.

Створювати програму навчального предмета означає програмувати процес вивчення його. Це тонка і відповідальна робота, яка потребує високого професіоналізму. Саме тому ми визначаємо її як *мистецтво програмування*.

На початку вкажемо на два принципи методологічного характеру, котрі треба брати до уваги під час розробки концепції реформаційних підходів до змісту літературної освіти. Перший із них: програма шкільного курсу словесності набуде потрібної функціональності лише за умови, якщо будуватиметься на взаємоузгоджених принципах. Власне, завдяки

такій взаємоузгодженості можливий синергетичний ефект. Другий принцип найтісніше пов'язаний із першим і стосується *основної мети* літературної освіти як активного системотвірного чинника. Нагадаємо, що йдеться про основні компетенції, які повинна забезпечувати сучасна літературна освіта: 1) підготовка читача, здатного сприймати, розуміти та інтерпретувати літературні тексти; 2) забезпечення високого рівня мовного розвитку учня.

Тож, визначаючи основоположні принципи, на яких вибудовуватиметься зміст літературної освіти, обов'язково звертатимемо увагу на системну взаємоузгодженість їх між собою.

Перший принцип є особливо значущим. Він наділений функцією провідного системотвірного чинника у процесі реформування літературної освіти. Ідеться про *націєцентризм* програми з літератури, її *українськість*. Завдання літературної освіти – виховувати у молодих поколіннях глибоку повагу до культури та мови свого народу, сприяти націєтвірним процесам.

У тих аргументах, які висловлюють захисники автономного існування навчальних дисциплін «українська література», «українська мова» та «зарубіжна література», домінує думка, що введення інтегрованої дисципліни не сприятиме національній ідентичності молодих покоління – мовляв, інтегрований предмет міститиме багато матеріалу із зарубіжної літератури, через що він утратить свою українськість. На наше переконання, інтегрування матиме сенс лише в тому разі, коли співвідношення

«українського» і «зарубіжного» матеріалу становитиме 70:30. Інших варіантів просто бути не може.

Будьмо відверті: сучасний стан викладання української літератури настільки незадовільний, що його вплив на формування національної свідомості якщо і є, то мінімальний. В умовах калейдоскопичності програми немає можливості заглибитися і сприйняти художні смисли творів, здобути глибші знання про життя видатних українських письменників, коли засвоєння навчального матеріалу відбувається в режимі «ковзання по поверхні». Адже якщо в програмі багато творів, які в кращому разі залишають учнів байдужими, а в гіршому – наділені сумнозвісним «ефектом відторгнення», то немає сенсу говорити про вплив художньої літератури як навчального предмета на виховання національної свідомості. «Україністам», які, виявляючи патріотичну позицію, висловлюються проти інтеграції навчальних предметів, варто замислитися над питанням: а де ж ми були останні двадцять років, коли українська література у школі фактично не виконувала своєї функції виховання патріотичної свідомості?

Нині українське суспільство ввійшло у складний час реформаційних змін, коли активізується процес доформування української політичної нації. У цьому контексті реформування літературної освіти як націєтворного чинника має набути більшої визначеності.

Розгляньмо у зв'язку з цим кілька принципових моментів. Треба рішуче припинити розмови про те, що українській літературі як навчальному предмету бракує привабливості, через що вона нібито не здатна виконати належну їй місію. Якщо такі думки і з'являються, то сама література тут ні при чому – вся проблема в застарілій опції сприймання, що вироблялася протягом тривалого часу колоніальності. Маємо піднімати до розуміння її могутньої пасіонарності. І якщо поширеною є думка, що в умовах формування політичної нації для утвердження її українського складника конче потрібно створити власне український *конкурентоздатний* «культурний продукт», то з доробку найкращих українських письменників треба вибрати твори найвищої художньої якості і сформувані з них шкільну програму. Тоді предмет буде привабливим і матиме потужний націєтворний потенціал.

Зменшення кількості імен письменників і творів для вивчення у школі, активна інтерпретація їх у літературознавчому та методичному аспектах сприятиме тому, що вони поступово набуватимуть знаковості, тобто впізнаваності, входитимуть у культурну свідомість нашого народу. Якщо введені у програму митці та їхні твори набудуть знаковості, що у своїй сукупності створить певну систему знакових імен і творів української літератури, то це матиме вагоме націєоб'єднуювальне, а отже, й націєтворне значення.

Випускники шкіл зі Сходу і Заходу, з Півночі і Півдня України йтимуть у життя вже об'єднаними однією системою духовних цінностей.

Урешті треба зрозуміти, що значна частина нашого суспільства живе поза національною культурою, а це є серйозним гальмівним чинником у створенні політичної нації. Повернення цієї частини суспільства у лоно національної культури є справою тривалою і непростою, вона потребує колосальних креативних зусиль, добре продуманої стратегії і тактики. І тут чи не найбільш стратегічною позицією мала б стати високоякісна літературна освіта.

Твори зарубіжної літератури в одному інтегрованому курсі виконуватимуть кілька важливих функцій, серед яких особливо значущими є такі: ознайомлення з найбільш знаковими постатями зарубіжних письменників та їхніми вершинними творами; увиразнення особливостей окремих літературних напрямів, демонстрація найвагоміших у світовій літературі стильових інновацій. Та найголовніший результат полягатиме у виробленні в учнів бачення рідної літератури як органічного складника світової культури.

Маємо конче взяти до уваги, що лише у процесі аналізу високохудожнього твору можна досягти надзвичайно важливого в педагогічному сенсі ефекту *відкриття нового* для учня, а також вивільнити тонку художню енергію, що передається дитині.

Другий принцип: програму мають наповнювати лише високохудожні літературні твори. Цей принцип тісно пов'язаний з усіма іншими. Високохудожній твір, сповнений глибоких, актуальних сенсів, потенційно є привабливим об'єктом для шкільного аналізу, оскільки стимулює високу інтелектуальну напругу, спрямовану на осягнення його учнями.

Власне, такі твори дають можливість провадити дискусії, розвивати критичне мислення, сконцентрувати на собі пізнавальну енергію учнів, отже бути ефективним профілактичним засобом у боротьбі з «кліповою» свідомістю.

Водночас поетика високохудожнього твору дає змогу по-справжньому відкривати «секрети» художності, а не зводити їх до банального називання епітетів, метафор та інших атрибутів уже віджилої «нормативної» («шкільної») поетики.

Маємо конче взяти до уваги, що лише у процесі аналізу високохудожнього твору можна досягти надзвичайно важливого в педагогічному сенсі ефекту *відкриття нового* для учня, а також вивільнити тонку художню енергію, що передається дитині.

Осягнення високохудожнього твору *об'єктивно потребує значного навчального часу*. Ідеться про інтенсивне заглиблення в літературний матеріал на відміну від екстенсивного, зумовленого калейдоскопичністю програми. Це два принципово відмінних підходи: перший із них спрямований на вироблення знань, умінь та навичок у багатоаспектному розумінні та тлумаченні художнього тексту, другий – на запам'ятовування фактологічного матеріалу та його загальних характеристик.

Третій принцип полягає в тому, що у школі слід вивчати твори не просто високої, а й виразної

художності, яка може вражати навіть учня з недостатньо розвинутим рівнем сприймання художнього тексту.

Оптимально дібрати програмові твори, яким, з одного боку, притаманний високий художній рівень, а з другого – очевидна, «на всі смаки» «змістова» та «формальна» привабливість, дуже непросто. Прикладом невдалого вибору є роман Валерія Шевчука «Дім на горі». Унікальність, високий художній рівень та витонченість основних смислів цього «хімерного» роману безсумнівні, проте якщо змоделювати процес його сприймання в 11-му класі, то можна з великою ймовірністю припустити, що цей елітарний твір учень осягатиме з нехиттю і навіть з певним відторгненням. Це стосується не лише української, а й світової літератури (наприклад, роману Ф. Достоевського «Злочин і кара»). Взагалі це високе мистецтво – уміти здійснювати психолого-педагогічне моделювання процесу сприймання літературних текстів, добирати саме ті, які наділені здатністю розкриватися учням своїми високими художніми якостями.

Четвертий принцип формування змісту літературної освіти стосується орієнтації на вікові особливості учнів. Принцип добре відомий, один із ключових, проте він потребує повсякчасної корекції, врахування особливостей психології сучасного учня.

Нині часто чуємо побажання, щоб у програму для дітей молодшого шкільного віку залучати твори, в яких розповідається про сучасне життя, упізнаване для дитини. Так, момент упізнаваності є дуже важливим для художнього сприймання, але він не справляє потрібного художньо-педагогічного впливу, якщо сама розповідь позбавлена відповідної художньої сутності.

Художня література для середнього шкільного віку теж має свої критерії художності, якими слід керуватися під час формування програми. Відомо, що учням цього віку подобається жанр фентезі, їх приваблюють пригодницькі сюжети, проте не варто відмовлятися й від реалістичної літератури високого художнього рівня.

Окрема проблема – поетичні твори. Вимога «краси форми», про яку вже йшлося, є дуже важливою для поезії, адресованої учням середніх класів, бо саме в цей період свого розвитку їм важливо відкривати для себе мистецтво образного слова, що візуалізує природу рідного краю, оприявнює її красу. У цьому сенсі еталоном є поезія Анатолія Качана, майстра пейзажної лірики, що наділена особливо виразною візуальною образністю.

Література ж для учнів старших класів, особливо вже для 12-річної школи, має бути, сказати б, літературою «на виріст», повнометражною у своїй дорослості.

П'ятий принцип полягає в тому, щоб на вивчення кожного твору виділяти стільки часу, скільки потрібно для якомога повнішого засвоєння його художніх сенсів та виражальних засобів, які породжують художню енергію твору. Ідеться про

навчальний час, необхідний для набуття учнями основної компетенції, яку вони мають здобути на уроках словесності, – системи знань і вмінь, потрібних для розуміння та інтерпретації літературних текстів.

У багатьох освітніх системах уже давно перейшли до значного зменшення кількості творів, що вивчаються у середній школі. Однак такий перехід був еволюційним, він ґрунтувався на вироблених методичних традиціях і на тому, що у нас іноді називають «філософією освіти». Скажімо, методіку повільного читання культивували у Франції ще з кінця XIX ст. Саме тому в сучасній французькій школі зосереджуються на вивченні обмеженої кількості творів. Спрацьовує принцип: якщо учень глибоко й усебічно осягне один літературний твір, то набуде таких компетентностей у розумінні тексту, які допоможуть йому поглиблено сприймати й інші літературні твори. У європейських школах учні старших класів вивчають за рік усього 3–5 творів найвідоміших митців, навіть коротеньку новелу студіюють протягом п'яти уроків. «У польських гімназіях діти вивчають 16 творів за три роки гімназії (це 7–9-ті класи, відповідник нашої основної школи)», – свідчить Мирослава Товкало, завідувач кафедри освітньої політики Львівського ОШПО.

Тож як нам бути? Наслідувати ці «просунуті» освітні системи? Ні, бо один із «секретів» успішного реформування якраз і полягає в тому, щоб ураховувати наявні традиції – «шокова терапія» в такій консервативній системі, якою є освіта, не підходить.

Проте скорочувати – і досить кардинально – кількість письменницьких імен і творів конче потрібно. Щоправда, цей процес має бути добре продуманим, а його результати безпомилково змодельованими. І першим кроком таких інформаційних дій має бути вироблений та добре аргументований і роз'яснений комплекс вимог щодо аналізу окремого твору. Зрозуміло, більшість із цих вимог становитимуть добре відомі та описані методичні принципи, що їх в умовах калейдоскопічності програми просто неможливо було додержувати в повному обсязі.

Повторимо ці вимоги, вносячи в них деякі корективи.

1. Вивчення твору потребує ретельно продуманого та неспішно проведеного вступного заняття. На коментуванні біографічних моментів, що стосуються написання письменником твору, на характеристиці доби, яку той твір відображає, на суспільній, загальнолюдській значущості проблематики, вираженої в ньому, на оцінках щодо нього і на багатьох інших моментах, роз'яснення яких сприятиме його глибшому розумінню, економити навчальний час не можна, бо від цієї підготовчої роботи багато в чому залежить розуміння учнями твору.

2. Зменшення кількості творів і збільшення часу на вивчення їх має сприяти ознайомленню учнів саме з текстом художнього твору, а не з «інтернетними» переказами сюжетів. Тому потрібно якомога

ширше застосовувати на уроках метод повільного читання художнього тексту. Проблема полягає в тому, що, власне, цей метод, який є найефективнішим для розвитку вміння розуміти текст, через перевантаженість програми поступово почав зникати з методичного арсеналу вчителя-словесника. Проте успішне володіння ним є однією з основних ознак його професіоналізму.

3. Відведення значного навчального часу на написання та (обов'язково!) аналіз письмових робіт, що інтерпретують у різних формах і ракурсах твір, виконуючи при цьому різні навчально-розвивальні функції.

Проблема полягає в тому, що всі названі вимоги потребують від учителя серйозної методичної підготовки та досвіду, використання методичних традицій, які частково втрачені через незатребуваність в умовах калейдоскопічного «проходження» програмових тем. Передусім це стосується методу повільного читання та використання есея як засобу навчання. Проте маємо усвідомити, що без цих видів роботи, які потребують чималого навчального часу, неможливе набуття учнями компетентностей щодо розуміння тексту й здатності аналізувати його.

Шостий принцип стосується теоретико-літературного складника літературної освіти.

Мета реформи полягає в тому, щоб обережно, додержуючи принципу «не нашкодь!», відійти від канонів т. зв. шкільної (нормативної) поетики, яка досить довго, ще з античних та середньовічних часів, класифікувала та іменувала виражальні засоби. Колись такий підхід себе виправдовував, але згодом фрази на кшталт «за допомогою таких метафор (епітетів, антонімів, асонансів і т. д.) письменник виражає...» ставали аж надто загальними, певною мірою навіть штампованими й уже не могли переконливо пояснювати *джерел художності*.

Водночас треба зважати на те, що теорія літератури як наука, виробляючи та апробуючи нові методологічні підходи, поступово розвивала свою здатність розкривати «секрети» художності. При цьому вона істотно віддалилася від шкільної нормативної поетики, на заміну якій прийшла *теоретична*, або ж *загальна* поетика, що поволі виробляє розуміння літературного твору як системно організованої цілісності. Теоретична поетика вибірково вбирає у себе ті самі методологічні підходи, які не вкладаються у межі шкільної поетики.

Усе сказане не означає, що теоретико-літературний складник літературної освіти має зазнати кардинальних змін, зорієнтованих на рішуче впровадження у шкільну літературну освіту найновіших досягнень теоретико-літературної науки. Вдаватися до «різких рухів» в освітній галузі взагалі небезпечно, тим більше, що в тих «найновіших досягненнях» є ще багато такого, що перебуває на стадії пошуку.

Пропонуємо такий алгоритм реформування:

– виходячи з принципу ощадності, потрібно дібрати з величезної кількості теоретико-літературних понять, що нині наявні в чинних програмах, лише основні, які стосуються літературних родів і жанрів, художнього образу, тропіки, композиції твору, літературних напрямів;

– дібрані поняття слід розмістити в новій програмі таким чином, щоб, по-перше, вони були оптимально прив'язані до творів, у яких найбільш оприявлена їхня сутність; по-друге, щоб ознайомлення з ними варіювалося, тобто повторювалося протягом усього навчання на щораз вищому рівні, забезпечуючи як тривкість, так і глибину засвоєння їх. Принцип ощадності, що виявляється в «обрубуванні всього зайвого», дасть змогу перевести засвоєння теоретико-літературних категорій з екстенсивного на інтенсивний спосіб вивчення;

– уведення нових категорій, які вже визріли з наукового погляду і які є важливими для розуміння природи художнього твору. Насамперед це стосується таких категорій, як цілісність (системна організованість) літературного твору, прийом, функція прийому, внутрішній світ літературного твору, підтекст, образ автора, образ ліричного героя та ін.

Зазначені три кроки будуть ефективними лише за умови активного застосування методики *повільного читання* художніх текстів, що дасть можливість відійти від декларативних тверджень про художню функцію того чи того засобу, натомість отримаємо можливість допомогти учням зрозуміти «механізм» їхньої дії. А це новий, вищий, по-справжньому сучасний рівень засвоєння теоретико-літературних понять.

Уведення теоретико-літературних категорій, які позначають етапи (періоди, напрями) літератури, теж підлягає важливим реформаційним змінам. Відмовляючись від історико-літературного принципу як від головного чинника, що зумовив перевантаження чинних програм, нам усе-таки слід пам'ятати, що літературно освічена людина повинна мати уявлення про основні етапні моменти історії літератури. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» учні повинні засвоювати на рівні спеціально увиразнених і вміло акцентованих основних параметрів. І осмислення їх має відбуватися через ознайомлення з конкретним літературним матеріалом, у якому та чи та категорія найвиразніша. Щоб виробити в учнів розуміння сутностей основних етапів історико-літературного процесу, треба найретельнішим чином поставитися до розробки оглядових тем, вони мають давати *узгаальнювальне* уявлення про той чи той етап історії літератури.

Сьомий принцип стосується власне *мистецтва творення* інтегрованого предмета. Тут слово «мистецтво» є цілком доречним, бо йдеться про тонку, добре вивірену та оптимізовану роботу зі створення цілісної навчальної дисципліни, яка органічно поєднувала б у собі опорні моменти інтегрованих дисциплін. Наприклад, якщо до програми вводили якийсь твір із зарубіжної літератури, то з тим роз-

рахунком, що він стане важливим доповненням до певного тематичного розділу в середніх класах (наприклад, «Літературні казки», «Я і світ», «Пригоди і романтика» і т. п.), чи яскравою ілюстрацією під час вивчення якогось літературного напрямку в старших класах (наприклад, романтизму, реалізму, модернізму), чи характеризуватиме якусь важливу особливість письменницької майстерності (наприклад, поетику підтексту – «принцип айсберга» Ернеста Гемінґвея).

Об'єднуючи навчальні курси «художня культура» та «естетика», необхідно передусім визначити їхні опорні змістові моменти, котрі доцільно впровадити до навчального предмета «художня література». І вже після того продумувати найдоцільніші способи такого інтегрування, яке породжувало б бажаний синергетичний ефект.

Інший інноваційний момент реформування стосується залучення до програми літературно-критичних та літературознавчих текстів, що представляють «літературу факту» (наприклад, спогади письменників і про письменників). Враховуючи, що читацькі пріоритети сучасного читача зміщуються з белетристики (художніх творів з вигаданим сюжетом) до так званої літератури факту та публіцистики, треба вводити у

програму з відповідним інформаційним супроводом певну частину творів, які відображають зазначену тенденцію і які завдяки своїй тематичній спрямованості та високій художньо-публіцистичній майстерності мають відіграти важливу роль у підвищенні читацької компетенції. Вдала реалізація такого підходу дає подвійний навчальний ефект: прочитавши художній твір і ознайомившись із його тлумаченням, здійсненим висококваліфікованим інтерпретатором, учень, по-перше, глибше зрозуміє сам твір; по-друге, ознайомиться з якісним літературно-критичним текстом, із якого зможе взяти багато «підказок» щодо написання есея.

Окреме і теж дуже важливе питання мистецтва інтеграції стосується введення медіаосвітнього матеріалу в програму літературної освіти.

У багатьох розвинутих країнах, як, скажімо, Канада, США, Великобританія та ін., відбувається активний процес інтегрування медіаосвіти у шкільні навчальні програми: суспільство усвідомлює, що випускник школи має бути підготовленим до життя в умовах перманентного інформаційного тиску. Проте проблема не лише в кількості інформації, а й у її якості. Різні інформаційні потоки буквально атакують свідомість дитини. І вони дуже часто суперечать загальнолюдським моральним цінностям. До того ж ця інформація подається в легкій для сприймання візуальній формі, породжуючи медіазалежність, наприклад комп'ютерну, від якої потерпає більшість сучасних дітей.

Вихід полягає у формуванні протягом усього шкільного навчання *медіаграмотності*, яку треба

розуміти як здатність адекватно сприймати, інтерпретувати, оцінювати, а також створювати медіатексти. Адекватне сприймання – це критичне, тобто аналітичне сприймання медіатекстів, розуміння їхньої природи, техніки, засобів впливу.

Якщо розглянути навчально-виховні ресурси шкільної освіти на предмет інтеграції в них медіаосвітніх дискурсів та відповідних навчальних технологій, то не так і важко дійти висновку, що літературна освіта має багато точок дотику з медіаосвітою. Передусім це стосується міжвидових відносин літератури і кіно.

Зарубіжні педагоги майже не звертають уваги на *естетичний* складник медіаосвіти, без якого вироблення критичного ставлення до медіатекстів, тобто вироблення *медіаекологічної свідомості*, стає проблематичним. Цінність літературної освіти й полягає в її можливостях естетично ферментувати медіаосвіту.

Робота зі створення нової програми потребує високоякісного менеджменту. Для підготовки проекту програми треба створювати робочі групи з високопрофесійних спеціалістів, котрі поділяють основні принципи реформування літературної освіти. Потрібна копітка колективна робота цієї групи над

створенням проекту програми, яка, у свою чергу, має пройти крізь горнило дискусійних обговорень у педагогічних університетах та в інститутах післядипломної освіти, зовнішніх експертиз із боку вчених та вчителів-практиків.

Есей

Про високу навчально-розвивальну функціональність жанру есея, необхідність упровадження його в практику і про використання його як кінцевого освітнього показника.

Коли з нашої літературної освіти через калейдоскопічність програми та гострий дефіцит навчального часу поступово зникав письмовий літературний твір, в освітніх системах інших країн подібний навчальний засіб, що називається «есеєм», набував дедалі більшого поширення. Тепер він особливо актуальний, переживає своєрідний бум як у гуманітарних освітніх напрямках, так і в природничих і навіть фізико-математичних. І то не лише на шкільному освітньому рівні, а й на вищівському. Проте це не стосується нашої освіти. Завдання ЗНО з написання есея на вільну тему з бажаним залученням до нього літературного матеріалу не рятує становища – підготовка до нього відбувається переважно в старших класах і потребує дотримання чітко визначених стандартів щодо його змісту і структури, а це суперечить самій природі цього жанру.

Були часи, коли й наші автори (О. Довга, В. Цимбалюк та ін.) пропонували цікаві розробки про методику написання письмового твору, але нині ця тема майже не актуалізується, окрім,

Тепер есей особливо актуальний, переживає своєрідний бум як у гуманітарних освітніх напрямках, так і в природничих і навіть фізико-математичних.

звичайно, рекомендацій, що стосуються підготовки до написання власного висловлення для ЗНО (Г. Швець).

Треба бачити певну відмінність між традиційним розумінням письмового твору з літератури й есеєм. Якщо письмовий твір висвітлював якусь задану тему переважно на об'єктивному рівні, то завдання есея полягає у висловлюванні особистих думок та вражень з конкретної проблеми. Проте у шкільній практиці цілком можливе і навіть бажане використання цього жанру.

Навчальна ефективність есея визначається кількома чинниками: по-перше, сам процес написання максимально мобілізує інтелектуальні можливості, бо змушує автора не тільки осмислювати проблему (тему, питання), яка потребує письмового вираження, а й шукати оптимальних форм вираження. По-друге, написання есея – це чи не найефективніший практичний засіб розвитку писемного мовлення. Саме робота над його створенням інтегрує в собі знання, уміння та навички з двох навчальних предметів – літератури й мови.

І, по-третє, надзвичайно важливо, що письмовий твір – ідеальний за точністю показник мовно-літературної освіченості учня.

Уведення жанру есея в навчальну практику потребує ґрунтовного методичного забезпечення. При цьому треба пам'ятати, що кожний віковий рівень освіти має свою специфіку. Одна річ – письмові роботи в молодших класах, де може стати в пригоді вагомий досвід Сухомлинського, який широко – до 40 творчих робіт щороку! – практикував письмові твори. Інша – творчі письмові роботи у середніх класах. Тут «жанрові» різновиди їх як за розмірами і тематикою, так і за поставленими завданнями істотно розширюються. Ще інша – есей у старших класах. Отже, є серйозна потреба в системній розробці методики написання письмових робіт з літератури для всіх освітніх рівнів. При цьому треба використовувати набутий досвід.

Методика написання есея має багато складових частин – тут і необхідність розуміння його навчально-розвивального потенціалу, розмаїтість різновидів, що враховують вікові особливості та залежність від навчальних завдань. Надзвичайно важливим є мистецтво (так, мистецтво!) формулювання тематики есея, яке багато в чому визначає творчий підхід і самостійність у його створенні. Визрілою є проблема вироблення такої нової методичної системи написання шкільних творчих робіт, яка унеможливила б списування з інтернет-сайтів та шпаргалок.

І останнє, що хотілося б наголосити: завдяки своїй здатності бути ідеальним за точністю показником мовно-літературної освіченості учня письмовий твір з літератури має бути основним компонентом незалежного тестування випускників

школи. Лише в цьому разі відбудеться активне впровадження цього ефективного засобу мовно-літературної освіти в навчальну практику. *Для цього треба кардинально змінити зміст і структуру завдань ЗНО з мови та літератури, а саме: зменшити кількість іспитових завдань, що перевіряють засвоєння фактичного матеріалу через виставлення «хрестиків/нуликів», і розширити кількість видів творчих письмових робіт.* Принаймні дві творчі роботи мають перевіряти мовно-літературну підготовку випускника школи: аналіз твору (чи його фрагмента) із заданою метою, есей на задану тему. Кінцевий освітній показник за такими параметрами буде могутнім стимулом самоорганізації шкільної мовно-літературної освіти.

Компетентності вчителя-словесника

Про головні компетентності вчителя-словесника, кочче потрібні для успішної роботи в умовах нової української школи, та про напрями літературознавчих і методичних розробок.

Якщо головну компетентність, яку набуває учень, здобуваючи літературну освіту, ми кваліфікували як *розуміння тексту*, то це само по собі визначає той комплекс професійних знань і вмінь учителя, котрі давали б йому можливість ефективно виробляти в учнів ту компетентність.

Учні набувають умінь розуміти текст, аналізуючи його. Такий аналіз вимагає неспішності та зосередженості, тобто тривалого навчального часу. А його, як завжди, бракує. Оскільки такий спосіб викладання практикується вже кілька останніх десятиліть, то методичний досвід, набутий ще за часів золотого віку літературної освіти, поступово втрачався через його незатребуваність, а новий не з'являвся.

Таким чином утворилася серйозна проблема, яка, можна передбачити, проявить себе відразу ж, щойно завдяки новим програмам з'явиться можливість повільнішого, відтак і глибшого аналізу літературного тексту.

Проблема ускладнюється ще й тим, що як в академічному літературознавстві, так і в практиці вищої літературної освіти «жанр» аналізу окремого твору не набув широкого розповсюдження з різних причин, зокрема й через незатребуваність «знизу» – тобто шкільною літературною освітою.

Тим часом володіння цим «жанром» аналізу потребує серйозного методологічного підґрунтя. Окремі методологічні напрями, що їх свого часу вважали найбільш авторитетними (найпоказовіший приклад – структуралізм) згодом продемонстрували свою неефективність у дослідженні «таємниць» художності окремого твору. Про них нині говоримо як про перегорнуту сторінку в історії науки про літературу. Інші ж напрями, що становлять герменевтику як теорію розуміння літературного твору і бачать своє завдання у виробленні навичок деко-

дування художнього тексту, на превеликий жаль, рідко опускаються з теоретичних висот до аналізу окремого твору з метою перевірити свої теоретичні надбання на практиці.

В усіх наших вишівських посібниках з теорії літератури, за якими проходять підготовку майбутні вчителі-словесники, фактично немає розділу «теорія літературного твору», хоча він мав би стати головним. Зрозуміло, найкращий вихід у розв'язанні цієї проблеми – це створення нового покоління підручників та методичних посібників, котрі стали б надійним опертям для вчителів у їхній роботі.

Підручники і супровідна методична література

Про нове покоління підручників та методичної літератури, яке відповідало б потребам нової української школи.

Один із об'єктивних показників кризового стану літературної освіти – зменшення з року в рік кількості різножанрової супровідної методичної літератури. Настав час, коли освітянські видавництва якщо і насмілюються видавати якусь супровідну методичну літературу, то це переважно розробки поурочних планів. Як запевняють видавці, всі інші види методичної літератури, зокрема й хрестоматії, виявляються незабезпеченими. Причина цього нам добре відома.

А тим часом реформування літературної освіти без нового покоління підручників та супровідної літератури неможливе. В умовах кардинальних змін змісту літературної освіти, які зумовлюють принципово нові методичні підходи, вчителів вкрай потрібні якісні навчальні посібники, які допомогли б йому професійно адаптуватися до нових викликів. Необхідні також навчальні посібники і для учнів. Вони мають подати в цікавій і доступній формі матеріал, який доповнював би і поглиблював би зміст підручників.

Принципи, за якими формуватимуться програми, мають бути визначальними і для нового покоління підручників. Орієнтація на твори високої (бажано – найвищої!) художньої вартості, врахування вікових особливостей власне сучасного учня, розкриття краси рідної літератури, кардинальне скорочення кількості оглядових тем та письменницьких імен, пом'якшення історико-літературного підходу, відхід від «шкільної поетики» і поступовий вихід на поле поетики теоретичної (загальної, функціональної), яка вибудовується на засадах розуміння твору як системно цілісного функціонуючого «організму», що генерує художню енергію, інтеграція мовної та літературної освіти у старших класах, особлива роль есея як навчально-розвивального засобу, введення до інтегрованого курсу елементів риторики та медіаосвітніх матеріалів – усі ці принципи нової програми, перебуваючи у складному, та все ж реально відчутному взаємоузгодженні, повинні знайти органічне, оптимально вивірене втілення у новому поколінні підручників з літератури.

Створення підручника чи посібника з літератури – це своєрідне мистецтво, це такий рівень майстерності, який породжує продукт, де оптимізована доцільність кожного складового елементу, що в кінцевому підсумку робить його результативним у навчально-виховному сенсі. Естетика стилю підручника визначається вмінням автора про складні речі говорити зрозуміло. Власне, за цією здатністю прозоро висловлювати складні думки криється високий професіоналізм літературознавця, поєднаний із талантом педагога.

Коротко зупинимося на проблемі внутрішньої структурованості та змістовності підручників.

Підручники хрестоматійного типу для 5–9-х класів. Тут важливо через добір усього найціннішого оптимізувати методичний складник, який має реалізуватися з урахуванням трьох основних вимог: 1) виразна спрямованість методики на виховання в учнів читацького інтелектуалізму, який засвідчує розуміння тексту; 2) розвиток усного та писемного мовлення в їхній тісній взаємодії, результатом чого є вироблення вмінь та навичок писати творчі роботи; 3) радикальне зменшення тих «запитань і завдань», яких забагато в наявних підручниках, через що вони, деконцентруючи увагу, завдають більше шкоди, аніж дають навчального ефекту.

Зміст і структура підручників для 10–11-х класів потребують істотних змін відповідно до нового змісту літературної освіти.

У зв'язку з кардинальним скороченням кількості письменницьких імен орієнтація на твори вищої художньої проби зумовлює суттєве реформування змісту і структури монографічних розділів.

Основні компоненти таких розділів: 1) біографія письменника; 2) докладний аналіз одного-двох творів (ідеться про твори невеликого обсягу, поезії, оповідання) або ж одного-двох уривків з обсяжних творів (такий аналіз, зрозуміло, має бути складовою частиною цілісного аналітичного розбору твору); 3) консультативно-інструктивна частина, що складається з настанов стосовно вивчення окремих творів, алгоритмів аналізу їх, написання письмових робіт, завдань із риторики тощо; 4) теоретико-літературний матеріал.

1. Біографія письменника має створювати живий образ митця, водночас важливо, щоб він постав як видатна особистість, як відданий син свого народу (хай не лякає пафосність цього вислову, бо ж вичатиметься творчість класиків вітчизняної літератури). Виклад життєпису повинен бути насичений інформацією, яка готуватиме учня до глибокого сприймання творчості письменника – йдеться про активізацію біографічного методу вивчення літератури. Тому треба звертати увагу на особливості художнього обдаровання митця, впливи середовища, на окремі моменти психології творчості, на формування стилю і т. д. Має бути відповідність, певний перегук між біографією автора і подальшим аналізом його твору.

2. Докладний аналіз творів з використанням методу повільного читання цілого твору або ж окремих його фрагментів – це принципово новий вид «підручничкового» аналізу, а відповідно й роботи на уроках літератури. Ідеться про метод, навчальна ефективність якого у формуванні читача є високою і який уже давно застосовують творчі й досвідчені вчителі.

3. Консультативно-інструктивна складова частина покликана навчати школярів самостійно вчитися. Консультативні матеріали мають спрямовувати творчу роботу учнів на написання есея, виголошення доповідей тощо. Інакше кажучи, маємо на увазі налаштування учнів на самостійну роботу. Саме це є одним із основних завдань підручника.

Добре розроблена інструктивно-консультативна частина забезпечує продуктивний діалог *підручник – учень*. Суть його в тому, що підручник програмує самостійну роботу учня, ставить йому проблемні запитання, тестує, а учень шукає і знаходить у підручнику відповіді на свої запитання.

Супровідна методична література, на нашу думку, має складатися з таких основних жанрів.

– *Навчальний посібник-хрестоматія*, присвячений монографічному вивченню творчості письменника. Орієнтовні змістові та структурні параметри такого посібника: а) біографія письменника; б) тексти дібраних творів; в) аналіз творів, у т. ч. і той, що проводиться за методикою повільного читання; г) методична частина (рекомендована тематика доповідей, письмових творів, матеріали для перевірки знань тощо); д) ілюстративна частина (світлина, художні репродукції тощо). Основне завдання такого типу посібника полягає в тому, щоб продублювати на вищому інформаційному та методичному рівні відповідні розділи з підручників для 10–11-х класів.

– *Монографічний розгляд окремого «програмового» твору*, зорієнтований на шкільну аудиторію – як на вчителя, так і на учня. Це можуть бути окремі видання, але цілком можливо, і навіть бажано, щоб із них компонувалися окремі збірки.

Функція таких видань полягає в тому, що вони формують дискурси стосовно визначних творів української літератури, надаючи *знаковості* для молодих поколінь. Їхня освітньо-навчальна функція є надзвичайно важливою і навіть багато в чому вирішальною для підвищення якості літературної освіти.

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

Великою є роль у наданні наукових та методичних послуг учителям-словесникам спеціалізованих *освітніх електронних сайтів*, що їх можуть вести відповідні університетські кафедри та кафе-

дри інститутів післядипломної педагогічної освіти. Спектр таких послуг може бути широким – від обміну методичним досвідом щодо вивчення окремих творів до різноманітних обговорень та дискусій з актуальних проблем літературної освіти.

Нині, коли рівень «комп'ютеризації» сучасного учня підвищується з року в рік, особливу увагу слід звернути на *аудіовізуальну навчально-освітню продукцію*, перспективи якої поки що ми недостатньо усвідомили. Бажано, щоб друкований підручник мав свої електронні (інтермедійні) прототипи, які не копіювали б його, а доповнювали, виявляючи свої можливості у розміщенні різних аудіовізуальних, літературно-критичних матеріалів, художніх творів, тестів, завдань із самоперевірки, матеріалів з підготовки до ЗНО тощо. Прикметно, що робота над такими електронними посібниками інтермедійного характеру вже почалася «знизу». У Кам'янській середній школі, що на Черкащині, колектив з кількох учителів-словесників та викладача інформатики створив такий електронний посібник, що доповнив підручник з української літератури для 9-го класу В. Пахаренка цікавими аудіовізуальними матеріалами та тестовими завданнями.

Для створення нового покоління підручників потрібна добре продумана організаційна робота відповідних освітянських інституцій, тобто *якісний менеджмент*. Конкурси підручників, як показує практика, не завжди себе виправдовують. Пропозицій багато, а вибирати, як правило, немає з чого. Кількість не переростає в якість. Тож потрібно шукати талановитих авторів і грамотно, цілеспрямовано працювати з ними.

І наостанок. Оскільки пропонується концепція реформування літературної освіти буде обговорюватися на сторінках «Дивослова», прошу майбутніх учасників дискусії взяти до уваги кілька важливих моментів.

Перший. Концепція реформування ґрунтується на системному принципі. Це означає, що всі її складові частини є взаємозалежними, тісно пов'язаними між собою. Тому треба пам'ятати: коли бодай одна з них не буде повноцінно залучена у процес реформування, це означатиме, що реформа не досягне своєї мети – система просто належно не спрацює.

Другий момент. Випереджаючи можливі закиди в тому, що пропонується концепція є романтичною або далекою від «прози життя», зауважимо, що й справді, під час створення її ми орієнтувалися на високу мрію – побачити в майбутньому таку літературну освіту, яка сприяла б духовному зростанню нашої нації. А без мрії, як це добре відомо, нічого по-справжньому доброго і значного досягти неможливо. Чи ж не так?