

МАТЕРІАЛ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Формування професійних знань, умінь і навичок — процес складний і багатоаспектний, якому в дидактиці вищої школи має бути приділена належна увага.

Однією із складових цього процесу в ході підготовки майбутнього вчителя-словесника є продумана система, яка передбачає роботу з шкільними підручниками (як, до речі, й з програмами) під час опрацювання лінгвістичних курсів навчального плану.

На наше тверде переконання, професіоналізм майбутнього учителя повинен включати не просто добре знання змісту шкільних підручників з мови. Це в ідеалі те, що належить знати сильному учню середньої школи. Майбутній же учитель має сформувати свою позицію, своє бачення проблем шкільного підручника і в кінцевому результаті ці проблеми належним чином реалізувати на практиці. Досвід показує, що знайомство з шкільними підручниками лише на лабораторно-практичних заняттях з методики, а також під час активної педпрактики, чи навіть спеціальний залік для перевірки знання змісту шкільних програм і підручників, який практикується на деяких кафедрах перед початком педпрактики, не забезпечують ґрунтового, глибокого ознайомлення й осмислення їх змісту.

Готуючись до проведення самостійних уроків, у результаті такої підготовки студенти відчують неабиякі труднощі, пов'язані з недостатнім володінням матеріалом підручника, з незнанням концептуальних засад його побудови (проблеми відбору і ґрунтування навчального матеріалу, його оптимальної організації, способів конструювання відповідно до мети тощо).

З іншого боку, той потенціал спеціальних лінгвістичних знань, який набувають студенти у вузі, залишається пасивним набутком у їхній майбутній практичній роботі, у кращому разі — використовується недостатньо. Учитель переважно обмежується змістом матеріалу підручника як даністю, без серйозного осмислення чи

його інтерпретації щодо можливостей конкретного класу чи навіть окремого учня.

Про це свідчать і результати опитування вчителів. З 48 словесників зі стажем від п'яти і більше років на запитання, чи диференціюють вони зміст теоретичної і дидактичної частини підручника в залежності від рівня підготовки класу та окремих учнів, позитивну відповідь дали 9 респондентів, що становить біля 20% від усіх опитаних.

Це матеріал для роздуму про рівень професіоналізму наших словесників, який певним чином свідчить і про їх творчі можливості. Є тут, безумовно, свої вагомі причини, які всім нам добре відомі. Той «безмыслия страшный всеобуч» (Є. Євтушенко), який утвердився в системі середньої освіти, позначається, хочемо ми того чи ні, і на рівні підготовки вчителя. Ми одержуємо першокурсників, майбутніх словесників, багато з яких не вміють грамотно писати, не цікавляться серйозною літературою, байдужих до знань і науки.

Інтелектуальний же рівень учителя є показником місця нації в «табелі про ранги».

Тому цілком природно перед кожним з нас виникає проблема: як сформулювати за п'ять років високий професіоналізм фахівця української словесності, виходячи з наших реальностей?

Лінгводидактика, як і дидактика вищої школи в цілому, на це питання вичерпної відповіді не дає. Її, очевидно, треба шукати перш за все в царині політики й економіки. Але то вже поза нашою безпосередньою компетенцією.

Метою цієї статті є спроба на скромному досвіді викладачів кафедри привернути увагу до деяких форм роботи з шкільним підручником у процесі вивчення мовознавчих курсів як однієї з можливостей формування професійних умінь і навичок.

Щоб студенти сприймали матеріал кожного з курсів як важливу складову частину в своїй професійній підготовці, ставимо за мету переконати їх у практичній необхідності набутих знань, умінь і навичок. З цією метою лектор систематично приділяє увагу аналізу змісту шкільних програм і підручників, простежує їх зв'язок з вузівським курсом, акцентує увагу студентів на визначенні (встановленні) відповідності між теорією і практичним засвоєнням учнями норм літературної мови, на формуванні умінь і навичок в усному та писемному мовленні. Так, аналіз змісту підручника і розділів шкільної програми «Фонетика і орфоєпія, графіка і орфографія» при вивченні у вузівському курсі «Сучасна українська літературна мова» з відповідних розділів є для студентів джерелом творчої, пізнавальної діяльності. До переваж-

ної більшості планів практичних занять подані й завдання на осмислення матеріалу шкільного підручника.

Уже на перших заняттях з практичного курсу «Культура усного і писемного мовлення», вступу до мовознавства визначаються завдання, пов'язані з роботою над змістом підручника, з'ясуванням нечітких викладок, з роботою над змістом термінів тощо. Чим це пояснюється? Чому доводиться починати саме з цієї роботи? Вчорашні учні не набули, як правило, в школі навичок вдумливої роботи з текстом (скажімо, не тільки таких, як діалог з текстом, роботи з заголовком, а й уміння грамотно переказати текст, скласти план, конспект, виділити суттєве й другорядне в тексті тощо). Замість того щоб визначити постановку якихось проблем, зосередитись на головній думці, вдаються до елементарного добросовісного (в кращому разі) переказу тексту.

Невміння зосередити на незрозумілому свої пізнавальні зусилля обертається не тільки інформаційними втратами, а й формує досить усталену звичку приблизного сприйняття змісту. У першокурсників ще не сформована і звичка до роботи над словом.

Під час перших зустрічей з'ясовується, що переважній більшості з них невідома етимологія таких, скажімо, слів, як **філолог** (учитель української мови і літератури), **стипендія** (гроші, які одержує студент), **декан**, **кафедра**, **канікули** тощо.

На запитання ж, чи знають, до яких джерел треба звернутися, щоб одержати відповідну інформацію, відповідають: до словника, але не орієнтуються, до якого саме.

На цих уже перших заняттях у плани практичних завдань включається робота за словниками. Вона дає свої позитивні наслідки, якщо стає органічною частиною у всіх курсах. На запитання **Що вам незрозуміло? Чи: Як ви розумієте? викладачу не завжди треба послішати з відповіддю, а, можливо, краще допомогти студенту зосередитися на незрозумілому, порадити інші, додаткові джерела. І лише після цього повернутися до студентського запитання. Отже, навчати (і привчати!) грамотно працювати з текстами — та першооснова, без якої годі говорити про відповідний рівень підготовки майбутнього словесника. (Уміння, яке має бути сформоване в США).**

Ця робота вкрай необхідна, оскільки вища освіта є по суті завжди самоосвіта. У вузах Японії, наприклад, на I курсі ставлять фактично одне завдання — навчити студента працювати з книгою. Теоретичні знання японські студенти повинні навчитися здобувати самостійно.

Сформувавши в собі уміння працювати з текстами підручників, майбутній словесник прищеплюватиме їх і своїм вихованцям.

Наступний напрям — опрацювання параграфа чи розділу шкільного підручника, осмислення його змісту з врахуванням одержаних знань з того чи іншого вузівського курсу. Так, уже на I курсі після вивчення розділів про сутність і функції мови («Мова, її природа і функції»), мову й мислення, класифікацію мов до семінарського заняття на тему «Природа і функції мови» студенти одержують завдання: прочитати розділ «Загальні відомості про мову» в підручнику для 8—9 кл. (П. С. Дудик, А. П. Медушевський), визначити, який матеріал безпосередньо стосується опрацьованих тем у вступі до мовознавства, висловити свою точку зору на зміст, обсяг, форму викладу матеріалу.

Чим корисна така робота? По-перше, переконує студентів-першокурсників у необхідності серйозної навчальної роботи у вузі; по-друге, привчає критично осмислювати зміст і обсяг поданого в шкільному підручнику матеріалу. Першокурсники сприймають його уже з інших позицій. І роблять інколи цікаві висновки і спостереження. Так, одна із першокурсниць після опрацювання в спецсемінарі з національно-мовних проблем матеріалу про державність мови, мову і політику, мову і культуру за умов непаритетної двомовності, питань ролі рідної мови у формуванні духовного потенціалу особливості та ін. звернулася із запитанням: Чому в підручнику з мови для старших класів обійдені ці проблеми? Адже розгляд цих та ін. проблем дуже важливий у формуванні національної самосвідомості.

Чимало уваги різним аспектам роботи з шкільними підручниками з пропедевтичною метою приділяється на молодших курсах на практичних заняттях з культури усного і писемного мовлення.

На старших курсах різні види роботи з шкільним підручником є вже для студентів досить звичними, їх уже не треба переконувати в цьому, особливо після педпрактики. Ця робота є однією із складових самостійної роботи і регламентується завданнями до практичних занять.

Лише один приклад. Так, до практичного заняття на тему «Складносурядні речення» п'ятикурсникам пропонується опрацювати теоретичну частину відповідних параграфів шкільного підручника і підготувати повідомлення про зміст і обсяг інформації, поданої в шкільному підручнику й вузівських посібниках та науковій літературі, і письмово виконати з шкільного підручника три вправи. Одна із вправ — творчого характеру: за репродукцією картини П. Єфременка «Оранка нових земель» і поданим текстом написати твір-розповідь від першої особи. З якою метою запропоноване саме це завдання п'ятикурсникам? По-перше, учителі, як правило, приділяють недостатню увагу підготовці учнів до творчих робіт; по-друге, учителі теж, як правило, не виконують

самі таке завдання перед тим, як запропонувати його учням, і глибоко не аналізують доцільність його виконання, тому й не визначають мету такої роботи; по-третє, не так уже й зрідка частина дидактичного матеріалу є просто надумана.

Внаслідок роботи студенти одноставно прийшли до цілком слушного висновку, що це завдання виконати неможливо, і нічого, крім шкоди, воно учням не принесе. Матеріал і завдання дібрано і сформульовано невдало. І, навпаки, виконання двох інших вправ на конструювання сприяло закріпленню теоретичних відомостей самими студентами, переконало в доцільності завдань такого характеру (усвідомлення правил вживання розділових знаків, закріплення теоретичних відомостей про структуру простих і складних речень, засобів зв'язку предикативних частин тощо).

Така робота дає змогу уточнити завдання підручника, побачити й визначити інші доречні на конкретному мовному матеріалі завдання. Учитель уже не буде пасивним споживачем матеріалу підручника.

Ясно, що в таких випадках на практичних заняттях з лінгвістичних дисциплін, хоч не хоч, а доводиться торкатися деяких питань дидактики й зокрема методики, та й вікової психології. Але то, очевидно, цілком природний процес у педагогічному вузі, який готує не просто словесника, а словесника **учителя**.

Ще один з напрямів — виконання завдань творчого характеру, пов'язаних із експериментом, над якими студенти працюють в системі науково-дослідної роботи. Цей аспект включає найрізноманітніші різновиди роботи — від написання рефератів, у яких, наприклад, аналізується дидактичний матеріал підручника, науковий рівень викладу теоретичного матеріалу, розглядається термінологічний апарат шкільного і вузівського курсів до варіантів опрацювання різних тем і розділів з врахуванням диференційованого підходу (сильні з слабкою підготовкою учні; для класу з поглибленим вивченням мови; для самостійного опрацювання матеріалу тощо).

Творча робота, як відомо, вимагає значного інтелектуального напруження (бо творчість є творчість), тому під силу, ясно, не всім. Але обговорення, осмислення різних варіантів теж є корисним. Цим видам роботи з шкільним підручником перевага надається на лабораторно-практичних заняттях з методики.

Сьогодні ще наші підручники безальтернативні, один підручник адресований всім і разом з тим нікому зокрема, тому й не має свого конкретного адресата. У свідомості вчителів і методистів він однозначно асоціюється із переважно схоластичним викладанням (виклад основних теоретичних відомостей, вправи й завдання). Ясно, що підручники мають бути різні, альтернативні, роз-

раховані не просто на середнього учня, а індивідуалізовані. Вони мають відповідати рівню сучасної науки, вимогам розвивального й виховуючого навчання. Теорія підручника передбачає ще одну з істотних складових: до нього повинна тягнутися душа учня, прагнути спілкування з ним без принуки вчителя.

Опитування випускників, які вступили на спеціальність українська мова і література, засвідчує, що це найслабша ланка наших підручників з мови. На запитання, чи одержували вони задоволення від роботи з підручником з мови, відповіді 50 осіб розподілилися так: «ні» — 39 осіб, «так» — 7 осіб, «не завжди» — 4 особи.

Ось деякі пояснення тих, хто дав негативну відповідь: Чи можете ви пригадати матеріал із шкільного підручника, що викликав ваше зацікавлення?

«Ні. Наші шкільні підручники взагалі непридатні для вивчення мови і тим паче літератури. Щодо підручників з мови, то вправі дуже нецікаві».

І ще одне запитання: Чи була у вас потреба працювати з підручником з мови без завдання учителя, самостійно?

«Так» — відповіді 32 особи.

«Ні» — 11 осіб.

Отже, потреба — у 32 ос., а невдоволення від змісту підручника — у 39 ос.

Очевидно, ці показники треба брати до уваги, передбачаючи форми роботи з шкільним підручником на старших курсах. Так, студенти, наприклад, одержують завдання: написати один із параграфів, враховуючи результати опитування. У зв'язку з цим виникає кілька проблем, оскільки створення одного підручника для всіх з реалізацією поставленого завдання, річ, очевидно, нереальна. Тому завдання диференціюється з врахуванням різних аспектів (визначення точного адресата: врахування інтересів, рівня підготовки, різних типів мислення тощо).

Творчий характер роботи з шкільним підручником знаходить своє продовження в роботі частини студентів у проблемних групах з актуальних питань методики, в написанні курсових та дипломних робіт.

Практика засвідчує, що професійна спрямованість опрацювання матеріалу вузівських курсів сприяє якіснішому засвоєнню знань, формуванню досить сталих професійних умінь і навичок, вільної, осмисленої орієнтації з різних підручників.

Щоб серйозно говорити про високий науковий рівень професійної підготовки, треба нашу лінгводидактику і вузівську методику цим науковим рівнем забезпечити.