

НАВЧАЛЬНА КНИГА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА: ДЕКІЛЬКА МІРКУВАНЬ В ПРОДОВЖЕННЯ РОЗМОВИ ПРО МОНОГРАФІЮ О.М. ТОПУЗОВА ТА І.Є. ЦЕПЕНДИ «НАВЧАЛЬНА КНИГА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: НАЦІОНАЛЬНІ ОСНОВИ, ПРАКТИКА, ДОСВІД»

<https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8135>



КОЗЛИК

Ігор Володимирович

доктор філологічних наук,
професор, завідувач кафедри
світової літератури і
порівняльного
літературознавства
Карпатського національного
університету імені Василя
Стефаніка,
м. Івано-Франківськ, Україна



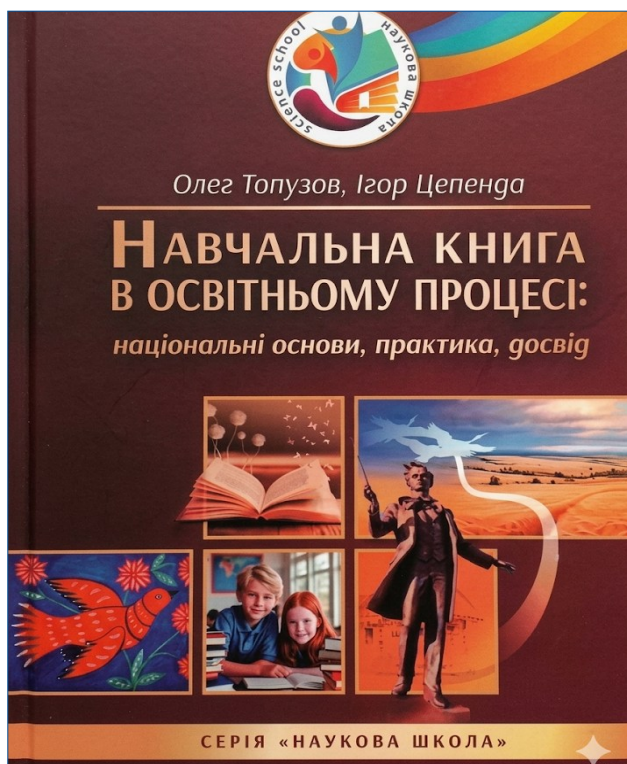
Анотація. У рецензії розглянуто концептуальні вектори та базові положення монографії О.М. Топузова та І.Є. Цепенди «Навчальна книга в освітньому процесі: національні основи, практика, досвід» (2025), які актуалізують проблему підручникотворення у площині розбудови національного освітнього простору з огляду на виклики, які сьогодні постали перед Україною.

Особлива увага приділена дотриманню принципу культурної спадкоємності, який дає змогу розглядати вимоги до навчальної літератури для сучасної української середньої та вищої освіти в інтеграції з існуючим світовим історичним досвідом.

На основі розвитку оприявнених у рецензованій монографії засадничих ідей і дотримання загальнометодологічного принципу доповнюваності проблеми підручникотворення конкретизовані в рецензії щодо сфери вищої філологічної освіти з урахуванням фундаментальних особливостей гуманітарного знання, що передбачає практичні наслідки у створенні навчальної літератури для гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: навчальна література; підручникотворення; освітній процес; вища філологічна освіта; гуманітарне знання; сучасний український освітній простір.

Сам факт виходу цієї книги є досить промовистим не тільки тому, що її автори – чільні представники Національної академії педагогічних наук України, хоча і це щось таки означає. Тут впадає у вічі те, що створення цієї монографії вимагало об'єднання зусиль представників різних галузей діяльності – педагогічної та політичної. Першу представляє **Олег Топузов** – учений в галузі дидактики, теорії і методики навчання географії, віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, а другу – дипломат, політик, історик, доктор політичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **Ігор Цепенда**, який у 2012-2025 роках був ректором Прикарпатського (тепер Карпатського) національного університету імені Василя Стефаніка і спрямовував свою діяльність на цій посаді на перебудову життя очолюваного ним закладу вищої освіти відповідно до актуальних загальноєвропейських вимог нового історичного періоду в розвитку освіти в Україні. А значить, є підстави вважати, що проблемі навчальної книги в українському освітньому просторі



тепер надається не лише освітній (галузевий), а й політичний статус.

Показовість виходу у світ рецензованої книги полягає у тому, що нарешті робота зі створення навчальної книги у різних її видових модифікаціях і варіантах репрезентована як актуальна проблема і як діяльність, що має свої фахові параметри, дотримання яких не є справою суб'єктивної волі людини, яка береться за цю справу, жанрово ідентифікуючи пропонований нею текст як підручник, посібник, методичні рекомендації тощо. Це тим паче важливо, що заповнений за роки незалежності України текстовий простір із претензією на належність до навчальної літератури кількісно неосяжний.

Автори рецензованої книги, і це викликає прихильне ставлення, не байдужі до обраної ними монографічної теми, будучи переконаними в тому, що «найважливішою рушійною силою і підмогою в освіті була й залишається понині навчальна книга», яка є одним з тих освітніх чинників, з якими безпосередньо пов'язаний розвиток цивілізаційних процесів і «які завжди служили основою для поступу, просуванням для відкриттів й осмислень незнаного» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 5).

Про підхід авторів до предмету дослідження свідчить вже змістова структура книги, яка, експозиційно актуалізуючи проблему навчальної книги в історичній ретроспективі (європейській та

українській), основне місце відводить розгляду саме сучасного українського підручникотворення на рівнях загально засадничому (цілепокладання, основні принципи, структура, аксіологічні та рецептивні орієнтири), жанровому (види наукової літератури), диференціальному (врахування відмінностей вимог до навчальної літератури з предметів природничо-математичного циклу та гуманітарного циклу, а також розрізнення наукової літератури для закладів освіти загальноосвітнього і вищого рівнів). «У сучасному освітньому процесі, – зазначають О. Топузов та І. Цепенда, – важливо мати такі навчальні книги природничо-математичного та гуманітарного циклів, які були б не тільки актуальним і доступним, а й науково точними, відповідали стандартам освіти і запитам користувачів, мали національну основу, самостійний характер. ... Кожен шкільний навчальний предмет і кожна університетська дисципліна, що мають свою специфіку, в підручнику чи посібнику здобувають унікальне життя, з'являючись теоріями і положеннями, законами і формулами, термінами і правилами, а ще доступним методичним апаратом, порадами й рекомендаціями яким чином найкраще все це опанувати» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 5-6).

Обрані у монографії площина і масштаб висвітлення теми попри наявні напрями розгляду мають і свою неминучу продуктивну обмеженість (адже, як відомо, неможливо досягнути неосяжне, і, звісно, не потрібно до такого прагнути). Завдяки цьому книга активізує читачке сприймання, спонукаючи свого адресата (реципієнта) до продовження розмови, тим паче що в Україні існує «своєрідний центр наукової аналітики стосовно сучасної навчальної літератури» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 62) – збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника», який виходить друком у видавництві «Педагогічна думка». Варіантом такого продовження критичної розмови щодо втіленого у праці О. Топузова й І. Цепенди дослідницького досвіду і є пропонована рецензія, тим паче що простір для продовження розмови окреслює саме рецензоване видання, де значно більше уваги приділено шкільній освіті, а проблеми, скажімо, вищої філологічної освіти, до якої я маю безпосереднє відношення, розглянуті більш фрагментарно, побіжно (конспективно означуючи питання чи аспекти). Тому саме про вищу філологічну освіту є сенс поговорити більш конкретно у запропонованому рецензованою монографією векторному просторі.

На початку 2-го розділу «Науково-педагогічне забезпечення освітньої сфери в незалежній Україні крізь призму національного підручникотворення» автори пишуть, що «своєрідною навчальною книгою може виступати курс лекцій», який «надає можливість користуватися матеріалами програмових навчальних тем за відсутності підручника чи посібника» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 47; курсив мій. – І.К.). А чому саме «за відсутності»? Як відомо, курс лекцій і підручник та посібник – це різні (компенсаторно не-протиставлені) жанрові види навчально-методичної літератури, які мають свою специфіку та різний потенціал реалізації в навчальному процесі (саме про це, до речі, йдеться на с. 62 і 63 і загалом у підрозділах 2.2 і 2.3). Як на мене, тут варто зважити і на те, що, скажімо, класична методологічна праця Леоніда Білецького (1882–1955) «Основи української літературно-наукової критики» (Прага, 1925) не лише присвячена «Глибокоповажному й дорогому вчителю Академікові Української Академії Наук Володимиру Перетцеві» (Білецький, 1998, с. 27, 32), а й безпосередньо пов'язана з літографічним виданням Перетцових лекцій (науково-методологічної праці), які побачили світ у 1910-1914 роках. Важливо враховувати той факт, що різні види університетської навчальної і наукової філологічної літератури органічно пов'язані з педагогічною (викладацькою) діяльністю своїх авторів, яка, як відомо, у навчальних курсах ЗВО посутньо індивідуалізована і орієнтована на поліпроекційне представлення навчальних дисциплін.

Як відомо, за радянських часів серед чільних представників літературознавчої науки існувало відкрито негативне ставлення до підручників як джерела вищої філологічної освіти. Так, ще у 1960-ті роки доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури Львівського державного університету імені І. Франка Олексій Чичерін (1900-1989) писав: «...чим менше студент-філолог буде читати підручники й навчальні посібники і чим більше – доступні йому дослідження, тим вищою буде наша філологічна культура» (цит. за: Козлик, 2003, с. 11, покл. 4). Подібне знаходимо і у викладацькій діяльності академіка Дмитра Наливайка (1929-2023), про яку його колишня студентка в Київському державному педагогічному інституті ім. О.М. Горького (тепер Український державний університет імені Михайла Драгоманова), а сьогодні професор Марія Моклиця з Волинського національного

університету імені Лесі Українки (Луцьк) згадує так: «Наскільки Дмитро Сергійович викладав <у 1-й пол. 1970-х рр.> іншу літературу, ніж та, яка передбачалася нашими програмами. ... Якщо я знала Джойса в 1970-ті роки і розуміла, і адекватно бачила його значення, а не критику якоїсь буржуазної літератури, яка не друкується і не читається нами, тому що вона шкідлива загалом (так можна було прочитати в будь-якому підручнику). Але на щастя і дякуючи також Дмитру Сергійовичу, підручників ми не читали. Ми читали тільки твори» (цит. за: Козлик, 2024, с. 41-42).

Звісно, оприявнене О. Чичеріним та Д. Наливайком негативне ставлення до підручників у навчальному процесі зумовлене фаховим рівнем і змістовим наповненням офіційних масових радянських підручників і посібників, заідеологізованих і відірваних від конкретної художньої і педагогічної практики¹, гарантоване функціонування яких в університетському й інститутському освітньому просторі радянських часів забезпечував міністерський гриф. Але справа, гадаю, полягає не тільки в цьому.

В оцінці цього факту слід зважити також на те, що на відміну від загальноосвітньої школи, де підручник є основним джерелом знань для учнів, які мають засвоїти фіналізовані знання (= постанукове знання), студенти ЗВО повинні опрацювати свої дисципліни, спираючись насамперед на наукову літературу (монографії та статті, які складають канон тієї чи іншої теми), оскільки вони мають справу з власне науковим (= проблематизованим) знанням, де далеко не на всі питання мають остаточні відповіді, а для переважної більшості питань існують лише варіанти можливих відповідей, та й ті не вичерпують означеної ними наукової теми. Я вже не кажу про те, що студент (особливо майбутній філолог і мистецтвознавець) повинен, спираючись на донаукове, наявне наукове та постанукове знання і на власний інтелектуально-рецептивний досвід, навчи-

¹ Проте і тут були винятки. Відомий у той час класичний російськомовний загальносоюзний підручник групи фахівців за редакцією академіка В.М. Жирмунського «Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження» (1-е вид. 1947, 4-е вид. 1987) неможливо назвати нефаховим і відірваним від літературно-художньої та освітнянської практики, і не випадково саме його досвід ліг в основу українського підручника «Історія зарубіжної літератури. Середні віки та Відродження» (його автори – працівники кафедри зарубіжної літератури Львівського ун-ту ім. Івана Франка, доценти Марія Шаповалова (1915-1994), Галина Рубанова (1927-2011) та кафедри слов'янської філології цього ж вишу доцент Володимир Моторний (1929-2015)), який у 1973-1993 роки витримав три видання.

тися проблематизувати² теми, що вивчаються, і в такий спосіб виходити на рівень їхніх гносеолого-евристичних перспектив.

Але як не можна увесь процес філологічної освіти зводити до роботи з підручником чи посібником, так само неможливо відмовляти їм у їхній дидактичній ролі, бо вони посідають у навчальному процесі своє, тільки їм притаманне місце. Головне, як на мене, полягає в тому, що за будь-яких умов саме підручник чи посібник за своєю специфічною текстовою структурою зорієнтований на досягнення виключно навчальних цілей і як одна з базових складових навчального процесу повинен враховувати, крім усього іншого, педагогічні та психологічні чинники. Саме підручник чи посібник як модель навчально-пізнавальної траєкторії, рух реципієнта по якій інтенсифікується системою закладених в нараційній структурі навчальної книги стимулів, здатні вагомим визначати умови і вектори пізнавальної діяльності студента, на що вже не раз звертали увагу теоретики підручникотворення ще в останні десятиліття ХХ ст. (див. про це: Козлик, 2003 с. 11, покл. 5). Такої цільової орієнтації природно позбавлені суто наукова чи популярна література, які мають зовсім інші мету та призначення.

У вступі рецензованого видання йдеться про те, що у сучасних непростих умовах використання підручника, посібника, іншої навчальної та рекомендованої літератури набуває «нового змісту, значення, відповідальності» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 5). Та до умов здійснення сучасного освітнього процесу слід зараховувати не лише загрозливі обставини воєнної дійсності. Попри все, у полі зору повинні перебувати структурні параметри, які враховують розподіл і співвідношення аудиторних годин і годин на самостійну роботу, а на останні, як відомо, у курсі ЗВО на 3 кредити ЄКТС сьогодні відводиться дві третини всіх годин, що робить саме індивідуальну самостійну роботу провідною формою і базовим засобом оволодіння здобувачами вищої освіти навчальним матеріалом.

Там же читаємо: «Визначаючи по-новому мету навчання і функцію освітнього процесу», українська освіта і навчальна книга «на перше місце виводить необхідність застосовувати в усьому компетентнісний підхід, реалізовувати можливість навчати учнів, студентів таких умінь і нави-

чок, які стануть корисними в самостійному житті» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 5). По-перше, сюди, на мою думку, потрібно додати «і в професійній діяльності». По-друге, орієнтація на компетентнісний підхід означає, що навчальна книга має бути побудована і змістово викладена так, аби функціонально бути настільною книгою майбутнього фахівця. І напевно це перебільшення.

На наступній сторінці наголошено: «Сучасне національне підручникотворення, успадкувавши все цінне й корисне з досвіду попередників, з кожною появою нових поколінь підручників, посібників, інших книжкових засобів забезпечує поступ освітньої сфери» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 6). Але я не переконаний, що все, що друкується в Україні (чи будь-де) із підзаголовком «підручник» чи «посібник» має той науково-методичний і психолого-педагогічний рівень, який однозначно дає змогу ідентифікувати будь-яку видану з таким підзаголовком публікацію як дійсно належну до даного жанру навчальної літератури. Потрібен ретельний критичний аналіз масової книжкової продукції, яка претендує на статус конкретного дидактичного жанру.

З огляду на зазначене, особливо вагомим є теоретико-методологічне розроблення проблем актуального підручникотворення, яке не є справою виключно індивідуальної ініціативи та бачення того чи іншого автора: тут є свої закони, параметральна сітка і механізми та форми реалізації, які залежать від специфіки освітнього процесу в конкретних соціокультурних і національно-суспільних умовах даного конкретного історичного періоду.

Водночас варто звернути увагу на ті параметри, які повинні бути у полі постійної уваги тих, хто береться за створення навчально-методичної літератури, зокрема підручників і посібників для ЗВО з філологічних (з літературознавчою складовою) спеціальностей.

Вихідною засадою підручника чи посібника має бути орієнтація на розуміння, для чого вони повинні орієнтуватися на точно визначений адресат. Майже сто років тому видатний математик, академік Микола Лузін (1883-1950) звертав увагу на те, що при створенні навчальної книги не можна виходити «із звичайного уявлення про ідеального читача. А між тим більшість підручників саме відштовхується від цього уявлення, наділяючи цього абстрактного читача безмежними уважністю, тямущістю, догадливістю й кмітливостю...» (цит. за: Козлик, 2003, с. 11-12). Так само,

² Про проблематизацію у площині наукового предмета та розрізнення донаукового, наукового і постнаукового знання див.: (Козлик, 2025, с. 59-65).

як показує наявний досвід вивчення пізнавальної діяльності та комунікації в психосеміотичній площині, при створенні підручника чи посібника не варто виходити з посилення на початковий інтерес реципієнта до його матеріалу, а навпаки, доцільно виходити із посилення на початкову недовіру, яку ще необхідно подолати (див. про це: Козлик, 2003, с. 12, покл. 7).

І тут важливо враховувати, що, як зазначають дослідники підручникотворення, «сприйняття навчального матеріалу студентами забезпечується як цілеспрямовано сформованими прийомами роботи з текстом, так і особливостями його сприймання, які складаються стихійно. Підвищення ефективності у першому випадку передбачає підвищення рівня роботи з текстом, у другому – удосконалення способів його логіко-психологічної організації» (цит. за: Козлик, 2003, с. 12, покл. 8). При цьому переконливість і зрозумілість (доступність, інтелігібельність) висловлених у навчальній книзі наукових тверджень, обґрунтувань і доказів залежить від відповідності останніх інтуїтивним уявленням, що приховані в людській свідомості загалом (див. про це: Козлик, 2003, с. 12, покл. 9). Та й загалом жодна навчальна (а не тільки наукова) книга не може бути буквально загальнодоступною (рецептивно всеїдною), бо її сприймання залежить від індивідуальних здібностей здобувача вищої освіти, про які в умовах масової комерціалізації вищої освіти сам факт того, що особа поступила до ЗВО, аж ніяк не гарантує того, що вона реально здатна навчатися.

Особливої ваги набуває стимулюючий потенціал навчальної книги, для реалізації якого її текст повинен мати продуктивну неповноту викладу матеріалу. Саме ця неповнота спроможна породжувати усвідомлення студентом закладених у навчальному тексті проблемних ситуацій, які покликані спонукати мислення здобувача вищої освіти до самостійності й критичності. Крім того, дослідники проблем навчального тексту ще пів століття тому стверджували, що продуктивна неповнота існує не тільки в самому навчальному тексті, а й ніби над ним, і саме ця надтекстова неповнота оприявнює напругу тієї загальної ідеї, яка, будучи одного разу сформульованою, не виходить із поля зору реципієнта, «просвічує» крізь виклад, упізнається в тому чи іншому повороті теми і виявляється, в принципі, невичерпною. Завдяки цьому підручник чи посібник не спустошує те явище, яке визначає репрезентована ним галузь науки, а навпаки, розкриває його

перспективу, що теж може стимулювати пізнавальний інтерес. Читаючи підручник, студенти мають змогу відчутти й усвідомити проблемну неповноту відображених у ньому знань, перспективу їх розвитку, і все це сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти рефлексивного відношення до запропонованої навчальної інформації, а відтак може породжувати прагнення до нових текстів (див. про це докл.: Козлик, 2003, с. 12, покл. 10, с. 13, покл. 11).

Системний аналіз проблеми підручникотворення посутньо актуалізує ще одне важливе питання, без усвідомлення якого неможливо говорити про створення повноцінної навчальної книги з гуманітарних дисциплін. Я маю на увазі питання про природу гуманітарного знання, на принципові особливості якої звертали увагу ще з давньогрецьких часів і що до сьогодні так і не дочекалося, як на мене, належного практичного ставлення. На відміну від природничо-математичного знання, гуманітарне знання, видом якого є літературознавче (мистецтвознавче) чи філософське знання, належить до морального знання, якому, згідно з Арістотелем, не можна навчитися. Справа в тому, що моральне знання, з яким мають справу гуманітарні науки, «не є знанням предметним, тобто знаючий не стоїть перед фактами, які він лише визначає, але його безпосередньо стосується те, що він пізнає» (Гадамер, 2000, с. 122), і в цьому сенсі воно «не є науковим у тій парадигмі, яка слідом за греками вважає прообразом науки математику³, тому що воно не є нейтральним щодо людини та її діяльності. Виходячи з Гадамерового аналізу «Нікомахової етики» Арістотеля, можна стверджувати, що моральні (гуманітарні) знання «не відокремлені від буття, що настало (gewordene Sein), а визначені цим буттям» і водночас є такими, що його визначають (див.: Гадамер, 2000, с. 290). Ураховуючи те, що благо для людини «розкривається щоразу в тій конкретній практичній ситуації, в якій вона перебуває», можна стверджувати, що «завдання морального знання полягає в тому, аби, придивившись до конкретної ситуації, зрозуміти, чого вимагає вона від людини... загалом і в принципі» (Гадамер, 2000, с. 290). Звідси моральне знання передбачає активно діючого суб'єкта, який, на думку Г.-Г. Гадамера, «у жодному випадку не спроможний зректися своєї самостійності,

³ З погляду греків, математичне знання – це засноване на доказах знання про незмінюване, через що цим знанням може оволодіти кожен. (Гадамер, 2000, с. 292).

повинен знати і вирішувати тільки сам». Для цього він мусить володіти «достатньою екзистенційною зрілістю, аби не вимагати від звернених до нього повчань понад те, що вони можуть і повинні дати», «мусить уже наперед, завдяки звичці та вихованню, виробити у собі моральні устої, а ще – постійне спрямування в тому, щоб зберегти ці устої в конкретних життєвих ситуаціях, доводячи їх через власну правильну поведінку» (Гадамер, 2000, с. 291).

Отже, нетотожність «техне» (= «об'єктивне» знання у звичному сциєнтичному розумінні слова) і морального знання / моральної свідомості випливає з того, що «людина не розпоряджається сама собою так, як ремісник розпоряджається матеріалом, з яким він працює. Він <ремісник> не має змоги створювати себе самого тим самим чином, як він створює що-небудь інше. Отже, й знання, яке він має про самого себе у власному моральному бутті, має бути іншим, має відрізнятися від того знання, що керує ним при створенні чого-небудь» (Гадамер, 2000, с. 293, 294).

Пройде величезний за людськими мірками проміжок часу і у другій половині ХХ ст. у середовищі філософів і загальних методологів прозвучать ці Арістотелеві думки, зокрема у твердженнях, що:

- філософія «ніколи не була системою знань. Люди, які бажають долучитися до філософії, повинні ходити не на курс лекцій з філософії, а просто до філософа. Ця індивідуальна присутність мислителя..., послухавши якого можна і самому заворушитися. Щось духовно пережити.. Цьому не можна навчитися в лектора...» (цит. за: Козлик, 2007, с. 124, покл. 161);

- що методологію всієї життєдіяльності людей «не можна передавати як знання чи набір інструментів від однієї людини до іншої, а можна лише вирощувати, включаючи людей в нову для них сферу методологічної МД <мислєдіяльності> і забезпечуючи їм там повну і цілісну життєдіяльність» (цит. за: Козлик, 2007, с. 88, покл. 99).

Зважаючи на все вище сказане, критерії освіченості в сфері гуманітарного знання мають відрізнятися від критеріїв освіченості у сфері природничо-наукового і технічного знання попри все те, що їх об'єднує у межах феномену знання як такого⁴.

Спеціальної уваги вимагають чимало питань теорії і практики навчальної літератури, які тієї чи іншою мірою присутні у полі зору авторів рецен-

зованої монографії. Серед них не останнє місце посідає питання про диференціальні жанрові характеристики підручника і навчального посібника, вирішення якого не може зводитися до загального твердження про те, що «обидва види навчальної літератури справді схожі, але тільки своїм призначенням і використанням», і що посібник, «маючи найосновніше призначення – не тільки розширювати, а й поглиблювати знання здобувача освіти» в межах навчальної програми, за обсягом «може бути обмежений кількістю тем, запланованих для вивчення», а у змістовому наповненні може виправдано застосовувати «полемічність викладу» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 63). Я не переконаний, що підручники не допускають полемічної складової у способі викладу матеріалу, та й навряд чи можна беззастережно погодитися з твердженням, що посібник «структурою ... мало чим відрізняється від підручника» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 63), адже ця синонімізація жанрів відображає не засадничі і параметральні реальності даних видів навчальної літератури, а те, що реально відбулося в масовій практиці видання навчальних книжок (за причин, які не мають жодного відношення ні до освіти, ні до науки), коли надрукувати книгу як посібник було значно простіше (тим паче з міністерським грифом), ніж як підручник.

Окрема тема – це вимоги до навчальної літератури в умовах тотального інформаційного потоку. Зокрема інформаційно перевантажена атмосфера повсякденності унеможлиблює використання планів практичних занять у їхньому традиційному вигляді (тема, мета, завдання, план і список літератури). Наприклад, мій власний досвід (Козлик, 1994, с. 13-26) свідчить про те, що пункти плану мають бути доповнені тематичною структурою відповіді на них, яка складається з алгоритмічної послідовності підпитань, сукупна відповідь на які утворює належне висвітлення запланованого питання. Це полегшує орієнтацію студента в роботі з конкретними джерелами, дає необхідне спрямування цій роботі і цим економить і його час, і затрачені зусилля.

І насамкінець. Національна освіта має базуватися на національних цінностях і не бути ідеологічним корпусом нині правлячої влади, як це завжди було і є в тоталітарних державах і, як засвідчує наш власний досвід після розвалу СРСР, цілком можливе в постколоніальних країнах. А прислуховування завжди пов'язане з приховуванням або викривленням фактів і загалом стерилізацією

⁴ Докл. про природу гуманітарного знання. див.: (Козлик, 2007, с. 121-124).

під чуже ідеологічне замовлення національної історії. Тому, гадаю, не лише до сумнозвісних царських і радянських часів, а й для постколоніального періоду існування України зберігають свою актуальність процитоване у рецензованій монографії твердження Бориса Грінченка з його статті «Народнопросвітні книжки» (1901): «Зі шкільних кафедр, з церковних амвон, у книжках, у газетах (слуги самодержавства) подають народові духовну їжу. Вони перекручують або вигадують факти, вони зневажають логіку, вони цвілими забобонними формулами силкуються затуманювати людський розум, щоб він не бачив правди навіть там, де вона сама стає йому перед очима, і все на те, щоб цією облудою просвіти затримати, припинити справжню просвіту...» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 32). Це вкрай актуально хоча тому, що метою освіти в демократичному суспільстві є виховання вільної людини, здатної самостійно мислити, постійно розвиватися, приймати самостійні рішення і нікому не віддавати право керувати собою і своєю власною долею.

Звідси особлива важливість світоглядних дисциплін, навчальні програми з яких в умовах тривалої війни неминуче доводиться корегувати, щоб швидше позбавитися від світоглядної інерції та стереотипів колоніального минулого, які сидять не тільки в свідомості, а й у підсвідомості людей. Автори рецензованої монографії цілком усвідомлюють, що така «переоцінка стосується відображення у підручниках і навчальних посібниках, особливо з історії України, всесвітньої історії, географії, української і зарубіжної літератури» (Топузов & Цепенда, 2025, с. 52).

Для мене дуже важливою є присутність у наведеному переліку зарубіжної літератури, адже щодо цієї дисципліни в філологічних освітніх програмах ЗВО України чиниться деструктивне ставлення, за якого вивчення зарубіжної літератури або виводиться на крайній маргінес, або взагалі викидається з програми підготовки філолога-бакалавра. Це особливо вражає, коли такі нонсенси присутні в університетських програмах підготовки філологів-україністів, включаючи майбутніх вчителів української мови та літератури, адже незрозуміло, що взагалі путне можна сказати про українську літературу (тим паче на рівні національного канону, який вивчається в загальноосвітній школі), якщо належним чином не знати світової літературної спадщини і загалом світового історико-літературного процесу, зокрема у його національних варіантах? Відповідь

очевидна – нічого⁵. Так ми до Європи точно не дійдемо і тим паче нічого з того, що ту Європу могло би зацікавити в нашій художній спадщині, не зможемо репрезентувати так, аби європейців по-справжньому зацікавити.

Значення монографії О. Топузова й І. Цепенди «Навчальна книга в освітньому процесі: національні основи, практика, досвід» полягає саме в тому, що вона не закриває тему підручникотворення, а навпаки, намагається проблематизувати її, вибудувати параметральний варіант фахового простору для її діалогічного (за принципом доповнюваності) розгортання, глибокого дослідження, запрошуючи фахівців різних спеціальностей і сфер освітньої діяльності до ретельної розмови стосовно окреслених і ще неокреслених, але принципово важливих питань. Вважаю, що саме у такий спосіб можна досягнути того професійного багатоголосся, яке, не переростаючи в какофонію, буде творити умови, необхідні для продуктивного розвитку освітньої сфери України (і не тільки в галузі підручникотворення) як складової європейської національно-культурної спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Білецький, Л.Т. (1998). *Основи української літературно-наукової критики*. Київ: Либідь, <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000021283>
- Гадамер, Г.-Г. (2000). *Істина і метод: Т. 1 Герменевтика I: Основи філософської герменевтики* (О. Мокровольський, пер. з нім.). Київ: Юніверс. <https://ars.vntu.edu.ua/index.php/ars/catalog/view/33/298/249-1>
- Козлик, І.В. (1994). *Вступ до літературознавства. Матеріали та методичні рекомендації до пропедевтичної частини систематичного курсу «Теорія літератури»*. Івано-Франківськ,
- Козлик, І.В. (2003). Основні засади посібника в контексті актуальних проблем вищої філологічної освіти в сучасній Україні. У І.В. Козлик, *Вступ до історії західноєвропейської літератури середньовічної цивілізації. Історико-культурний макретап рефлексивного традиціоналізму. Доба Середньовіччя та епоха Відродження* (сс. 9-15). Івано-Франківськ: Поліскан; Гостинець. <https://lib-old.pnu.edu.ua/handle/123456789/3776>
- Козлик, І.В. (2007). *Теоретичне вивчення філософської лірики і актуальні проблеми сучасного літературознавства: монографія*. Івано-Франківськ: Поліскан; Гостинець. <https://lib-old.pnu.edu.ua/handle/123456789/3220>
- Козлик, І.В. (2024). *Академік Дмитро Наливайко: Сповідь на тлі поглядів ззовні*. Івано-Франківськ: Симфонія форте. <https://surl.li/islqkd>

⁵ Про негативні тенденції у ставленні до освітнього компонента «Зарубіжна література» див. докладніше: (Козлик, Рега, 2024).

Козлик, І.В. (2025). *Методологія літературознавства на тлі динаміки сучасної методологічної сфери мислення і діяльності: навчальний посібник*. Івано-Франківськ: Симфонія форте. <https://lib-old.pnu.edu.ua/handle/123456789/25273>

Топузов, О.М., & Цепенда, І.Є. (2025). *Навчальна книга в освітньому процесі: національні основи, практика, досвід: монографія*. Київ: Педагогічна думка.

MONOGRAPH BY O.M. TOPUZOV AND I.YE. TSEPENDA "THE TEXTBOOK IN THE EDUCATIONAL PROCESS: NATIONAL FOUNDATIONS, PRACTICE, EXPERIENCE"

Ihor Kozlyk

DSc in Philology, Professor, Head of the Department of World Literature and Comparative Literary Studies, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Abstract. *This review examines the conceptual approaches and fundamental principles of the monograph by O.M. Topuzov and I.Ye. Tsependa, "The Textbook in the Educational Process: National Foundations, Practice, Experience" (2025), which highlight the issue of textbook development within the context of building a national educational space, given the challenges currently facing Ukraine.*

Particular attention is paid to adherence to the principle of cultural continuity, which allows the requirements for educational literature in contemporary Ukrainian secondary and higher education to be considered in integration with existing global historical experience in this field.

Based on the development of the fundamental ideas presented in the reviewed monograph and adherence to the general methodological principle of complementarity, the issues of textbook development are specified in the review with regard to the sphere of higher philological education, taking into account the fundamental characteristics of humanities knowledge, which has practical implications for the creation of educational literature for the humanities.

Keywords: *educational literature; textbook development; the educational process; higher education in philology; humanities; the contemporary Ukrainian educational landscape.*

Отримано: 14 квітня 2026 р.

Прийнято: 18 травня 2026 р.

Опубліковано: 27 травня 2026 р.