

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

Григорій КЛОЧЕК,

доктор філологічних наук, професор

У концепції «Нової української школи», яку презентувала міністр освіти і науки України Лілія Гриневич і яка почне діяти з 2018 р., названо 10 ключових компетентностей, які має забезпечувати майбутня українська школа. Серед них – дві компетентності, що їх «виросує» (цим словом часто користується видатний сучасний педагог Шалва Амонашвілі) літературна освіта. Першою в цьому списку, як і належить, іде компетентність, яка стосується мовленнєвого розвитку. Вона має назву **«Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»** й конкретизується таким чином: *«Це вміння усно і письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних та культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування...»*

Інша, дев'ята за порядком, компетентність, іменована **«Загальнокультурна грамотність»**, має такий зміст: *«Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення до розмаїття культурного вираження інших».*

Недарма вдаємося до такого просторого цитування документа – це дає змогу не лише усвідомити значущість шкільної мовно-літературної освіти (ще і ще раз переконатися, що вона ніколи не буде зайвою), а й зрозуміти, наскільки широкий спектр знань, умінь та навичок має надавати учням учитель-словесник, працюючи в новій українській школі. Потреба в збірні, у запам'ятовуванні різної інформації, яку вимагали досі чинні навчальні програми, залишилася позаду як пройдений етап, бо в сучасних умовах будь-яку інформацію за лічені секунди легко здобути з інтернету. Натомість важливо добитися, щоб школа озброювала учнів тими знаннями і практичними вміннями, які будуть потрібні їм у XXI ст.

Нині, коли входимо у процес кардинальних змін в освіті, чи не найактуальнішим завданням є розробка шляхів та методів реформування. Настав час копіткої роботи з конкретизації бачення того, якою має бути нова українська освіта – освіта майбутнього. Це стосується всіх навчальних напрямів,

зокрема й літературної освіти. Будьмо відверті: від того, наскільки оптимізовано буде розроблена стратегія і тактика реформування, залежить успішність кінцевого результату.

Пропонована стаття має на меті увиразнити концепцію реформування всіх складників літературної освіти з тим, щоб вона відповідала вимогам нової української школи. Зрозуміло, пропонується авторський погляд на проблему. Він відкритий до обговорення та узгодження коректив, бо лише таким чином можна вийти на оптимальний варіант.

### Причини і наслідки

*Про історію літературної освіти, її сучасний стан і назрілу потребу в реформуванні.*

Якщо матимемо уявлення про основні етапи розвитку літературної освіти протягом останніх століть і про чинники, що впливали на її трансформаційні процеси, то нам відкриються (бодай частково) напрями доконечного реформування. Отже, будемо знати, чого слід уникати та в якому річищі розвиватися.

Почнемо із золотого віку літературної освіти, який припадає на кінець XIX – перші десятиліття XX ст. Художня література в той час набула статусу всевладної «королеви мистецтв», вона майже не мала конкурентів. Читання художніх творів вважалося надзвичайно престижною справою, і в тогочасних середніх навчальних закладах (гімназіях та реальних училищах) працювала доволі ефективна методична система літературної освіти. Було всезагальне розуміння важливості читання як могутнього і незамінного засобу розвитку молодої людини. Для прикладу: в Єлисаветградському реальному училищі, де навчалися брати Тобілевичі, Євген Маланюк та Юрій Яновський, класному керівникові приписувався обов'язок керувати позаурочним читанням учнів. То була системна робота, спрямована на розвиток інтересу учнів до художньої літератури – до неї дирекція училища заохочувала навіть матеріально: педагогові зменшували тижневе навантаження та щомісяця доплачували майже третину його заробітної плати. Більшість видатних українських письменників, які прийшли в літературу в 1920-ті роки, не навчалися в університетах, проте їхня гімназійна літературна освіта була настільки якісною, що забезпечувала дуже високу культуру літературної творчості.

На превеликий жаль, досі не досліджено, наскільки золотий вік літературної освіти, котрий на межі

століть охопив усю цивілізацію як старого, так і нового світу, вплинув на культурний розвиток людства – вочевидь, цей момент був загінений такими всесвітніми катаклізмами, як Перша і Друга світові війни.

Радянський період шкільної літературної освіти – окремих цілісний етап. Він був добре продуманий та організований. Комуністична влада за весь час свого існування (до кінця 1980-х років минулого століття) приділяла велику увагу літературі, вважаючи її чи не наймогутнішою ідеологічною силою. Звідси і прагнення тримати все письменство під контролем (метод соціалістичного реалізму), нещадне переслідування інакодумців, матеріальне заохочення письменників, що входили у коло відданих бійців ідеологічного фронту. Проте це була увага до літератури як до потужної ідеологічної зброї, завдання якої полягало у вихованні молодого покоління в дусі «відданості ідеям Комуністичної партії». Це визначало відповідний добір програмового матеріалу: відбувалася концентрація на письменниках і творах, котрих підносили до рангу культових (П. Тичина, «Партія веде»; О. Корнійчук, «Загибель ескадри»; О. Гончар, «Прапорonoсці»). Творчість геніальних митців-класиків (Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка) піддавали витонченій фальсифікації з тим, щоб вона теж «працювала» на комуністичну ідеологію.

Марксизм-ленінізм сповідував «історичний підхід», тому програми з літератури вибудовували на історико-літературній основі (як її розуміли тогочасні укладачі).

Та попри все художня література як навчальний предмет довго не втрачала популярності. Це пояснюється тим, що золотий вік філологічної освіти зберігав свій, хоч і ослаблений, та все ж відчутний потенціал приблизно до середини 1960-х років. Криза у викладанні літератури почалася в 1970-х (роки так званого застою) і сягнула апогею у 1980-х, коли активізувалися тогочасні внутрішні процеси руйнації імперії, зокрема й її основних ідеологічних постулатів. Це дуже швидко позначилося і на викладанні літератури, коли з тріском завалилися радянські ідеологічні каркаси, а з ними й авторитет навчального предмета, який ті каркаси підтримував. У ставленні молоді до української літератури як навчального предмета з'явилося те, що тепер позначається словом «тролінг» («В полі трактор дир-дир-дир, ми за працю, ми за мир»). І навіть активне культивування письмового твору, який тривалий час був безперечним позитивом радянської літературної освіти, дуже швидко почало себе вичерпувати – усі вже втомилися від стандартних тем, де були словосполучення «образ Леніна...», «образ комуніста...», «визвольна місія радянської армії...» і т. п.

З настанням української незалежності, коли відкрилися і стали доступними заборонені імена та тво-

ри, розпочався інтенсивний процес оновлення шкільної програми з української літератури. Це сприяло поживленню у викладанні цього навчального предмета, з'явилося багато методичних розробок. Та з часом, уже після вливання цієї «свіжої крові», намітилися кризові процеси у викладанні художньої літератури. Далі вони лише поглиблювалися.

У чому вони виявлялися і які чинники їх зумовили?

На наше глибоке переконання, один з основних чинників, що спричинив кризову ситуацію у викладанні шкільного курсу літератури, полягав в **обмеженій кількості годин** на його вивчення. Склалася колізія: з одного боку – 2 години на тиждень, а з іншого (маємо на увазі старші класи) – величезний історико-літературний курс з десятками імен та сотнями творів, які треба було втиснути у 70 річних годин. У формуванні програми укладачі свято додержували історико-літературного принципу, запровадженого ще за радянських часів. На їхню думку, шкільний літературний курс мав повторювати (зрозуміло, у значно спрощеному вигляді) вишівські багатотомні курси історії української літератури. Таким чином у програму силоміць утискували максимум імен та творів з надією створити такий собі навчальний курс з міні-історії української літератури. Водночас на його опанування відводилося мало навчального часу. Ця невідповідність і стала основним чинником, що призвів до серйозної кризи в літературній освіті.

Чинники дещо іншого характеру стали причиною кризових моментів у викладанні літератури в середніх класах, де програма знову ж таки засновувалася на історико-літературному принципі, щоправда, у значно м'якшому варіанті – він проявлявся в намаганні ввести у програму імена і твори, що були коли не знаковими, то помітними в історико-літературному процесі. У цьому не було нічого поганого, якби не інший негативний підхід, а саме: до програми залучали твори з «ефектом відторгнення» – так умовно назвемо ситуацію, коли взятий до вивчення твір не проходив оптимально вивіреного відбору, який ґрунтувався б на фаховому моделюванні особливостей його сприймання сучасним учнем. Докладніше про цей складний принцип відбору мова йтиме нижче, тепер же пошлемося на наявність у програмі 9-го класу трьох поезій Василя Герасим'юка – поета відомого й елітарного, для творчої манери якого характерна доведена до ребусності метафоричність, декодування якої потребує витонченої культури асоціативного мислення, що розвивається у процесі багаторічного «тренінгу» естетичного сприймання. Такої культури в дев'ятикласників за дуже рідкісними винятками просто немає. Тому вивчення подібних творів дає зворотний ефект – замість такої

цінної в педагогічному сенсі естетичної насолоди, яку учні мають дістати на уроках літератури, вони, відчуваючи свою неспроможність навіть з допомогою вчителя розгадати пропоновані ребуси, знеохочуються до читання літератури. І таких прикладів з чинної програми можна навести багато – вони і створюють критичну ситуацію.

Серйозною вадою у формуванні програми для середніх класів є запропоновані для вивчення скорочені варіанти творів. До речі, укладачі програми зі світової літератури цього не допустили.

Такий підхід до формування змісту навчання, з одного боку, а з другого – обмеження кількості навчального часу на його засвоєння став причиною кризи, що дедалі більше увиразнювалася. У чому ж виявляється ця криза і які її основні чинники?

Перший і основний чинник кризи: через перевантаженість програми письменницькими іменами та творами навчальний процес не давав можливості зосереджуватися на вивченні самих художніх текстів. Якщо в середніх класах на вивчення одного поетичного твору програми зазвичай відводиться 1 година, а на вивчення прозових творів – 4–5 годин, і цього навчального часу за тодішніх методичних стандартів та вимог було достатньо, то починаючи з 9-го класу, де вступає у свої права історико-літературний принцип, розпочинався такий калейдоскопічний перебіг по іменах, датах та творах, який фактично не давав учителеві з більшою чи меншою ефективністю опрацювати художні тексти. Для прикладу: 15 годин, відведених програмою на вивчення у 9-му класі більше двох десятків творів Шевченка, чи необхідність в 11-му класі ознайомитися з творчістю 25-ти письменників (а це понад півсотні творів, серед яких чимало романів) створювали ситуацію, коли аналіз творів був елементарний, здебільшого формальний. При цьому вчитель почувався робітником на потогінному конвеєрному потоці. Тож вивчення твору зводилося до того, щоб учень знав лише його «ідею», не заглиблюючись, на рівні загальних фраз аналізував «образи», виявляв у тексті «засоби», перелік яких обмежувався «епітетами» та «метафорами», розрізняв основні жанри, умів визначати віршові розміри. І всі ці знання та навички – той максимум, котрий можна здобути у процесі такого аналізу.

Причиново-наслідкова резонансність калейдоскопічності позначилася на всіх складниках літературної освіти. Учні майже не читають творів. Інтернет миттєво відреагував на цю ситуацію, пропонуючи скорочені, а то й дуже скорочені перекази змісту майже всіх творів зі шкільної програми. На прочитання таких вижимок з літературної класики вистачає кільканадцять хвилин. Повністю тексти літературних творів читають лише поодинокі учні.

Поступово з практики викладання почав зникати такий важливий вид навчання, як написання творів. Тут можна назвати кілька причин: і обмаль навчального часу, зумовлений усе тією ж калейдоскопічністю програми, і щедрі пропозиції з надр інтернету – мовляв, «бери і списуй», і фатальна роз'єднаність літератури й мови – двох дисциплін, котрі мали б опікуватися письмовим твором як ефективним засобом навчання. Таким чином основні види літературної освіти – читання та аналіз художньо-літературних текстів, а також написання аналітичних творів – почали втрачати навчально-розвивальний сенс.

Криза поглибилася ще й тому, що через брак практики поглибленого аналізу тексту, занепад «жанру» письмового твору знизилася потреба у методичних пошуках саме в цих напрямках. Учителі змушені були переорієнтуватися на пошуки методичних засобів, які сприяли б якнайкращій підготовці учнів до ЗНО. А така підготовка вимагала передусім запам'ятовування інформації, а не розвитку компетентностей, потрібних у житті.

Різко знизилася діяльність освітянських видавництв у підготовці та випуску різножанрової методичної літератури, що теж стало ознакою кризової ситуації в літературній освіті.

### Сенс літературної освіти

*Про навчально-розвивальний сенс художньої літератури як навчального предмета в сучасній школі*

Минуло вже кілька десятиліть з того часу, як художня література перестала бути загально визнаною «королевою мистецтва», поступившись за популярністю аудіовізуальним різновидам мистецтва. Тож закономірно постає питання про потребу внесення коректив до змісту і методів викладання літератури в середній школі. Бо одна річ вивчення літератури в період золотого віку філологічної освіти, коли література не відчувала конкуренції з боку кіно, телебачення, інтернету, і зовсім інша – коли молода людина перебуває в потужних інформаційних, переважно аудіовізуальних, легших для сприймання потоках, які виробляють у неї, починаючи вже з дошкільного та молодшого шкільного віку, так зване кліпове мислення. Психологи зазначають, що молода людина, заражена таким способом мислення, важко зосереджується на сприйманні будь-якої інформації, через що у неї знижуються аналітичні здібності. Невміння концентрувати увагу на якомусь одному питанні – серйозна психологічна проблема. Саме тому сучасному підліткові, мислення якого вже набуло «кліпових» ознак, складно досягнути який-небудь твір із прозової класики XIX ст. Сучасні засоби масової інформації, особливо електронні, почали брати до уваги ці особливості мислення сучасної людини – намагаються розбивати тексти на невеликі фраг-

менти, а іноді навіть зазначають час у хвиликах, протягом якого той текст можна прочитати.

Актуальна програма з літератури зовсім не враховує ці зміни психофізіологічного характеру, навпаки, вона у певному розумінні їм сприяє, бо за своєю природою є «калейдоскопічною», тобто, по суті, «кліповою». Вона змушує ковзати по поверхні, а не заглиблюватися в суть предмета вивчення: численні письменницькі постаті не перетворюються на яскраві індивідуальності, а стають усього-на-всього прізвищами, які треба запам'ятати для ЗНО, знання ж про численні твори зводяться у кращому разі до сухої інформації загального характеру (тема – ідея – основні персонажі).

Кожний твір, навіть найменший за розмірами (наприклад хоку), є окремим багатом в чому завершеним і самодостатнім художнім світом. Тому сприймання художнього твору є процесом входження у цей світ, переживанням художніх, наснажених естетичними емоціями, смислів. Програма шкільного курсу літератури, побудована на калейдоскопічно-кліповому принципі, фактично позбавляє учня можливості входити в художні світи творів.

Та повернімося до поставленого вище питання. Може здатися, що говорити про мету й завдання шкільної літературної освіти – це ломитися у відчинені двері. Бо й справді, починати розмову про пізнавальне та виховне значення літератури, про її спроможність естетично ушляхетнювати людину, про її могутній націотвірний потенціал – це говорити про давно і добре відомі істини, щоправда, періодичне повторення яких ніколи не є зайвим. Проте ми недаремно заговорили про психофізіологічні трансформації, що відбуваються у свідомості сучасної людини в час інформаційних потоків. Ідеться про нову ситуацію, яка потребує не так перегляду, як уточнення, а то й поглиблення добре відомих, здавалося б, констант, що стосуються сенсу літературної освіти. Доконечна корекція зумовлена зміною епох.

Розмову про оновлене розуміння сенсу літературної освіти доцільно починати з відомого висловлювання Альберта Ейнштейна: «Якщо ви хочете, щоб ваші діти були розумними – читайте їм казки. Якщо ви хочете, щоб ваші діти були ще розумнішими – читайте їм більше казок». Можна лише здогадуватися, чому геніальний фізик дійшов такого висновку – в іншому місці він висловився, що ідеї постають перед ним у «більш чи менш чітких «образах»». Тож виходить, він був переконаний, що робота уяви є важливим складником ефективного, тобто проникливого мислення. Звідси і його рекомендації: читайте дітям казки, розвивайте в них образне мислення, яке сприяє розумовому розвитку найкраще.

Проте наведене висловлювання Ейнштейна – це все-таки сентенція, виражена без будь-якого психо-

фізіологічного обґрунтування. І якщо поставити перед собою завдання знайти наукове підтвердження важливості казки для розумового розвитку дитини, то ми неодмінно вийдемо на педагогічні ідеї Василя Сухомлинського – автора цілісної, фундаментально розробленої концепції про особливу роль не лише образного, а й художньо-образного мислення для інтелектуального становлення людини.

Концепція Сухомлинського, котра, поза всяким сумнівом, є вагомим внеском у золотий фонд світової педагогічної думки, потребує ретельної наукової інтерпретації та розголосу в професійному середовищі. Та вже й тепер можна твердити, що вона не тільки з вичерпною повнотою аргументує сентенцію Ейнштейна, а й слугує надійним науковим фундаментом для осягнення сенсу літературної освіти в сучасному світі.

Про розвивальний потенціал казки Сухомлинський говорив багато і переконливо. Його наукові тексти буквально сповнені афористичних висловлювань на кшталт «Казка – це колиска думки...», «Казка – це зернина, з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій», «Казка – це радість мислення; у казці дитина утверджує свою гідність мислення», «Казка – це активна естетична творчість...». І всі вони будуються не на інтуїтивних здогадках, а на глибокій проникливості геніального педагога у внутрішній світ дитини, на розумінні психофізіологічних процесів, що пов'язані з образним словом. Казка стала одним із найважливіших інструментів у його педагогічній системі. Зрозуміло, вона стосується дошкільного і початкового шкільного віку («Серце віддаю дітям»). У його школі казки не тільки слухали, а й творили. І все це було спрямоване на інтенсивний розвиток образної уяви, відтак образного мислення та образного мовлення дитини – ідеться про речі, що перебувають у єдності. Доведення зв'язку між образним і розумовим мисленням є константою у його педагогічній системі. Він щоразу повертався до неї, шукав нових способів підтвердити цю думку, наголосити на ній – наводив десятки прикладів зі своєї педагогічної практики, які аргументували б його позицію.

Наступний його крок полягав у тому, щоб довести особливу значущість уже не казки, а художнього слова для розумово-інтелектуального розвитку учнів середнього і старшого шкільного віку. І тут його мова набувала пафосності, відчувалося, що педагог висловлював особливо цінні для себе міркування: «Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає в мозок дитини енергію думки... Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті».



Це – геніальні думки геніального педагога. І як часто буває у таких випадках, проблема полягає в тому, щоб піднятися до осмислення їх, зрозуміти, повірити в них і в те, що вони несуть у собі істинну. Наведену цитату можна розглядати та коментувати найдокладнішим чином. При цьому треба звернути увагу, що йдеться про слово естетичне, тобто слово, яке несе в собі красу. Сухомлинський про виховну, ошляхетнювальну силу краси писав так переконливо, що його твердження самі по собі увиразнювали художню літературу в школі як особливий предмет, покликаний відкривати учням красу в усіх її виявах.

Можна було б говорити і про те, що видатний педагог створив цілісну концепцію взаємодії образного і поняттєвого мислення. Чи не основний секрет розвивальної потужності власне художнього слова полягає в тому, що воно однаковою мірою «працює» як із правою півкулею мозку, котра «спеціалізується» на образному мисленні, так і з лівою, що відповідає за розпізнавання слів (понять). Маємо надію, що сказаного достатньо для того, аби зрозуміти концепцію одного з найвидатніших педагогів сучасності про особливу місію художнього слова. Його вчення з абсолютною переконливістю аргументує наведені вище слова Ейнштейна. Тому маємо повне право, спираючись на слова геніального фізика та на концепцію, розроблену геніальним педагогом, потрактувати ті слова таким чином: **якщо ви хочете, щоб ваша дитина була розумною, виховуйте у неї любов до читання, до книжки; якщо ви хочете, щоб ваша дитина була дуже розумною, то виховайте її так, щоб вона не лише багато читача, а й глибоко розуміла прочитане.**

Звернення до Сухомлинського, як бачимо, допомогло нам наблизитися до розуміння сенсу літературної освіти в сучасній школі. При цьому маємо взяти до уваги й те, що власне він майже півстоліття тому пророчо попередив про настання епохи, коли під загрозою виявиться книжка як одне з основних джерел ушляхетнення розуму й душі людини.

Отже, якщо для нас стали очевидними сучасні метаморфози психофізіологічного характеру в свідомості молодих поколінь («кліпове мислення», «функціональна неграмотність», відсутність потреби у читанні та книжці), якщо ми зрозуміли загрозу обездуховлення, яку спричинюють ці реальні й досить відчутні зміни, то виникає запитання: чи є у школі можливості протистояти цій реальності? Шукаючи відповіді на це питання, передусім звернімося до художньої літератури як навчального предмета.

Тож ставимо питання так: **чому саме літературна освіта здатна зрівноважувати негативні наслідки, які несе у собі кліпова свідомість?**

Скажемо більше – не лише зрівноважувати, а й лікувати та виробляти імунітет проти цього психофізіологічного стану, який іноді набуває ознак хвороби.

Тренінги, спрямовані на боротьбу з кліповою свідомістю, навчають концентрувати увагу й утримувати її тривалий час на одному предметі. Проте загальноновизнано, що найкращий і найдоступніший метод – це читання. Високохудожній твір будь-якого жанру є своєрідним інформаційним згустком, сприймання якого потребує неабиякої концентрації уваги. А тепер уявімо собі, як із року в рік, із класу в клас, протягом дитинства, підліткового віку, юності, тобто за період навчання в середній школі, майже щодня учень концентрується на сприйманні літературних текстів. Маємо на увазі концентрацію особливу, яка активізує всі ділянки мозку. А головне – цей процес концентрованого сприймання тексту здатний буквально втягувати читача в нові для нього світи, ознайомлювати з іншими епохами й культурами, проживати життя інших людей і таким чином розвивати в собі емпатичні здібності. Це час активного спілкування з довершеним, високоорганізованим словом, час відкриття нових смислів, утілених у ньому. І дуже важливо, щоб у результаті такої концентрації настав той благодатний момент, коли прихована у творі художня енергія вивільняється і заряджає собою учня.

Художні сенси, що здатні дарувати учням насолоду від читання, становлять цілий спектр того, що зазвичай позначається стандартним висловом «пізнавальний та виховний вплив літератури». Це і патріотичне, і морально-етичне, естетичне виховання, це також образне бачення минувшини, здатність розуміти людину, проникати в її внутрішній світ... До того ж не треба забувати, що урок літератури – це урок висловлювання думки як в усній, так і в письмовій формі.

Як бачимо, потенційні можливості літературної освіти настільки великі, що вона здатна забезпечити ті дві ключові компетентності, про які йшла мова на початку цієї статті.

То що ж потрібно для того, аби цей потужний потенціал художньої літератури як навчального предмета був реалізований у новій українській школі? На нашу думку, три речі: 1) **час**, якого було б достатньо для того, щоб сконцентруватися на творі з метою якомога глибшого осягнення його; 2) принципово **нові програми**, що склалися б з імен і творів, наділених притягальною, а не відштовхувальною силою; 3) **учитель** з відповідною професійною підготовкою, здатний допомогти учням відкрити смислові та естетичні сутності літературного твору, сприйняти його пізнавальний та виховний потенціал.

*Закінчення в наступному числі.*