

ОБГОВОРЮЄМО ПРОЄКТ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КОГНІТИВНІ ДИСОНАНСИ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Чесно кажучи, у мене не було наміру брати участь у дискусії, що виникла у зв'язку з оприлюдненням проєкту Державного стандарту базової середньої освіти (далі – Проєкт), в якому пропонується, як про це наголошувалося в багатьох критичних виступах, «об'єднати українську мову, українську і зарубіжну літературу» в інтегрований предмет «українська мова». Навчений чималим досвідом участі в подібних за тематикою дискусіях, я добре знав явні та приховані (сказати б – підтекстові) чинники їх, знав позиції їхніх постійних учасників та сталий набір вживаних ними аргументів, пам'ятав, чим закінчуються ці дискусії... Тож вирішив не відволікатися від важливіших для себе справ. Проте все-таки здалеку, краєм ока, спостерігав за дискусією.

Щоправда, то й не була дискусія, а швидше всього періодичні спалахи праведного гніву, викликаного намірами створити інтегрований предмет «українська мова», в якому творам української та зарубіжної літератури нібито буде відведена принизлива роль такого собі ілюстративного матеріалу.

Моє бажання відсторонитися від словесних баталій було зумовлене ще одним важливим чинником: усі попередні дискусійні спалахи, що стосувалися мовно-літературної освіти, викликали пропозиції інтегрувати українську та зарубіжну літературу. І нехай би продовжувався цей затяжний спосіб пошуку істинних та корисних для загальної освітньої справи рішень. Але ось біда і неабияка: усі ці дискусії активно відволікали увагу від безлічі проблем, що вже давно прижилися в нашій мовно-літературній освіті й поволі, немов якась таємна хвороба, позбавляли її «життєвої активності», тобто не давали їй як основному навчальному предмету в школі достойно, на належному рівні виконувати свою шляхетну функцію – розвивати в молодих поколіннях знання мови (не лише як способу спілкування та самовираження, а й мислення) та художньої літератури, яка не тільки формує духовність, а й виконує іншу надзвичайно важливу функцію, а саме: є, за визначенням геніального Василя Сухомлинського, «еліксиром для розвитку мозку дитини».

Буду відвертим: якщо вже почалися розмови про те, що нашій нації загрожує перетворитися в «націю овочів» [5], то один із прихованих чинників такої тривожної ситуації якраз і криється в тому, що серед результатів ЗНО, котрі фіксува-

лися в останні роки, звертає увагу на себе такий факт: сторінку текстового документа, яка була відведена для написання есею на визначену тему, залишив незаповненою кожний шостий, сьомий чи восьмий (як в які роки) випускник середньої школи. Тобто той випускник не умів висловити думку або й узагалі тієї думки не мав.

Що таке «когнітивний дисонанс» і навіщо ми до нього вдаємося

Щоб із максимально можливою стислістю виразити основні негаразди нашої літературної освіти, спробую вдатися до поняття «когнітивний дисонанс», який, за Вікіпедією, означає «внутрішній психічний конфлікт, що виникає при зіткненні в свідомості індивіда суперечливих знань, ідей, переконань або поведінкових установ стосовно деякого об'єкта чи явища».

Але ж можливе запитання: якщо, наприклад, у мене виникає відчуття когнітивного дисонансу під час спостереження такого «об'єкта чи явища», як літературна освіта, тож може бути, що воно породжене якимись моїми особистими смаками, упередженнями та переконаннями? То чи не варто тут проявляти більше стриманості та обережності у своїх вердиктах?

Звичайно, таке може бути. І це треба враховувати.

Однак маю більш як 30-річний досвід наукових пошуків у галузі системології (три десятиліття тому я захистив докторську дисертацію з проблем методології системного підходу до аналізу поетики літературного твору й досі працюю в цьому науковому напрямі), то добре знаю, що успішність функціонування будь-якої системи (чи то живого організму, чи суспільно-політичного явища або ж просто якоїсь механічної конструкції) цілком залежить від злагодженої взаємодії внутрішніх складників її, їхнього синергетичного взаємсприяння досягненню потрібного кінцевого результату. Якщо ж у цій системі окремі складники (елементи, компоненти) не включені в загальний процес досягнення цієї мети або ж навіть виявляють певну несумісність з іншими компонентами, то це гальмує функціонування системи, ускладнює досягнення цієї мети. Ще гірша ситуація складається, коли, скажімо, кінцева мета, на яку спрямована функціональна система, є помилковою, негідною того, щоб на досягнення її витрачалася енергія.

Наша літературна освіта сповнена менш або більш помітних (іноді буквально кричущих) суперечностей, які роблять її малоефективною, такою, що заважає успішно досягнути кінцевої мети.

Саме на виявленні таких суперечностей/невідповідностей, котрі породжують відчуття когнітивного дисонансу, і зупинимось. Це один із дієвих способів критичного аналізу функціонування системи.

Jezyk polski як приклад інтегрованого навчального предмета.

Особливості польського ЗНО

Щоб не залишатися осторонь уже згаданої дискусії, торкнімося проблеми, яка виникла у зв'язку із заявленим у Проєкті наміром утворити інтегрований навчальний предмет «українська мова».

Не є секретом, що ідея створення такої незвичної для нашої школи навчальної дисципліни запозичена з польської шкільної практики, де успішно «працює» інтегрований шкільний предмет «польська мова» (Jezyk polski).

Добре відомо, що польський економічний успіх, іменованний як реформи Лешека Бальцеровича («шокова терапія»), і досі залишається прикладом вдалого реформування суспільно-економічних відносин у часи переходу від застарілої та неефективної системи централізованого планування до капіталізму. Задумана в 1989 році ця реформа вже на початку 1990-х років почала давати свої перші позитивні результати – відчутне зростання економіки почалося з 1992 року.

Через деякий час, коли економічне та суспільно-політичне життя в країні набуло стабільності, розпочалися серйозні реформи в інших галузях життя країни, у т. ч. і в освіті. Вона була детально продумана, про це свідчить проєкт «Реформа освітньої системи» (Див.: «Reforma Systemu Edukacji. Projekt». – Warszawa, 1998. – Далі: Projekt). Свого часу ознайомившись із цим документом, я був здивований і, зізнаюсь, навіть знічений, коли побачив, що в навчальних планах шкільних закладів усіх рівнів середньої освіти (двоступенева початкова школа – гімназія – ліцей) відсутній навчальний предмет «польська література». Для польського суспільства з його надзвичайно відповідальним ставленням до своєї культури таке рішення здалося дивним та незрозумілим.

Проте все прояснилося, коли приглянувся до сформульованих у тому ж проєкті «Реформа освітньої системи» основних завдань навчальної дисципліни Jezyk polski. Якщо ознайомитися з ними (беремо рівень ліцею), то на першому місці побачимо завдання в такому визначенні: «Навчання і засвоєння навичок (умінь) в процесі систематичного та постійного збагачення своїх знань з літератури і культури власного народу на тлі культурних світо-

вих надбань» (Projekt, с. 154). Це формулювання є основним у переліку завдань, усі інші тою чи тою мірою доповнюють і конкретизують його.

Наступна рубрика «Зміст» («Treści») подає такий перелік матеріалів, що вивчаються: джерела культури європейської (Біблія, Гораций (пісні, вибрані переклади)); тексти літературні, публіцистичні, наукові різних родів, форм, конвенцій. А тепер – увага! – вказано перелік письменників, твори яких у програмі: «У кожному, – звернімо увагу! – ліцейному класі по чотири-п'ять літературних творів вивчаються в цілості (не фрагменти! – Г. К.). Серед них: В. Шекспір, Мольєр, А. Міцкевич, Ю. Словацький, Ц. Норвід, Б. Прус, Г. Сінкевич, С. Жеромський, вибрані письменники з останнього двадцятиліття» (Projekt, с. 155).

Такий перелік демонструє, що навчальна дисципліна Jezyk polski в ліцеях сконцентрована на вивченні літературного матеріалу, але не лише художнього, а й публіцистичного та популярно-наукового. Певна увага відведена й мові – тут робиться акцент на розвиток мовних компетенцій – і в усній мові (риторика), і в писемній.

Проте такого стислого аналізу недостатньо для глибшого розуміння того, які компетентності здобувають польські ліцеїсти, засвоюючи навчальний предмет Jezyk polski. Для точнішої відповіді на це питання необхідно розглянути зміст **кінцевих випробувань**, які чекають на випускників польських ліцеїв.

Але перед тим як приглянутися до особливостей польського ЗНО, вдамося до невеличкого, але дуже важливого для нашої подальшої розмови відступу.

Для кожної функціонуючої системи (а літературна освіта, як про це вже йшлося, є такою системою) кінцевий результат, на досягнення якого спрямоване її функціонування, є для неї **основним системоутворювальним чинником**. А це означає, що вивчення кожної навчальної дисципліни організоване таким чином, щоб випускники якомога успішніше підготувалися до кінцевих екзаменаційних випробувань.

Із цього погляду цікаво розглянути іспитові завдання з польської мови, які перевіряють і оцінюють знання та вміння, набуті випускниками польських шкіл під час вивчення предмета Jezyk polski. Для прикладу розглянемо іспитові завдання, якими випробовувалися їхні компетентності у 2017 році.

Помітна закономірність: завдання були підібрані так, щоб перевірити та об'єктивно поцінувати, по-перше, рівень розуміння змісту текстів; по-друге, уміння інтерпретувати власне художній текст; по-третє, уміння письмово висловлювати думку. Із цією метою для аналізу пропонувалося 5 текстів.

Перший із них – «Мій дивний Сенкевич» (фрагмент з однойменної статті Ришарда Кожолека). Ви-

пускники мали виконати 5 завдань, які перевіряють рівень розуміння цього тексту (6 балів).

Другий текст – «Голоси, що замовкають» (фрагмент із науково-популярної статті, присвячений проблемі зникнення мов у світі). Запропоновано виконати 5 завдань у формі відповідей на запитання, які перевіряють рівень розуміння тексту й уміння сформулювати і грамотно висловити думку (13 балів).

Третій текст – фрагмент п'єси Станіслава Виспянського часів польського модерну. Подано тільки текст фрагменту, без вказівки автора та без назви твору, із якого його взято. Сам текст сповнений діалектизмів. Завдання: 1) вказати автора твору, якому належить фрагмент; 2) на основі цілого твору, з якого взято цей фрагмент, довести, що говірка як мовний стиль, який використовується в тексті, ілюструє думку, що мови, **якими говорять лише деякі, все ж здатні розповісти багато** – як про це йдеться в тексті «Голоси, що замовкають» (2 бали).

Четвертий і п'ятий тексти: фрагмент твору Антуана де Сент-Екзюпері «Земля, планета людей» та поезія Казимежа Вежинського «Я чую час». Випускнику пропонувалося написати есеї, в якому здійснити інтерпретацію одного з цих текстів (на вибір). Обсяг – не менше 250 слів, для цього відводиться 8 сторінок екзаменаційного пакета.

Завдання написати есеї, в якому інтерпретується художній текст, є основним серед інших іспитових завдань й оцінюється в 50 балів із 70-ти (!).

Щоб мати уявлення про складність цього завдання, наведу текст поезії Казимежа Вежинського «Я чую час» у перекладі Тадеуша Карабовича:

Тільки вночі я чую час
Я запитую, де він мене жене,
У всьому світі у так багато міст,
Я постійно міняю адреси,
Я втрачаю записки і рукописи,
Я не знаю, де я живу,
І я не знаю, як довго,
Тому що все це умовно,
Усе це тимчасово
У цьому малому слові,
Але як же мудрим
І як жорстоким,
У цю же мить, з самого початку,
Тим часом до кінця
Ось і це моє слово
І за його межами
Це в режимі реального часу.
Я чую його вночі,
Я дивлюся в темряву і бачу,
Коли я проходжу в дужках,
Від народження до смерті
На кожну адресу,
У кожній квартирі,
У величезному світі,
Серед втрачених записок

І жахливих слів
Мого міжснущання.
Я прошу його даремно,
Він мене не переслідує,
Він спокійно чекає,
Він нічого не скаже мені,
І якщо, що я чую,
Це тільки в вухах
Пустий шум.
Це час, в який я не можу ввійти,
Я не можу встояти,
До якого я не належу,
І хто є всім?

[1969]

Знаю, що кожний, хто причетний до шкільної літературної освіти, ознайомившись із цією поезією, задумається: а яка ж частина випускників нашої школи могла б написати есеї обсягом не менше як на 250 слів, у якому інтерпретувала б виражені в ній художні смисли?

Окрім того, багато хто, звернувши увагу в цьому польському ЗНО на співвідношення літературного та мовного матеріалу в пропорції приблизно 10 до 2-х і порівнюючи цей факт із тією величезною кількістю тестових запитань, що містяться в мовній частині нашого ЗНО, мабуть, подивується: а чому ж це поляки ігнорують перевірку мовних компетентностей своїх випускників? Відповідь на це питання проста: написаний випускником ліцею есеї засвідчує і глибину розуміння ним художнього твору, і його вміння творити текст, тобто висловлювати рідною мовою складні смисли. При цьому аналіз створеного випускником есею дає можливість оцінити володіння ним рідною мовою на всіх рівнях – лексичному, граматичному та синтаксично-стильовому. Точнішої оцінки **практичної** письмової мовної підготовки випускника середньої школи просто не може бути. Це – оптимальний варіант.

Триада основних компетентностей

Отже, мета іспитових завдань зрозуміла: вони випробовують такі компетентності, набуті під час засвоєння навчального предмета *Język polski*: розуміння тексту, уміння аналізувати його та грамотно висловлювати свої думки.

Звернімо увагу, що всі іспитові завдання сконцентровані на перевірці та оцінці власне зазначених компетентностей. Це дуже важливий момент через те, що він відповідає **принципу концентрації уваги/зусиль на сутнісному** (далі – принцип концентрації) як одному з найважливіших принципів, який є обов'язковим під час формування освітньої політики в сучасних умовах. Цей принцип зближений з іншою важливою вимогою, що відома як **принцип ощадності в освіті** (далі – принцип ощадності), котрий ще в 30-х роках минулого століття був сформульований одним із найбільш авторитет-

них європейських філософів Хосе Ортегою-і-Гассетом. І перший, і другий принципи є зближеними, бо обидва визначають (мають визначати!) стратегію й тактику вибудовування освітньої політики саме в наш час – час потужних інформаційних потоків, що породжують інформаційний хаос, у якому буває не так і просто вирізнити суттєве, істинне з-поміж другорядного, псевдоістинного і навіть фейкового.

Принцип концентрації є дієвим для всіх напрямів та рівнів освіти. Для прикладу: навіть вироблення учителем стратегії й тактики вивчення якогось твору насамперед потребує від нього визначити ті моменти змісту й форми, на яких він акцентуватиме свої навчальні зусилля. Причому вибір акцентів обумовлюється багатьма чинниками: особливостями змісту й художньої форми твору, ступенем підготовки учнів, їхніми віковими особливостями і т. п.

Ортега-і-Гассет у трактаті «Місія університету» (розділ «Принцип ощадності в освіті») писав про необхідність виявляти у величезному масиві знань найбільш сутнісне з тим, щоб робити його предметом вивчення. Потреба в такому підході «з'являється тоді, – пише філософ, – коли знання, які необхідно засвоювати, переважають здатність їх осягнути. Сьогодні, як ніколи, технічне й культурне багатство загрожує людству катастрофою, тому що з кожним новим поколінням усе важче й важче його засвоювати» [7, с. 42]. Виходячи з цього, філософ пропонує: «Необхідно піддати незчисленну кількість знань подвійному відбору: 1) Залишати лише ті знання, які здаються **сутнісно** (виділення моє. – Г. К.) необхідними для життя людини <...>. 2) Все, що залишилося після визначення найбільш необхідного потрібно звести до того, що *реально* може бути вивчено...» [7, с. 43].

Не треба, думається, аргументувати тезу, що названі два принципи – концентрації та ощадності – є зближеними та синергетично взаємодіючими.

Якщо Ортега-і-Гассет ще в 30-х роках прийшов до висновку про необхідність із величезного масиву знань відбирати для навчального засвоєння найбільш сутнісні, то в наш час інформаційного цунамі ця його пропозиція набуває особливої актуальності. Але вибір **сутнісного** із масиву знань має бути згармонізованим із вибором **доцільних** у життєво-практичному плані компетентностей.

У чому ж доцільність тієї тріади компетентностей **розуміння тексту – уміння його аналізувати – уміння висловлюватися, тобто уміння творити текст** (далі – тріада), на яку, як ми вже переконалися, **сконцентровано** «працює» польська мовно-літературна освіта?

Розуміння тексту є базовою компетентністю, яку дає шкільна освіта. «Ми – те, що ми читали і як ми це робили, і жоден інший вид діяльності

не наділений таким могутнім потенціалом розвитку особистості і не має такого великого виховного значення» [3, с. 323], – переконаний відомий американський учений-педагог Дуг Лемов. (До речі, цей його вислів «Ми – те, **ЩО** ми читали і **ЯК** ми це робили» заслуговує бути афоризмом, який вельми точно розкриває значущість літературної освіти для інтелектуального та культурного розвитку людини.) Врешті-решт розуміння тексту (читацька грамотність) стоїть першою в переліку компетентностей, що вимірюються міжнародною моніторинговою організацією PISA.

Імпліцитний (зразковий) читач – це читач із глибоким розумінням тексту.

Якщо ж додати до всього сказаного те, що подібні випробування на засвоєння учнями тріади компетентностей підсумовують кожний етап освіти (початкова школа, гімназія, ліцей), то ні про яке домінування польської мови над літературою не може йтися. Маємо приклад гармонізованої інтеграції в одному навчальному предметі кількох об'єктів вивчення – мови, художньо-літературних, публіцистичних та науково-популярних текстів.

Когнітивні дисонанси Проєкту

Проте це відчуття згармонізованості всіх компонентів польської літературної освіти, ось ця така зрозуміла доцільність усіх стратегічних і тактичних рішень, що складають її концепцію, починає зникати, коли знайомишся з проєктом Державного стандарту базової середньої освіти.

Зізнаюсь, що на відміну від численних критиків цього Проєкту, я є прихильником інтеграції існуючих у теперішній мовно-літературній освіті навчальних предметів. Потреба в їхній інтеграції – веління часу. Вона породжена все тією ж необхідністю адаптуватися до інтенсивних інформаційних потоків, що з року в рік посилюються майже в геометричній прогресії. Це чи не стократно актуалізує вже згадуваний закон ощадності в освіті Ортеги-і-Гассета. Він якраз і вимагає виявляти й робити об'єктом вивчення найбільш сутнісні та, водночас, найзатребуваніші в майбутньому, вже «дорослому» житті знання. Усе це актуалізує проблему міжпредметної інтеграції, яка, до речі, є нагальною для всіх світових освітніх систем. Зрозуміло, що в цього процесу є й будуть опоненти, і аргументів вони знаходять чимало. Проте ними рухає або ж суто корпоративний інтерес, або елементарне нерозуміння об'єктивної потреби в інтеграції.

Однак сам процес міжпредметної інтеграції є справою винятково складною, що вимагає враховувати багато важливих чинників, ігнорування бодай одного з них негативно впливатиме на цей процес.

Серед цих чинників важливою є необхідність враховувати вже сформовані традиції освітньої системи.

До консерватизму освітньої системи не треба ставитися негативно, навпаки, дуже часто дотримання сформованих традицій сприяє успішності її, бо вони складають такий собі «базис досвіду» – виховного, дидактичного, яким активно живиться навчально-виховний процес.

Тому навряд чи пропонується Проектом концепція інтеграції мови й літератури власне для базової середньої освіти є доцільною. По-перше, мова є тим навчальним предметом, який активно засвоюється на всіх рівнях: лексичному, граматичному та стилістико-синтаксичному – у молодшому та середньому шкільному віці. Тому в умовах нашої освітньої системи має діяти **принцип концентрації** навчальних ресурсів на вивчення української мови в початковій і базовій середній школі. Цей момент, до речі, врахований у польській освітній системі, коли в IV, V, VI класах (це другий етап початкової школи – вона в них шестирічна) на вивчення польської мови відводиться шість годин на тиждень – більше, ніж на будь-який інший навчальний предмет.

Трохи нижче ми обґрунтуємо думку, чому інтеграція української та зарубіжної літератур в базовій середній школі (V–IX класи), а тим більше, у старшій (X – XII класи) є не лише можливою, а й доцільною.

Відчуття когнітивного дисонансу з'являється й починає загострюватися, коли спостерігаєш, як у Проекті з якоюсь незрозумілою принциповістю відбувається ігнорування літературного складника в пропонованій концепції мовно-літературного навчального предмета. Поняття «українська література» в першому варіанті Проекту взагалі було відсутнє, воно з'явилося лише після доопрацювання й урахування численних побажань учасників обговорення. Саме недостатня увага до літературного складника стала головною причиною того протестного збурення, основні сенси якого виражені у виступах відомих літературознавців М. Наєнка та В. Агеевої, і яке штормовими хвилями прокотилося в соціальних мережах.

Не буду повторювати чи аналізувати тези, висловлені в тих протестних виступах – вони цілком справедливі та й, у принципі, добре відомі, бо про «велику виховну та пізнавальну роль художньої літератури» кожний знає ще зі шкільної лави. До того ж певне посилення літературного складника відбулося в процесі доопрацювання Проекту. Єдине, на чому хотілося б зацентрувати, це на необхідності враховувати, що українська нація перебуває на етапі свого становлення як нація політична. Це дуже складний процес, розвиток якого гальмується багатьма внутрішніми та зовнішніми чинниками. І якщо взяти до уваги, що художнє слово плеяди геніальних письменників було чи не основним оберегом для нас, і що воно, це Слово велетнів укра-

їнської літератури, захищало (і захистило!) націю, котра перебувала в умовах, коли її намагалися цілеспрямовано знищити, то ігнорування нині націоформувального потенціалу української літератури не може не викликати відчуття когнітивного дисонансу.

Але повернімося до розгляду Проекту в певних його аспектах. Помітно, що він вибудовувався як документ, котрий містить у собі систематизований перелік компетентностей, які має «виращувати» (слово Шалви Амонашвілі) базова середня освіта.

У суто кількісному плані мовно-літературна освітня галузь у цьому документі містить значно більше число компетентностей, порівнюючи з іншими галузями (математичною, природничою, технологічною тощо). Автори мовно-літературного розділу виявили неабияку старанність та винахідливість. Відчутне їхнє прагнення виробити таку систему компетентностей, оволодіння якими зробило б випускника 9-го класу не просто грамотною, а по-сучасному грамотною в мовному плані людиною, яка, цитую Проект, «здатна сприймати, розуміти інформацію, записану (передану) різним способом або відтворену технічними пристроями». У багатьох формулюваннях різних компетентностей зустрічаємо поняття «медіатекст», «цифрова інформація». Зрозуміло, що майбутній громадянин України має бути готовим жити в епоху суцільної диджиталізації.

Водночас треба відзначити добре відчутне прагнення авторів Проекту спрямувати підготовку майбутніх громадян у риторичному плані – згідно рекомендованої системи компетентностей вони мають володіти багатьма засобами успішного комунікування. Чимало уваги приділено й компетентностям, що стосуються розуміння тексту та вміння створювати його.

Система мовних компетентностей в Проекті розроблена ґрунтовно. Але при цьому виникає питання не методичного, а, сказати б, методологічного, тобто більш загального характеру: яким шляхом можливо досягати успішного «виращування» такого осяжного й такого по-справжньому цінного для підростаючих поколінь переліку знань, умінь та навичок? На це питання Проект, автори якого сконцентрували всі свої зусилля на розробку системи компетентностей, що має забезпечувати «гібридна» мовно-літературна дисципліна, не дає навіть приблизної відповіді. На уроках мови необхідно виконувати величезний і дуже складний обсяг роботи з вивчення суто «мовних» знань та умінь – лексичних, орфоепічних, граматичних, синтаксично-стилістичних. А це потребує високої сконцентрованості зусиль – тут принцип концентрації має діяти бездоганно. Тож виникає питання: як, яким чином і під час вивчення якої навчальної

дисципліни може бути засвоєний учнем той набір визначених Проектом компетентностей зі сфери риторики та мистецтва усної й письмової комунікації?

Можлива відповідь, що, мовляв, перед авторами Проекту не стояло завдання конкретизувати шляхи й способи «втілення в життя» того набору компетентностей, викликає здивування, бо подібні установчі документи просто зобов'язані проектувати явище як функціональну систему із зазначенням усіх складників її. Інакше є не зрозумілою доцільність такого документа, який претендує на статус закону.

Екскурс в «історію питання»

Відомо, що під час вирішення складних питань потрібно звертатися до «уроків історії». Тож спробуємо, згадавши історію освіти, проаналізувати, як у далекому та близькому минулому молоді покоління навчалися риторичних і комунікативних умінь та навичок.

Як відомо, риторичне мистецтво набуло наймовірнішого – навіть із нинішнього погляду! – розвитку в античну епоху. Кількість та якість трактатів із риторики, що були створені в Елладі і Давньому Римі, вражає. Найбільш показовим у цьому плані є посібник Марка Фабія Квінтіліана «Повчання оратору» («Риторичні настанови»). Вивчення загальних законів та правил риторики, так само як і практичне оволодіння риторичними вміннями та навичками було обов'язковим складником підготовки до життя елітної молоді. Культ краси й освіченості, що домінував в античному світі, повною мірою також стосувався мовлення людини.

Риторика як навчальний предмет посіла чільне місце в середньовічних університетах. Вважалося, що рівень володіння мовою є основною ознакою освіченості. Численні посібники з риторики, серед яких виділялася «Риторика» Феофана Прокоповича, засвідчують ту увагу, яку приділяли красномовству в нашій, ще середньовічній, Києво-Могилянській академії.

Проте з часом, починаючи з другої половини ХІХ ст., коли література поступово, але впевнено набувала статусу одноосібної «королеви мистецтв», риторика почала зникати з навчальних планів університетів та інших освітніх закладів. Це був дуже показовий процес, який засвідчував: читання художньої літератури наділене таким навчально-розвивальним потенціалом, що робить зайвим вивчення риторики. До речі, Квінтіліан у своїх «Риторичних настановах» (кн. 10, розділ 1) спеціально розглядав питання про вплив художньої літератури на розвиток риторичних умінь та навичок.

Остаточо художня література як навчальний предмет ствердилася в період «золотого віку» лі-

тературної освіти, що припадає на кінець ХІХ – першу половину ХХ ст. Як приклад буквально тріумфального успіху літературної освіти в цей період можна назвати Єлисаветградське реальне училище, де, як зазначає Леонід Куценко у монографії про Євгена Маланюка, не обмежувалися вивченням художньої літератури на уроках, а настільки прагнули прилучити учнів до читання художніх творів, що рішенням педагогічної ради училища було ухвалено «освободити кожного из преподавателей-руководителей (тобто викладачів, яким було доручено керувати позакласним читанням учнів. – Г. К.) од шести недільних уроков (!)» та встановити за керівництво читанням художньої літератури «вознаграждение не менее 450 рублей в год». Для довідки: учитель за рік отримував 1000–1200 карбованців. Результати такої уваги до художнього читання проявилися хоча б у тому, що серед випускників цього училища були брати Тобілевичі (Микола Садовський, Панас Саксаганський), видатний меценат української культури Євген Чикаленко, один із кращих європейських філософів ХХ ст. Ольгерд-Іполіт Бочковський, письменники-класики нашої літератури Євген Маланюк та Юрій Яновський.

Спілкуватися з високохудожнім твором – це вбирати в себе на свідомому й навіть на підсвідомому рівні все багатство виражальних мовних прийомів, із яких буквально зіткані високохудожні тексти. Художня мова як ніяка інша наділена здатністю візуалізувати реальний світ, відтворювати його предметність, вона дає приклади насиченого змістом діалогічного спілкування, навчає ритмомелодійності висловлювання... Усі ці незліченні прийоми спрямовані на те, щоб зарядити читача емоційно та естетично увиразненими (тобто художніми) смислами, які апелюють до моральності, відкривають у буденності красу.

І якщо цей навчально-виховний потенціал художніх творів під умілим керівництвом учителя-словесника постійно розкриватиметься на уроках літератури, даруючи учням ту «радість відкриття», про яку говорив Василь Сухомлинський, то будьмо певні, що в процесі такого вивчення літератури відбуватиметься органічне «вирощування» в учнів тривких риторичних та комунікативних компетентностей.

Цей короткий екскурс в «історію питання» переконує: якщо в майбутніх інтегрованих мовно-літературних навчальних предметах, котрі зараз перебувають на стадії проектування, художній літературі буде відведено роль не «королеви мистецтв», яку вона по праву має займати, а надано роль такої собі прислужниці, завдання якої полягатиме у виконанні «ілюстративних» функцій, то це буде глибоко помилкове рішення з драматичними наслідками.

Особливості літературної освіти в епоху «диджиталізації»

Ще одне відчуття несумісності явищ виникає, коли знайомишся з тими визначеними Проектом компетентностями, що спрямовані на підготовку учня до життя в епоху інтернету, в часи суцільної «диджиталізації». І справді, з одного боку, цілком зрозуміле прагнення розвинути вміння учнів сприймати «медіатексти», тобто тексти, які постає телебачення та інтернет (цей момент акцентований в Проекті), а з другого – велика й усезростаюча кількість наукових досліджень у галузях психології, психофізіології, психіатрії та педагогіки, які приходять до однозначних висновків, що прив'язаність до різного роду гаджетів, постійна підключеність до інтернету породжують подібну до наркотичної залежність.

Усі ці наукові висновки викладені в численних науково-популярних та публіцистичних статтях – із ними легко ознайомитися. Висновки однозначні й дуже тривожні: прив'язаність до інтернету негативно впливає на роботу мозку, на його когнітивні можливості, а значить знижує інтелектуальний рівень. Ідуть розмови про поступову заміну «галактики Гуттенберга» (епоха друкованої книжки) на «галактику Цукерберга» (епоха цифрових носіїв інформації). Така зміна епох, на думку вчених, набуває глобального характеру, а саме: із цивілізації друкованих текстів та системного мислення відбувається перехід у цивілізацію, де домінують зорові образи й де послаблюються процеси аналітичного мислення.

Загальними стали поняття, породжені цією новою епохою: «покоління Z», «покоління центеніалів». Усім нам уже знайоме поняття «кліпове мислення». Будь-який учитель, що працює з цими «новими поколіннями», відзначить їхню нездатність зосереджуватися на прочитанні довгих текстів.

Отже, перед сучасною школою постає нова грандіозна проблема: як, яким чином, якими методами можна нівелювати ось ці негативні наслідки психофізіології юних поколінь, котрим випало жити в часи трансформації «епохи Гуттенберга» в «епоху Цукерберга». Чи, можливо, піти шляхом капітуляції: прийняти цю епоху «суцільної диджиталізації», погодитися з її неминучістю, шукати з метою самозаспокоєння якісь позитиви в ній? І такий шлях теж можливий – у нього є чимало прихильників. Але ж як бути з тим, що все частіше з'являються цілком обґрунтовані повідомлення про «вірус слабоумства» та «епідемію цифрового слабоумства», якими супроводжується прихід цієї нової епохи? Це ж надто серйозна небезпека, і не реагувати на неї – рівнозначно злочину.

Однак усе в природі, як знаємо, прагне до рівноваги. І саме тому в пошуках зрівноваженої альтернативи тим загрозам, котрі несе із собою епоха інтернету та гаджетів, учені (переважно ті ж психологи,

психофізіологи, психіатри) вийшли на один результат: виявляється, єдиним порятунком, єдиним щепленням від «вірусу слабоумія» є книжка, а точніше, читання книжки. Саме тому проблема «мозок–книжка» останнім часом стала актуальною серед учених. З'явилося багато цікавих розробок, які з психофізіологічного погляду обґрунтовують важливість процесу читання книжок для збереження душевного здоров'я та інтелектуальної спроможності в епоху інформаційного хаосу. Окремі дослідження доводять, що сприймання друкованого тексту є набагато ефективнішим для запам'ятовування та розуміння за читання з екрану гаджета чи комп'ютера. Особливо ефективним для розвитку мозкової діяльності є читання художніх текстів. Ось, для прикладу, лише одна цитата: «В дослідженні, яке опубліковане у “Journal of Consciousness Studies”, учені повідомили про виявлення активності в областях мозку, які відповідають за читання. Ця активність проявлялась при читанні різних текстів. Порівнюючи поезію і прозу, вчені змогли довести, що при читанні поетичних текстів активізується кора задньої частини поясної звивини та медіальна скронева частка – область мозку, що відповідає за самоаналіз. Виявилось, що при читанні поезії нейрони реагують буквально на кожне слово».

Дослідження професора Наталі Філіпс (Natalie Phillips) довело, що читання (класичної художньої літератури. – Г. К.) приносить для організму не меншу користь, аніж спортивні вправи саме через те, що в процесі читання людина тренує весь мозок» [2].

Один із найбільш вагомих і зрозумілих для загалу доказів важливості сприймання художніх текстів для розвитку мозку, а значить, розвитку когнітивних та емпатичних можливостей людини, полягає в тому, що процес читання активізує ті ділянки мозку в його лівій півкулі, що відповідають за декодування, розпізнавання змісту слів; процес же розкодування слів збуджує ті частини мозку, які відповідають за уяву, тобто за зорові образи. У такій гармонійній взаємодії двох півкуль криється один із секретів розвитку мозкових спроможностей. Ці закономірності у функціонуванні мозку чудово розумів Василь Сухомлинський, коли сформулював свою знамениту сентенцію, що «поетичне слово є еліксиром для розвитку мозку дитини».

То чи потрібні ще додаткові аргументи для того, щоб визнати навчальну дисципліну «художня література» «королевою» шкільної мовно-літературної освіти?

Три когнітивні дисонанси сучасної літературної освіти

Є неабиякий сенс у тому, щоб, проектуючи майбутнє, враховувати сучасні реалії.

Якщо з позицій двох принципів методологічного характеру, на яких має вибудовуватися сучасна

освітня політика, – принципу концентрації уваги/зусиль на сутнісному та принципу ощадності в освіті Ортеги-і-Гассета – здійснити проєкцію на діючі програми з української літератури для старших класів середньої школи, то відчуття когнітивної дисонансності набуває особливої загостреності. І виникає воно через повне ігнорування двох щойно зазначених законів. Зупинімося лише на трьох, із нашого погляду, найбільш виразних суперечностях, які провокують згадане відчуття.

Перша з них породжується ігноруванням у шкільних програмах із художньої літератури принципу концентрації уваги на сутнісній для цього навчального предмета тріаді компетентностей.

В останні роки програма літератури і програми інших, не лише мовно-літературних предметів, вибудовуються, а, точніше сказати, підлаштовуються під так звані «ключові компетентності» – їх сформульовано десять, їхнім переліком відкриваються цього річної програми всіх шкільних дисциплін. Більше того, роз'яснюється вельми детально, якими компетентностями – «знанцевими», «діяльними» та «ціннісними» – мають оволодівати учні під час вивчення тої чи тої програмової теми. Задум ініціаторів цих нововведень зрозумілий: вони, вочевидь, тішилися думкою, що якщо всі вчителі-предметники – мовники-літератори, математики-фізики, біологи-хіміки і т. д. – будуть під час викладання своїх навчальних дисциплін концентрувати власні зусилля на засвоєнні учнями всіх зазначених компетентностей, то мети буде досягнуто, а саме: учні вмітуть спілкуватися державною та іноземною мовами, набудуть математичних, інформаційно-цифрових компетентностей, кожна з яких також розписана найдетальнішим чином. Насправді ж така докладна регламентація десяти ключових компетентностей, які під керівництвом учителя мають набувати його учні, створює проблему, що в сучасній психологічній науці іменована як **мультиаскінг** – означає **деконцентрацію уваги** під час вирішення певних завдань. По суті створюється ситуація, яка абсолютно несумісна з принципом концентрації уваги та навчальних зусиль на сутнісному.

Окрім того, візьмомо до уваги й існування одного з ключових правил дидактики, котре полягає у вимозі в процесі вивчення якоїсь теми концентрувати увагу на осягненні найбільш сутнісного в ній. Скажімо, під час вивчення в 10-му класі роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» програма рекомендує засвоювати компетентності, перелік яких складає число 13 (!). Не так і важко передбачити: якщо вчитель намагатиметься протягом п'яти уроків, рекомендованих програмою на засвоєння цього твору, виділити хоч якусь дециму часу на те, щоб домогтися засвоєння учнями бодай більшості із зазначених тринадцяти компетентностей, то через розпорошеність його навчаль-

них зусиль він буде просто не в змозі досягти поставленої мети. Одна з визначальних рис високого професіоналізму вчителя-словесника якраз і полягає в тому, щоб, обдумуючи «стратегію і тактику» вивчення твору, шляхом творчого пошуку конкретизувати мету, яку він прагне досягти на уроках, відведених для вивчення цього твору. Проте рекомендований програмою широкий «набір компетентностей» фактично не сприяє творчому підходу вчителя до вибудовування своєї методичної концепції вивчення твору.

Кожну з тріади основних компетентностей, в принципі, можна розкладати на «дрібніші» складники до безконечності. Але при цьому, захопившись таким «подрібненням», є ризик втратити орієнтир на сутнісне. Думається, це сталося і з Проєктом, у створенні якого всі творчі зусилля були спрямовані на детальну конкретизацію компетентностей. Тому багато сутнісного та важливого залишилося поза документом.

Друге відчуття когнітивної дисонансності породжується несумісністю, з одного боку, навчальних програм, реалізація яких спрямована на **екстенсивне** засвоєння навчального матеріалу, а з другого – самої природи тріади основних компетентностей, для «виросування» яких потрібні **інтенсивні** способи навчання. (Вельми умовне попереднє пояснення: екстенсивний спосіб навчання характеризується перевагою кількісного над якісним; для інтенсивного способу навчання характерне прагнення до глибокого засвоєння матеріалу. Надалі ці поняття конкретизуються.)

Щоб зрозуміти, чому теперішня програма з літератури обумовлює екстенсивний спосіб здобування літературної освіти, треба взяти до уваги, що вона задумана й реалізована як така собі міністорія української літератури. Через те пропонує «пройти» у швидкому темпі велику кількість письменників та їхніх творів. Для прикладу: цього річна програма з літератури (рівень стандарту) для одинадцятого класу пропонує протягом 70-ти навчальних годин ознайомитися приблизно з тридцятьма персоналіями письменників (тобто учень має змогу отримати бодай якимось дуже й дуже загальне уявлення про життя і творчість кожного з них) і водночас засвоїти художній зміст біля шістдесяти (60!) різножанрових творів, серед яких кілька романів. Окрім того, певна кількість уроків відводиться на вивчення т. зв. оглядових тем, на знайомство з «літературою рідного краю» та на повторення вже пройденого матеріалу. При цьому треба врахувати, що частина часу кожного 45-хвилинного уроку йде на організаційні моменти та перевірку домашніх завдань, що складає приблизно 15–20 хвилин. Тож на безпосереднє вивчення художнього твору, тобто на «роботу з текстом» залишається 25–30 хвилин.

Зрозуміло, що за такої завантаженості програми письменницькими іменами й творами ознайомлення з ними може бути лише екстенсивним, тобто поверховим. Для учня успішне опанування такої програми з літератури означає засвоєння певного фактажу, який стосується основних фактів біографії кожного з 30-ти письменників, та основних змістових і формальних параметрів літературних творів (тема, ідея, жанр, головні персонажі й т. п.).

«Вирощування» у школярів тріади тісно пов'язаних між собою компетентностей **розуміння тексту – аналіз тексту – творення тексту** потребує **інтенсивних** методів здобування літературної освіти, для яких характерне неспішне, уважне вдвляння в текстову тканину літературного твору, без чого неможливо здійснити осягнення ні закодованих у них художніх смислів, ні розуміння тих засобів, які ті смисли породжують. Інтенсивні методи – це різні способи занурення в змістові глибини тексту, це навчання **глибокого** прочитання твору. І якщо взяти до уваги цілком справедливую думку Дуга Лемова, що навчати розумінню тексту «вкрай важко, тому що ця здібність включає у себе дуже багато різних аспектів» [3, с. 359], то таке навчання потребує багато часу. Бо ж аналіз та інтерпретація твору здійснюється завдяки складним навчальним технологіям, що вибудовуються на методах **«повільного (чи ж шльного) прочитання»**, вдвляння в текст крізь «вічко мікроскопу». Окрім того, багато часу потребує навчання умінням аналізувати художній твір і створювати аналітичні тексти. Саме тому теперішня шкільна програма з літератури є абсолютно несумісною із завданням розвивати в учнів розуміння тексту, а також прямо обумовлене цією компетентністю вміння аналізувати текст і творити його.

Тож усе сказане пояснює чинники когнітивного дисонансу, який виникає з тієї очевидної несумісності шкільної навчальної програми з літератури та основних компетентностей, які покликана вирощувати в молодих українців літературна освіта.

Не будемо зараз аналізувати причини, котрі досі змушують ставитися до навчального предмета з літератури як до міністорії, що само по собі змушує наповнювати програму великою кількістю письменницьких імен і творів. Відрадно, бо останнім часом усе більше чути голосів про необхідність шукати нові підходи до формування програм із літератури – мається на увазі потреба в скороченні кількості імен і творів, що дасть змогу поступово перейти від екстенсивного до інтенсивного способу навчання. Це засвідчує, що проблема визріла і її помітили. Надалі – непростий шлях вирішення.

Третє відчуття когнітивного дисонансу породжується усвідомленням несумісності чинної системи зовнішнього оцінювання знань (ЗНО) з української мови й літератури не лише з тріадою ос-

новних компетентностей, а й із безліч разів декларованою ідеєю Нової української школи (НУШ), яка полягає в тому, щоб, як зазначалося в одній із офіційних заяв, «перейти від школи, яка напишає дітей знаннями, які дуже швидко застарівають, до школи, яка вчить знання використовувати» [6]. Якщо ж переглянути тести ЗНО, котрі багато років поспіль поцінювали мовно-літературну підготовку випускників шкіл, то легко пересвідчитися, що вони, усупереч заявленим намірам НУШ, продовжують перевіряти ступінь «напханості» учнів власне знаннями, а не умінням використовувати їх. Стосовно «літературної» частини ЗНО, то справедливіше буде відзначити: вона зорієнтована на оцінку того, як випускники запам'ятали літературний фактаж – прізвища письменників, назви творів, їхні сюжети, імена персонажів, основні теоретико-літературні категорії і т. п. Завдань, спрямованих на перевірку того, як випускники розуміють художній текст, уміють аналізувати його, а також на те, як вони думають і вміють висловлювати свої думки, фактично немає.

Вище вже йшлося про ЗНО як про системотворчий чинник навчального процесу. Він так само, як і програма, впливає, а точніше, організовує під свої вимоги всю навчальну діяльність із того чи того навчального предмета, а значить формує й мовно-літературну освітню систему. Скажімо, кожний учитель-словесник, який викладає мову й літературу в старших класах, чудово розуміє, що його праця поцінюється «кінцевим результатом», тобто кількістю балів, набраною учнями під час зовнішнього незалежного оцінювання знань. Тому робота вчителя зводиться до «натаскування» учнів на досягнення того результату, який, власне, вимагає запам'ятовування фактажу з мови та літератури.

Видавництва навчальної літератури зреагували на запити такого ЗНО й наповнили ринок відповідними матеріалами (підказками). У цьому нічого поганого не було б, якби не величезні старання тисяч учителів, уся огромна мережа репетиторства, вся навчально-видавнича індустрія замість того, щоб сконцентрувати свої зусилля на вирощування в молодого покоління українців украй необхідних їм у дорослому житті знань, умінь і навичок, котрі стосуються їхнього інтелектуального та культурного розвитку, змоги критично мислити та висловлювати – усно та письмово – свої думки, зосереджені на «напиханні» учнів знаннями фактажу, який потрібен їм власне лише для того, щоб правильно поставити позначку в тестових запитаннях.

Виявлені нами внутрішні суперечності є несумісними, а іноді навіть й антагоністичними. Через те вони уповільнюють функціонування мовно-літературної освітньої системи, змушують її працювати натужно, «зі скрипом» і не дають можливості досягати того успішного кінцевого результату,

який вона має забезпечувати в справі інтелектуалізації молодих поколінь, їхнього духовного та патріотичного виховання.

Замість висновків

Зараз не бачу потреби, вникаючи в деталі, «накреслювати шляхи виходу із кризи» – у багатьох публікаціях [1] я вже не раз висловлював свої погляди на процеси реформування літературної освіти, в тому числі й на мистецтво (так, мистецтво!) формування оновлених програм з літератури, на проблеми утворення інтегрованого навчального предмета, на способи повернення в навчальну практику письмового твору (есею) як одного з ефективних способів здобування мовно-літературної освіченості.

Зараз же коротко схарактеризую кілька, на мій погляд, фундаментальних проблем, без вирішення яких неможливе успішне реформування мовно-літературної освіти.

1. Перша з них: необхідне вироблення такої концепції, усі складники якої були б взаємоузгоджені у своїй спрямованості на досягнення кінцевого результату – на вирощення в молодих покоління українців тріади основних компетентностей, які є базовими для їхнього духовного та інтелектуального зростання. Створення цієї концепції потребує високого і, сказати б, колективного професіоналізму, який дав би змогу з багатьох можливих варіантів вибрати найкращий, тонко відчувати та не допускати ті внутрішні суперечності, які гальмували б успішне функціонування освітньої системи.

2. Окремо треба наголосити, що спрямованість на патріотичне виховання молодих поколінь, на їхню готовність бути органічною частиною української політичної нації є не просто важливим завданням мовно-літературної освіти, а й місією – складною, але водночас і почесною. Потрібно враховувати, що саме в цьому плані, у плані об'єднання населення в українську політичну націю, наша держава через різні причини не має виразної й твердої ідеологічної політики, рухається в часі «без руля і вітрил». Тому необхідно цілком свідомо розробляти способи, які дали б можливість успішно використовувати в навчальному процесі величезний націотворчий потенціал української класичної літератури. Ця складна проблема фактично досі не порушувалася та, відповідно, не вирішувалася по-сучасному, з використанням новітніх підходів. Вона потребує добре спланованої цілеспрямованої роботи.

3. Маємо усвідомити, що ключовою проблемою реформування є перехід від екстенсивних до інтенсивних способів вивчення літератури. Він характеризується відчутним зменшенням у програмах кількості письменників і творів, орієнтацією на високі – найвищі! – зразки української та зарубіжної літератури.

Перехід на інтенсивний спосіб вивчення літературних творів у поєднанні з орієнтацією на «вирощування» тріади компетентностей викликає резонансні зміни у всіх – без виключення! – складниках літературної освіти. Фактично йдеться про кардинальну зміну системотворчого чинника, який переформатує всю літературну освіту як систему: методику вивчення літератури, підготовку та перепідготовку вчителів-словесників, характер зовнішнього незалежного оцінювання, підручників та посібників.

4. Методика вивчення літературного твору, що переорієнтовується на «вирощування» тріади основних компетентностей, яка вибудовується на глибокому розумінні його тексту, переживатиме непростий шлях оновлення. Пояснюється це тим, що, на думку Дуга Лемова, «навчати цьому (розумінню тексту. – Г. К.) украй важко, бо ця здібність включає в собі дуже багато різних аспектів і ґрунтується на величезній кількості навичок» [3, с. 359]. Освоєння цієї «величезної кількості навичок» так само, як і величезного обсягу знань, що стосуються таємниць художності, потребує переосмислення традиційних методів викладання художньої літератури. Цей процес має відбуватися не так шляхом культивування «інноваційних» технологій, котрі вибудовуються переважно на використанні ігрових прийомів та відеоматеріалів – вони «мають право бути», але ж треба враховувати, що їхня навчальна результативність, як правило, є поверховою. Перевагу треба віддавати прийомам, які породжують WOW-ефекти шляхом глибокого прочитання художніх текстів. А це можливо здійснювати методами повільного прочитання окремих епізодів, що наближає до розуміння психологічного змісту їх. Учителю варто самому вчитися й навчати учнів складному вмінню розглядати художній образ крізь «вічко мікроскопа», відкриваючи його змістові глибини.

Змістовність творів художньої класики невичерпна, вона має безліч перегуків із сучасністю, що дає можливість учителю створювати багато цікавих проблемних ситуацій, розв'язання яких дарує учням радість відкривати для себе «вічні істини».

Психофізіологічні особливості молодих поколінь, як-от: «кліпове мислення», труднощі з читанням довгих текстів, прихильність до сприймання візуальної інформації і т. п. – вимагають від методики певних корегуючих змін. Помилковими видаються підходи, які «підігрують» набути в «епохи Цукерберга» особливостям «покоління Z». Це виявляється, наприклад, у прагненні на уроках літератури унаочнити все, що лише можна. Навпаки, перевагу треба віддавати методам, які розвивають інтерес до глибокого читання. Саме тоді у процесі сприймання художнього твору включаються в роботу мозкові центри, що відповідають за зір,

слух, мову. Власне такий підхід наділений терапевтичним ефектом, який, умовно кажучи, здатний «лікувати» від породженої «кліповим мисленням» поверховості у світорозумінні та світосприйманні.

Для оволодіння такими прийомами оновленої методики необхідно багато знань та вмінь, і далеко не останнім тут варто назвати вміння володіти словом, яке, за відомою сентенцією Василя Сухомлинського, є «основною зброєю вчителя». Тому назріває потреба в розробці навчального курсу «Риторика учителя-словесника» та появи відповідних посібників для учителів. (До речі, в Україні і досі немає бодай одного посібника з педагогічної риторики, коли у Фінляндії під час підготовки в магістратурі майбутніх педагогів більша частина навчального часу виділяється дисциплінам, що розвивають комунікативні уміння та навички.)

5. Окрема й дуже вагома за своїм навчальним потенціалом проблема, яка потребує вирішення – написання есеїв. У той час як через низку причин цей вид навчання поступово витіснявся з нашої школи, світовий освітній досвід засвідчує його зростаючу популярність. Процес написання есею поліфункціональний, робота над ними активізує творче мислення учня, навчає тонкому мистецтву вираження смислів через писемне слово. Водночас, кожний написаний есеї – це своєрідна візитна картка учня, яка характеризує рівень його інтелектуального та культурного розвитку. Методика навчання написанню есею заслуговує на окремий дуже важливий розділ у новітньому, на жаль, ще не створеному підручнику з оновленої методики навчання літератури.

6. Можна передбачити, які труднощі відчуватимуть учителі, коли процес викладання перебудовуватиметься з екстенсивного на інтенсивний, тобто коли відбудеться скорочення кількості програмових творів і з'явиться потреба опанувати нову методику вивчення їх, спрямовану на глибинний аналіз художнього тексту, на підготовку учнів до кардинально реформованого зовнішнього незалежного оцінювання знань, коли поціновуватиметься не знання фактажу, а розуміння тексту та вміння створювати його. Пам'ятається, як із настанням незалежності в 1990-х роках активно оновлювалася програма з літератури. Поява в ній кожного нового письменницького імені чи твору викликала серед учителів-словесників хвилю занепокоєння. І це зрозуміло, бо вчителі, як правило, є людьми відповідальними, зацікавленими в успішному виконанні своєї роботи. Тому проблема підготовки словесника до роботи в нових умовах набуває особливого значення.

Знайомство із сучасною системою підвищення кваліфікації вчителів теж викликає відчуття когнітивного дисонансу. З одного боку, в цій системі все ніби продумано так, щоб забезпечити її

результативне функціонування. Учитель нібито мотивований необхідністю протягом певного часу «набирати» різними способами певну кількість балів – навчанням на курсах, шляхом дистанційного навчання, переглядом вебінарів. Проте, з другого боку, спостерігаємо, як протягом останнього часу фактично перестали видаватися книжки методичного характеру для вчителя. Видавництва навчальної літератури спеціалізуються на посібниках суто прагматичного характеру – видаються збірники готових поурочних конспектів та різного роду допоміжна література для підготовки до ЗНО. Насправді ж існує гостра потреба в навчально-розвивальних посібниках різних «видів та жанрів» і для вчителя, і для учня.

Справа в тому, що книжка була й залишається основним носієм наукової, науково-популярної, методико-навчальної інформації. Важливість її в тому, що вона містить системно організовану інформацію. Окрім того, вона постійно «під рукою», до неї за потреби можна звернутися в будь-який час, її можна осягати неспішно, поступово. І саме тому в книжки величезні переваги над усіма іншими і, в першу чергу, електронними носіями інформації.

Уявіть, наприклад, книжку для вчителя, яка присвячена вивченню в школі творчості якогось «програмового» письменника. Детальна, насичена цікавими фактами біографія, глибокий, позбавлений позірної науковості аналіз творів, роздуми, що стосуються розробки стратегії й тактики вивчення твору. В окремому розділі – приклади фрагментів художнього тексту для детального розгляду, виконаного методом повільного прочитання. А ще – пропозиції стосовно тематики есеїв, рекомендації щодо написання їх; також – цікавий ілюстративний матеріал... І т. д. і т. п. Поява таких книжок, кожна з яких була б багатим джерелом інформації для вчителя й водночас методичним порадищем/консультантом, слугувала б основою і для успішного реформування літературної освіти, і для професійного зростання вчителя-словесника. Причому «жанровий» різновид такої методичної літератури може бути дуже широкий – тут і видання хрестоматій із ґрунтовним аналізом творів, і посібників, кожний з яких присвячений різноплановому розгляду всього-на-всього якогось одного твору...

Однак чи знайдеться така кількість висококваліфікованих авторів для створення нового покоління підручників та посібників? Тут особливу відповідальність має взяти на себе літературознавча наука. На жаль, зараз вона інфікована вірусом дисертативності – хворобою важкою, яка виявляється в прагненні мати вигляд такої собі високої академічної науки. Насправді ж через власну гуманітарну природу їй більше пасує бути «наукою з людським обличчям». Переконали, що створивши відповідні умови, у середовищі літературознавців знайдеться

багато талановитих людей, які зуміють написати для вчителів, а також і для учнів (згадаймо давню й уже раритетну книжку Клавдії Фролової «Цікаве літературознавство») багато цікавих навчально-методичних і взагалі розвиваючих інтерес до літератури книжок науково-популярного характеру. Необхідна спеціальна програма, яка привернула б літературознавчу науку до шкільної освіти. Один із пунктів такої програми – піднести статус публікації, орієнтованої на потреби шкільної освіти, до рівня публікації в індексованих виданнях (типу Scopus).

Ідеться про справу надзвичайно важливу. І стосується вона не лише мовно-літературної освіти, а шкільної освіти всіх напрямів. Треба усвідомити катастрофізм ситуації, коли через різні причини до непристойного мінімуму скоротилися наклади орієнтованих на вчителя-предметника фахових часописів. Відсутність же високопрофесійної методичної літератури для школи можна порівняти з відсутністю кисню в повітрі – це загрожує життю.

Не варто жити ілюзією, що з настанням епохи диджиталізації хорошу фахову літературу замінить мережа вебінарів, які дають змогу послухати повчання спікерів із різних проблем шкільної освіти. Це справді оманлива ілюзія, бо, по-перше, шануючи спроби тих спікерів, потрібно сказати, що їхнє мистецтво виступів знаходиться лише на початковій стадії становлення. Вони допускають надто багато помилок (одна з них, найбільш недопустима: постійний мультитаскінг, коли увага слухача розпорошується через паралельність усного слова спікера з письмовим текстом на екрані); по-друге, інформативно-навчальна ефективність друкованих методичних матеріалів через уже згадані причини є набагато вищою за екранізовані розповіді.

7. Не зайвим буде поставити й знайти відповідь на таке принципове питання: чому, для прикладу, полякам чи естонцям вдалися освітні реформи, а нам – ні? (Зауважимо, що освітні системи Поль-

щі та Естонії за рейтингами PISA посідають високі місця: Польща постійно входить в європейську десятку лідерів, а Естонія за вимірами цієї міжнародної організації взагалі є одним зі світових лідерів.)

Відповідь на це питання знаходимо в Євгена Маланюка. Вона – у нашому малоросійстві, що століттями плекалося в умовах колоніальної залежності і яке, за Маланюком, є «хворобою» – ось її ми дуже невміло, а то й навіть неохоче (тут прикладів безліч із нашого теперішнього політичного життя) ізживаємо зі свого національного організму.

І чи не найосновнішим симптомом цієї хвороби, за словами Маланюка, є «брак найелементарнішого національного інстинкту»: «В нормальній, незмалоросійщеній психіці кожного сина свого народу, – пише він, – існують своєрідні “умовні рефлекси” національного інстинкту: чорне – біле, добре – зле, вірне – невірне, чисте – нечисте, Боже – диявольське. В малоросійстві ці рефлекси пригасають і слабнуть, часом аж до повного заникну. В такому стані сама-но праця інтелекту не помагає, бо буде завжди спізнена» [4, с. 224].

Якщо спробувати уважніше приглянутися до вже описаних нами внутрішніх суперечностей, що породжують відчуття когнітивного дисонансу, то можна переконатися, що першопричиною їх є ось та помічена Маланюком слабкість «національного інстинкту» в розрізненні сутнісного й другорядного, правильного та неправильного...

Ні, у нас багато патріотично налаштованих людей з «нормальною, незмалоросійщеною психікою». Але тягар малоросійства величезний. Саме він, на жаль, поки що визначає «спізненість» національного інтелекту у вирішенні життєво важливих для нації проблем.

Григорій КЛОЧЕК,

професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Література

1. Див., напр.: Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література) // Дивослово. – 2011. – № 10; Зі студій про літературну освіту: зб. статей і матеріалів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013; Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування // Дивослово. – 2017. – № 1–2; Уміло здійснена інтеграція як шанс до відродження літературної освіти в Україні // Всесвітня література в школі. – 2017. – № 1; Про час «х» у реформуванні освіти // Дзеркало тижня. – 2016. – № 28; Літературна освіта: занепад і шляхи відродження // Літературна Україна. – 2017. – № 49–50; та ін.

2. Королева С. Как чтение влияет на наш мозг и на человека / С. Королева. – URL: urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/670086/

3. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей / Д. Лемов. – 3-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – С. 323.

4. Маланюк Є. Книга спостережень / Є. Маланюк. – К.: Атіка, 1995. – С. 224.

5. Мороз О. Нація овочів? Як інформація змінює мислення і поведінку людини / О. Мороз. – К.: Yakaboo Publishing, 2020.

6. «Нова українська школа – це школа для життя у XXI столітті»: інтерв'ю з міністром освіти і науки України. – URL: hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia-u-xxi-stolitti-interviu-z-ministrom-osvity-i-nauky-ukrainy

7. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Минск: БГУ, 2005. – С. 42.