

Лідія Мацевко-Бекерська

ЕЛІТАРНІСТЬ ЧИ ЕЛІТНІСТЬ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПЛЕКАННЯ СУЧАСНОГО ЧИТАЧА

Культурологічні аспекти формування методичних підходів у викладанні літератури як у загальноосвітній школі, так і у вищому навчальному закладі сприяють вирішенню багатьох теоретичних та методологічних проблем. Взаємозбагачуються літературознавство та методика викладання літератури; розширюються перспективи вивчення поетики художнього твору, поглиблюється зв'язок між сприйманням твору, його інтерпретацією, аналізом та самостійною діяльністю учнів та студентів. Зрештою формується новий тип стосунків між викладачем і студентом, між учителем та учнем.

Ключові слова: освітній простір, навчально-виховний діалог, культурологічний дискурс, методологічні підходи, особистісно зорієнтоване навчання, методичні принципи.

XX століття як доба змагань між елітарною та елітною освітою, між фундаментальними та значущими принципами організації освітньої системи трансформувалося у XXI століття з домінуванням настанови на елітність. На думку С. Курбатова, «престижність Гарварду чи Йелю, Оксфорду чи Принстона, Берклі чи Сорбонни завжди означала певну суттєву інвестицію в майбутню кар'єру молодшої людини та залучення її до соціального середовища «господарів життя» [3, 311]. Полишивши на пізніші дискусії питання про належність до будь-яких соціальних пластів, вважаємо за потрібне зосередитися на одному із аспектів «елітності» освіти. Чого досягає така стратегія, і чи слід вважати це стратегією, чи лише частковим кроком до форматування постглобалізованого світу з калейдоскопічним враженням про знання на заміну глибокому, фундаментальному знанню як концептові самоусвідомлення та самоствердження особистості? Чи можемо вбачати в освіті як цивілізаційному утворенні мету з подальшим окресленням траєкторії дій та думок, чи продовжимо сприймати освіту як засіб до досягнення певної утилітарної мети?

Ідея Університету, ґрунтовно презентована у філософії В. фон Гумбольдта, К. Ясперса, Х. Ортеги-і-Гассета та інших філософів, гармонійно вкорінюється у значно ширший онтологічний простір, проектуючи Ідею освіти і моделюючи нову парадигму знання про знання. Панорама освітнього дискурсу складається з численних сегментів, більших чи менших за роллю та значенням у загальній «партитурі», осмислення кожного з яких дає можливість не лише наблизитись до вирішення локальних проблемних аспектів сучасної освіти, але й цілісно пізнати новітні тенденції у формуванні «Світу знань», що неминує постане як наступний крок після концептуалізації «Європи знань». Однією з таких складових видається система літературної освіти, що

супроводжує становлення особистості (активно триваючи від дошкільного до юнацького віку) та потребує зміни ракурсу в осмисленні методологічних засад і принципів.

Науково-методична парадигма літературної освіти визначається низкою нормативних документів (Державний стандарт, Навчальні програми, методичні комплекси за відповідним рівнем вивчення навчальних дисциплін), змістова складова розщеплюється на важливі (станом на сьогодні — активно реформовані) навчальні курси для загальноосвітньої («Літературне читання», «Українська література», «Світова література») та вищої («Історія світової літератури», «Національна література», спеціальні курси та курси вільного вибору студента) шкіл. Результати впровадження Концепції літературної освіти (2012 року) можемо очікувати у певній перспективі. Науково-методичний дискурс вітчизняної педагогіки в царині літературної освіти має вагомий здобутки та дослідження М. Жулинського, Ю. Султанова, Б. Шалагінова, Є. Волощук, Д. Наливайка, Ф. Штейнбука, О. Ніколенко, А. Мартинець та інших авторитетних науковців та практиків. Станом на сьогодні можемо акцентувати на проблемі зниження літературної компетенції як на рівні середньої школи, так і на рівні здобуття фахової філологічної освіти. Щоденний досвід свідчить про вкрай низьку літературну ерудицію учнів та студентів, а також про явний брак дієвих стимулів для заохочення до читання. До речі, мережеві проекти на зразок «Гамлет» за 30 хв.», «Гамлет» за 15 хв.», «Гамлет» за 7 хв.» активно виконують антимотиваторів читання. Сучасна літературно-методична практика значно більше потребує не нових чи оновлених програм із зміною чи заміною авторів і творів, а психолого-педагогічної діагностики та корекції у сфері вікової психології та фахових методик. Із більшою чи меншою гучністю звучить питання:

як зацікавити молодого читача книгою? Так окреслюється горизонт дискусії та роздумування: яким чином корелюють елітарність та елітність у формуванні читацької культури? Як факт наявна внутрішня опозиція: навчити читати може лише особистість із досконалим метанавиком читання (належить до вузького елітарного кола освічених, ерудованих, самомотивованих творців та носіїв культури), однак навчити слід якомога ширше коло учнів, студентів (формуєчи дискурс елітності у читанні). Тому найпершим викликом видається подолання психологічного бар'єру між тими, для кого читання є необхідною екзистенційною передумовою, і тими, хто лише входить в «орбіту» естетичного полілогу. Водночас маємо усвідомити, що книга втратила домінування серед джерел інформації, однак залишила за собою нездоланий пріоритет — формує, розвиває, вдосконалює естетичний канон. Отож, спостерігаємо постійне балансування двох парадигм — елітарності та елітності — в еволюції читацько-рецептивно-інтерпретаційно-аналітичного феномену.

У контексті міркувань про особливості формування читача в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства виникає спокуса розставити акценти — фахові (літературознавчі) та прикладні (методичні). Очевидно, що нікому не спаде на думку назвати професією ані вирощування саду, ані догляд за виноградником, адже такий справі пасує винятково термін «плекання». Внутрішня самопричетність, особиста енергетична співучасть у розвитку та вдосконаленні явищ природного порядку додає цим заняттям характеру всеохопності, універсальності і всезнання. З-поміж інших відомих людині професій подібну місію виконує лише вчитель. На думку Альберта Сент-Дьєрді, «з'являється багато геніїв, які потім безвісти зникають», отже вчитель постає тією особою, котрій під силу як відгадати з'яву генія, як створити надійний ґрунт для його обдарування, так і допомогти йому зникнути. У форматі літературної освіти усвідомлення вчительського фаху більше мистецтвом, аніж метанавиком (що притаманно професії) не потребує аргументів для доведення, адже здобулося на виразне аксіоматичне сприймання. Література, що пережила еволюційний етап виходу за межі тексту, виразно тяжіє до канону і прагне бути прочитаною. Майстерність викладання літератури мусить ґрунтуватися на цілісності фахової підготовки вчителя, що означає знання про динаміку літератури як філософського, естетико-етичного, світоглядного явища. Активна аудіовізуалізація літературної класики виконала важливу мотиваційну роль — глядач якісних (= відповідних першоджерелу) кіноверсій може зацікавитися текстом літературного твору. Однак ця тенденція радше притаманна генерації сформованої особистості, дорослої людини з певним життєвим досвідом. Водночас намір чи

бажання прочитати текст об'єктивно натрапить на конфлікт, адже період формування навички читання минув. Таким чином, традиційна психолого-вікова дистанція (6–17 років) продовжує зберігати значущість у розвиткові свідомості читача, що видається набагато більше важливою проблемою, аніж формування низки читацьких навичок та вмій. Цілком очевидно, що в добу глобалізації, котра невпинно простує до свого наступного етапу — пост глобалізації, — невпинний потік інформації та зростання споживацьких стосовно освіти потреб продовжують існувати реальні можливості людського мозку, зумовлені досить обмеженим фізіологічним полем. Власне суперечність між вимогами до освітнього «продукту» (тут: читацькі компетенції) та суто технологічними можливостями його «виготовлення» (тут: літературна освіта) становить чи не найбільшу проблему фахової методики.

Дискурс літературної освіти, як і освіти назагал, розгортається у континуумі рівноважливих проблем: кого вчити? чому вчити? як вчити? Відповідь на кожне питання відцентровується від особистості вчителя, однак за константу слід прийняти тезу про те, що нікого не можна нічому навчити без осмисленого взаємного бажання та активних взаємних зусиль. Зважаючи на те, що природна конституція людини є відносно незмінною, комплекс освітніх питань-викликів набирає особливої гостроти й актуальності. Нинішня система освіти відповідальна за перспективу не лише окремої людини — її самоцінність, успішну зреалізованість, — але й за цілісне завтрашнє обличчя спільноти. Серед інших учитель літератури мусить оприявнити таку підготовку особистості, фундаментальною ознакою якої стане здатність до ефективного креативного мислення. Таким чином, учитель перебуває в центрі своєрідного пізнавально-діяльнісного парадоксу. Суть суперечності образно втілена у досить показовому «діалозі»:

— з одного боку, позиція Джона Горгана: *«Той, хто вірить у науку, мусить погодитися з можливістю — навіть великою ймовірністю — того, що велика ера наукових відкриттів завершилась... Може статися, що подальші дослідження більше не приведуть до великих відкриттів чи революцій, а приносятимуть лише другорядні, дедалі дрібніші здобутки»* [2, 25];

— з другого боку, переконання Сократа: *«... самому собі я видавався тільки хлопчиком, що бавиться на морському березі, час від часу знаходячи то краще відшліфованого камінчика, то мушлю, гарнішу від інших, тимчасом як величезний океан істини лежав переді мною геть незвіданий»* [2,17].

Так увиразнюється стратегічна траєкторія літературної освіти. Погодившись із об'єктивною вичерпністю наукового знання, слід усвідомити

власну причетність до нескінченної множини способів здобування, рецепції, осмислення та комунікування наявного знання. Саме тому завдання системи літературної освіти змодифікувалося, воно полягає у тому, аби «поєднати у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання» [1, 25].

Поза сумнівом, специфіка літературної освіти зумовлюється відмінністю у природі двох освітніх середовищ — школи, для якої власне готуються фахівці, та університету, що здійснює цю підготовку: *«Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет не має такого обов'язку. Сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм. Але фактично до Університету приходять пересічна маса людей, які можуть здобути потрібні їм знання, відвідуючи вищу школу. Отже, духовний відбір переноситься в Університет»* [5, 125]. Дедалі менше факультетів, певним чином зорієнтованих на педагогічну діяльність, мають наукову та науково-методичну перспективу, орієнтуючись на канон «середньостатистичного студента» з невиявленою чи виявленою у різній мірі мотивацією до навчання. Особливо така настанова призведе до краху філологічної академічної підготовки. Вже з перших днів перебування у навчальному закладі молода людина мусить перейнятися власною відповідальністю перед потенційно персоніфікованим середовищем допитливих, вразливих, динамічних особистостей, які через 25 років оптимально та об'єктивно засвідчать теперішній якісний рівень студіювання. Тому особистісна позиція у форматі літературної освіти має створити для студента умови перебування в атмосфері «викладацького виховання», і таким чином опанувати техніку вчительського виховання. Його основою, на думку К. Ясперса, є *«не безособова традиція, а особистість, яку вважають винятковою. Обоження і любов, які до неї виявляють, мають певні риси підпорядкування... Авторитет особистості має дивовижну силу»* [5, 131]. Вміння сформувати і розвинути власний авторитет і становить найбільш значну основу для набуття необхідних навиків освітнього менеджменту. У царині літературної освіти це метанавик кваліфікованого читання, цілісної рецепції та інтерпретації художнього тексту.

Засвоєння базових для літературної освіти знань, навичок та вмінь потребує модифікації та вдосконалення форм навчальної діяльності студентів та учнів. Якщо обов'язок Університету — *«служувати здобуванню та передаванню знань»* [4, 217], то найкраще він може виконуватися в атмосфері спільного зацікавлення навчальною діяльністю як з боку викладача, так і з боку

студента, а також за наявності у кожного учасника процесу рівновеликої відповідальності за якісний формат фахової підготовки. Особливість практичної складової зосереджена у своєрідному переході від звиклого середньошкільного «роби, як усі» до академічного «робіть, як я». Надалі настанова на креативний підхід до кожної навчальної ситуації повинна транспонуватися у шкільне мікросередовище. Формування літературознавчої та читацької компетенції для студентів-філологів починається із розвитку обов'язкових навичок системного засвоєння навчального матеріалу: активного слухання викладача, диференційованого сприймання інформації, вміння синхронно та адекватно конспектувати почуте. Слід зазначити, що студенти від 2011 року набору на перший курс засвідчують майже цілковиту відсутність не лише навички до самостійного здобування та осмислення інформації, але й навички відтворення почутого під час аудиторного заняття. Можна як завгодно дискутувати щодо актуальності, продуктивності, досконалості лекції як основної форми організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, однак лише завдяки лекції можна сформувати цілісне, системне, концептуальне наукове мислення. Разом з активною репродуктивною діяльністю під час лекційних занять у студентів-філологів розвиваються навички та вміння практичного здійснення літературознавчого аналізу. Університет як цивілізаційний феномен має власну специфіку, одна з ознак якої — творення нового знання. Тому викладач (лектор) є не лише основним джерелом інформації, він радше творець ідеї, концепції, системи (якщо не наукової, то методичної). Успішного вчителя може сформувати енергетика пошуку, співтворчість передусім під час навчальних аудиторних занять. Тривалі методичні пошуки дозволили відшліфувати окремі форми та прийоми роботи. Зокрема, активно впроваджується проблемна лекція з настановою на критичне мислення, на усвідомлення ключового нового поняття (системи понять). Поза викладом фактичного матеріалу з історії чи теорії літератури доцільним є загальне культурологічне тло певної теми. Не менш продуктивним є інтерактивний семінар (пізнавальна мета якого є похідною від розвивальної), у контексті якого головним завданням є не так результат пошуку відповіді, як здатність передати індивідуальне знання іншим у той спосіб, щоб воно стало загальнозрозумілим та потрібним. Традиційно важливу роль виконує апробована форма — практичне заняття, завданням якого є актуалізація самостійної навчальної, дослідницько-пошукової, методично зорієнтованої діяльності студентів. Таким чином, системна цілеспрямована праця викладача університету на формування читацької компетенції студента

виразно проектується на майбутню професійну діяльність вчителя / викладача літератури.

Середня школа переживає якісно новий етап літературної освіти, має до слугування чимало можливостей: експериментальні навчальні програми, проекти творчої, уповноваженої освіти, сучасні підручники, комп'ютерне забезпечення елементів навчального процесу, генерацію неординарно мислячих творчих учителів, які працюють у творчому тандемі з авторитетними учителями, класиками шкільництва. Новочасні експертні висновки фахівців із психології, педагогіки, зокрема дидактики свідчать про цікаві трансформації громадських сподівань на освіту як інституцію. Адже нинішнє покоління учнів потребує саме «старого», «колишнього» — консервативного — вчителя, який уміє навчити вчитися, привчає до порядку, самодисципліни та відповідальності. Отож, впровадження новітніх методичних технологій мало би відбуватися достатньо гармонійно, на основі покликання до вчителювання та фахової компетентності.

Вища школа, яка в сучасних умовах не має жодних обмежень (скажімо, активно розвиваються муніципальні «Університети третього віку»), повинна взяти на себе відповідальність за розвиток освіти в її методологічно-практичному форматі. Адже їй належить право, обов'язок та можливість навчити безпосереднього фаху-мистецтва педагога.

Розуміння освіти як плекання створює передумови для міркувань, для дискусій, для творчого пошуку нових шляхів виховання, навчання, розвитку, вдосконалення в освітньому просторі. Ідеї творчості та особистісної самоцінності стали домінантою діяльності Міжнародного центру гуманної педагогіки (під керівництвом Ш.А. Амонашвілі), втілюючись у тексті Маніфесту гуманної педагогіки (2011 р.), значною мірою визначили принципи «Педагогічної конституції Європи» (2013 р.), більше чи менше втілюються у щоденну педагогічну діяльність тих освітян, котрі розуміють потенційні можливості та небезпеки як для інституційної природи сучасної освіти, так і для всіх, хто активно залучений у неї.

Зміни та нові тенденції у літературній освіті не можуть як мету й результат визначати експериментування з можливостями учнів та студентів. Запровадження досягнень новаторських методичних шкіл, запозичення чужого досвіду в наших умовах повинно мати серйозне обґрунтування щодо потрібності та доцільності. Знаменита фраза Станіслава Єжи Леца: «Завжди знайдуться ескімоси, які напишуть для жителів Конго інструкцію, як поводитися під час спеки» слугує часом настановою, часом пересторогою у намірі виховати: на загальноосвітньому рівні — гармонійну особистість, на рівні філологічної підготовки — кваліфікованого читача.

ДЖЕРЕЛА

1. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // *Ідея Університету: Антологія* / Відп. ред. М. Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 23–35.
2. Кайку М. Візії: як наука змінить XXI сторіччя / Мічіо Кайку. — Львів : Літопис, 2004. — 544 с.
3. Курбатов С. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти / Сергій Курбатов // *Філософія освіти*. — 2008. — № 1–2. — С. 310–317.
4. Лепеніс В. Ідея німецького Університету — погляд ззовні / В.Лепеніс // *Ідея Університету: Антологія* / Відп. ред. М. Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 211–235.
4. Ясперс К. Ідея Університету / Карл Ясперс // *Ідея Університету: Антологія* / Відп. ред. М. Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 109–167.

Культурологические аспекты формирования методических подходов в преподавании литературы как в общеобразовательной школе, так и в высшем учебном заведении способствуют решению многих теоретических и методологических проблем. Взаимообогащаются литературоведение и методика преподавания литературы, расширяются перспективы изучения поэтики художественного произведения, углубляется связь между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учеников и студентов. Формируется новый тип взаимоотношений между преподавателем и студентом, между учителем и учеником.

Ключевые слова: образовательное пространство, учебно-воспитательный диалог, культурологический дискурс, методологические подходы, личностно ориентированное обучение, методические принципы.

Culturological aspects of the development of methodological approaches to teaching literature at secondary school, as well as at higher education establishment, contribute to the solution of numerous theoretical and methodological problems. Literary criticism and literature teaching methodology are mutually enriched; literary work study prospects are expanded; the connections between the perception of a literary work, its interpretation, analysis and students' individual work is deepened. Finally, the new type of teacher-and-student relationship is formed.

Key words: educational environment, educational dialogue, culturological discourse, methodological approaches, learner-centered teaching, methodical principles.

УДК [82-1+37.01](378)

Юлія Москвич

ЗНАЧЕННЯ ПОЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА

У статті розглянуто сучасні аспекти розвитку та функціонування освітньої сфери України, підкреслено значущість такої дисципліни, як українська література, у підготовці та вихованні духовно багатой, обдарованої, інтелектуальної молоді. У дослідженні визначено роль поетичного світосприйняття у процесі набуття літературної обізнаності студентом, запропоновано варіанти опанування знань із літератури у вищих закладах негуманітарного профілю.

Ключові слова: гуманізм в освіті, література, поетичне світосприйняття, компетенція, компетентність.

Вступні зауваги. Однією з ключових ознак сучасної системи освіти в Україні виступає її гуманістична спрямованість, що покликана впливати на самоідентифікацію та формування високоморальних цінностей майбутнього покоління розбудовників молоді держави. Враховуючи орієнтацію національного освітнього процесу не лише на розвиток розумових та фізичних здібностей особистості, а й на виховання її духовності, людяності, становлення інтелекту й таланту, варто підкреслити значущість компетентнісного підходу в контексті вищої освіти в Україні.

Серед основних вимог, які висуваються до сучасної фахової підготовки майбутнього спеціаліста, провідне місце посідають ті, що забезпечують не лише його вільне входження у фахову сферу, а й соціальну адаптацію, здатність розв'язувати особистісно-професійні питання гуманним способом. Набуття таких навичок, зокрема, здійснюється через літературознавчу компетенцію, що зберігає й інтегрує усний та писемний людський досвід у сферу його практичного застосування наступним поколінням.

Зважаючи на зацікавленість сучасної освіти в компетентнісному підході та відсутність всебічного й ґрунтовного аналізу зазначеного напрямку, у цій роботі зосереджено увагу на одному з важливих шляхів опанування літературознавчої компетенції, реалізованому у вищій школі.

Актуальність статті полягає у вивченні поетичного світосприйняття як значущого фактора у формуванні літературознавчої обізнаності студентів, що до сьогодні залишався поза цікавістю дослідників культурно-освітнього процесу в Україні.

Перспективною ця розвідка є і в тому плані, що її практичні результати уможливають вивчення літератури не лише у вищих філологічних закладах, а й в освітніх установах, що готують фахівців з економічних, технічних, юридичних спеціальностей.

Останнім часом гуманітарна сфера все частіше інтегрує результати різних наукових галузей, досліджуючи поставлену проблему. Це обумовлено прикладним характером більшості сучасних питань. Тому і в нашій статті ми спираємось на наукові публікації з аналізу компетентнісного підходу таких педагогів і психологів, як О. Бондар, Н. Глузман, Л. Даниленко, Н. Мурована, Л. Пуховська, С. Сисоева, В. Сластьонін та ін. Розглядаючи становлення поетичного мислення, не можна залишити поза увагою розробки як українських, так і закордонних лінгвістів та літературознавців: Б. Ейхенбаума, Ю. Лотмана, Я. Мукаржовського, Б. Томашевського, А. Ткаченка, В. Шкловського, Г. Шпета, Р. Якобсона та ін., що досліджували прийоми створення новизни в поезії,