

СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ УЧЕНЬ ЯК СУБ'ЄКТ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

У статті критично оцінено класичну педагогічну і методичну модель гуманітарної освіти, розглянуто психологічний, соціальний, ціннісний, комунікативний і рольовий аспекти активності підлітків щодо їх готовності до засвоєння сучасних гуманітарних знань.

Ключові слова: школа, гуманітарна освіта, література, читання, підліток, пролонгація дитинства, інфантилізація культури, фрагментарно-кліпова свідомість, неформальні групи.

A critical assessment of classical pedagogical and methodological model of humanitarian education is given; the psychological, social, evaluative, communicative and role-playing aspects of the activity of adolescents in terms of their readiness to assimilate the modern humanities is considered.

Key words: school, education in the humanities, literature, reading, teen, prolongation of childhood, infantile culture, fragmented-clip consciousness, informal groups.

Останнім часом у нас традиційно розглядають проблему дитячого читання як проблему відповідних дій методистів чи видавців. Вважають, що якщо методист розробить правильні прийоми навчання, а видавець запропонує відповідну літературу, і обидва вони оберуть правильні підходи до мотивації, то дитина навчиться читати і зацікавлення її книжкою буде сталим.

Проте зосередимося на іншому боці проблеми, а саме: що ж протидіє літературному педагогові й видавцеві, що ж нерідко зводить нанівець їхні наміри зацікавити і навчити? Мова йде про саму дитину — про конкретні зміни в її психології, в соціальному поведінці, у ціннісних орієнтаціях. Йтиметься не про ту класичну дитину, яку досліджували Ян Амос Коменський, Жан-Жак Руссо, Ігор Кон й інші та про яку вже багато написано. На основі окремих спостережень, що їх нагромадила наша сучасна публіцистика, можна робити деякі попередні висновки про дитину останніх років, про дитину саме в нашій країні, про дитину як результат впливу і прорахунків уже нової української педагогіки. Сумарно ці нові риси нашої дитини виражають часто такими словами: сучасна дитина перебуває під згубним впливом комп'ютера, телебачення і відео; її кумирами стають телезірки і персонажі телетусовок; вчителі та батьки втрачають вплив на дитину і тому подібне. Ми ж хочемо докладніше розгорнути і проаналізувати ці твердження.

Отже, почнімо з такої констатації: за минулі два десятиліття наші діти дуже змінилися. Ті методи шкільного навчання, які відносно недавно здавалися вчителю цілком природними, тепер не працюють. Чому?

На нашу думку, наша школа загалом спирається, як і раніше, на просвітницьку ідею XVIII ст. про те, що людина, відповідно до своєї природи, прагне досконалості, готова заради цього сприймати істину і красу й шукає того, хто б їй розкрив їх. Але такі підходи не враховують змін у вітчизняній культурі за останні два десятиліття. Наприклад, те, що відбувається активне відторгнення ідеї істини в суто прагматичну галузь (міркування особистої кар'єри), а краса трансформується у різні кітчеві, «гламурні» та інші звulгаризовані варіанти. Або, наприклад, те, що в дитячому середовищі тривожними темпами поширюється масове статусне невизнання високої духовності, тобто небажання підлітка ототожнювати себе з культурою, з інтелектуальною творчістю, з персонажами літературних творів — носіїв духовності. Замість цього підліток віддає перевагу культурним сурогатам, ідеологічним забобонам і грубому марновірству. І як наслідок — чимало гуманітарних і природознавчих дисциплін у школі втрачають свою соціальну і світоглядну ефективність.

Якщо підсумувати, то можна виділити не менше п'яти суттєвих відхилень від класичної педагогічної і методичної моделі. Визначимо їх як відхилення в галузях психологічній, соціальній, ціннісній, комунікативній і рольовій.

1. У *психологічній* площині педагоги, як і раніше, спираються на ідеї просвітників XVIII ст. про незмінність людської психіки. Між тим, ще такі вчені, як А.Н. Леонтьєв, Л.С. Виготський, А.Р. Лурія та інші експериментально довели, що історично змінюється не лише зміст, а й будова свідомості. Теперішнє життя владно вторгається у зміст і структуру свідомості, причому явно негативно. Під структурою свідомості ми розуміємо процеси сприйняття, пам'ять, активну увагу, уяву, абстрактне мислення, вольові спонуки. Зміни щодо всіх цих параметрів особливо відчують шкільні вчителі літератури, історії та інших гуманітарних предметів.

Насамперед відбулася важлива зміна установок щодо цілей і характеру читання. Ми можемо стверджувати, що психічні процеси людини останніх двадцяти років спрямовані не так на читання, як на пошук інформації шляхом читання. Перегляд великого потоку інформації потребує від нервової системи захисних дій, тобто спрощення і навіть відключення емоційних механізмів. Всі емоції зводяться до однозначно позитивних чи однозначно негативних, відтінки зникають. Такий стереотип сприйняття формується, наприклад, під впливом реклами. Хоч би якою винахідливою вона була в художньому плані, від неї вимагається лише одне з двох: прийняття чи неприйняття. Розважальна телеіндустрія також нав'язує однозначно позитивні емоції без відтінків і напівтонів. Тому моральні відносини між людьми дедалі більше зводяться до однозначних рішень. У кінострічках ми часто бачимо, як людина, в якій виникла складна ситуація в особистому чи в діловому житті, внутрішньо відсторонюється від неї і навіть спокійно віддається відпочинку чи розвагам, передовіривши всі рішення своєму адвокату. Сучасне суспільство не довіряє природному механізму емоційної саморегуляції людини, навіть більше — методично руйнує його.

Про те, як змінилося психологічне ставлення до читання, сигналізує книжкова продукція для школи, серед якої на чільному місці перекази сюжетів, дайджести, готові «твори», гранично стиснута інформація, довідники. Все написано абстрактною мовою, без урахування дитячої мовної ментальності. Запровадження обов'язкового тестування ще більше формалізує процес читання і зводить його до вишукування стислої формули правильної відповіді. Тепер підготовка до тестування зводиться до «зазубрювання» відомостей з подібних довідників при повній відключеності емоційно-образної сфери. Зайвою справою для кінцевого результату стає розвиток голосової техніки читання, чистоти дикції, артикуляції, темпу і мелодики — наголосимо, саме такої мелодики і такого темпу, які притаманні українській мові! Батьки і вчителі навіть гарних шкіл давно уже не звертають уваги на мовні дефекти дітей і не борються з ними.

Школа не дає учневі навіть запасу слів, які допомогли б йому висловити сокровенні порухи душі. Про це свідчить небувале поширення нецензурної лексики, вульгарного сленгу. Але ж такий результат закономірний там, де вимоги до мови мінімізуються! В шкільному курсі, наприклад, зарубіжної літератури рішуче виганяється з програмних вимог морально-психологічна оцінка персонажів, та й самі твори, де така проблематика є провідною. Підручники історії, особливо з нового періоду, рясніють ідеологічно «правильними» оцінками, але не спонукають учня до співпереживань, не заторкують світу його почуттів і уяви.

2. Суттєві відхилення ми маємо також у *соціальній* галузі. При всій нав'язливості відомої радянської схеми — спочатку піонер, потім комсомолец, а потім будівничий щасливого майбутнього, — наша педагогіка за минулі двадцять років нічого рівноцінного не запропонувала. Особиста ініціатива і заповзятливість, що їх тепер так прийнято вихвалити, самі собою не можуть бути паліативом. Вони не вмонтовані в цілість суспільства і в загальний вектор його розвитку. Тож у нас сформувалися дві глибоко тотожні тенденції: це прагматизація особистих життєвих інтересів і пролонгація дитинства.

Якщо казати про *прагматизацію*, то треба визнати, що чимала частина молоді цілеспрямовано вчиться, з відзнакою закінчує школи й університети, а потім з чистим сумлінням їде жити і працювати за кордон. Якщо вони й продовжують там свою університетську освіту, то знайомляться з вітчизняною культурою, з історією і літературою уже із зарубіжних підручників. Вони отримують, можливо, й непогані знання; але їхня душа не схвилювана нічим рідним. Дедалі більше українців у нашу добу глобалізаційних процесів у світі сприймають рідну культуру з погляду космополітичної, фактично чужої ментальності. Та й у самій країні, на очах у молодого покоління, постійно відбувається безсистемне ментальне коректування культури на ґрунті не завжди переконливих історико-правових підходів. За цих умов повноцінне вивчення, наприклад, російської літератури та історії може таїти в собі вибухонебезпечні моменти. На нашу думку, місія авторів програм і підручників має полягати в тому, щоб вносити ноту примирення в нашому такому неоднорідному суспільстві, прагнути гармонізації стосунків між етносами. Але часто автори думають насамперед про те, щоб просто обійти «ризиковані» теми. Та й можливості їхні обмежені у зв'язку з централізацією всіх програм і підручників в одних руках — держави.

Уже багато написано справедливого, наприклад, про ненаукову тенденційність при вивченні спільних періодів української, польської і російської історії. Але ж звуження відбувається і щодо інших культур та націй. Мені, наприклад, незрозуміло, чому з усієї багатющої літератури США наші діти вивчають у школі лише п'ять авторів (а в програмі 120 зарубіжних письменників)? В українського учня може виникнути враження, що, наприклад, французький письменник Бальзак гідний вивчення лише тому, що він одружився з україночкою і був пов'язаний з Україною! Такий «україноцентризм» таїть у собі певну небезпеку. Ми живемо в епоху повного оновлення всіх принципів культури, тож повинні представити українському учневі внесок у скрабницю світової культури, духовний і історичний образ також народів мусульманського світу, Далекого Сходу. Адже з цими світами доведеться культурно взаємодіяти найближчим часом уже теперішньому поколінню наших учнів. Така взаємодія немінуча! А отже, ми повинні запобігати можливим непорозумінням і ментальним колізіям уже сьогодні, зокрема засобами наших гуманітарних предметів. На жаль, наші програми із зарубіжної літератури побудовані так, що вони не дають учневі живої культурологічної інформації про народи, література яких вивчається.

Ще одне тривожне явище — це *пролонгація дитинства*. Сучасні підлітки відчують, який заплутаний світ дорослих, і вважають, що краще триматися від нього по-

далі. Вони ховаються у шкаралупі свого дитинства, тим паче, що наші мас-медіа та інтернет сприяють цьому. Наші діти сприймають як належне те, що світ, в який вони прийшли, багатий на досягнення технічної цивілізації, і готові використати їх для власного кар'єрного зростання. Вони знають про можливість здобути освіту навіть за кордоном. Проте їм зовсім нічого не говорять в школі про те, що саме їм доведеться будувати нашу культуру, вдосконалювати цивілізацію новими винаходами і відкриттями, розбудовувати рідну державу.

Для підлітка дуже важливо відчутти свою самодостатність через гармонію оточення, а не через його розколотість, не через поляризацію думок. Але у нас все життя настільки політизоване, що підліток відчуває розколотість суспільства ніби через повітря. Звідси походить така його реакція, як добровільна самоізоляція у світі дитинства — у світі культових текстів, фентезі, комп'ютерних ігор. Уже достатньо писали про те, що у шкільних літературних програмах багато творів, тематика яких пригнічує й отуплює ще недостатньо міцну психіку підлітка. Деякі вчені, причетні до складання програм, вважають, що, якщо у світі існують збочені стосунки між статями, то учня треба знайомити з цим через літературні твори. Приклади знаходимо в обох чинних міністерських програмах зарубіжної літератури: для 11-го класу — це «Смерть у Венеції» Т. Манна, для 12-річки — це творчість поета У.Х. Одена.

Такі явища лише ускладнюють вивчення літератури та історії, призводять до того, що підліток перестає розуміти суспільні й моральні позиції літературних персонажів та їхніх авторів. До того ж переважна більшість творів, що вивчається, написана для дорослих людей, а не для дітей. Учень не розуміє, та йому й не розповідають у підручниках історії, які моральні мотиви, високі переконання і особисті пристрасті рухають вчинками історичних діячів і героїв. Незрозуміло, наприклад, чому з міністерської програми вилучена розповідь про ватажка повсталих рабів Спартака? Але ж скільки високих переживань пробуджував цей герой в юних душах! Зате докладно описують, якими знаряддями праці користувався селянин у стародавньому Єгипті...

На цьому тлі лунають недостатньо обгрунтовані пропозиції окремих університетських вчених знайомити учнів з різними поглядами на одне явище і привчати їх до такого собі морально-історичного плюралізму [1]. Зауважмо, що різні погляди справді можуть відображати складність самої людської природи і неоднозначність життєвих ситуацій; а отже, спочатку треба дати дітям міцне уявлення про те, що таке людина відповідно до її власної фізичної і моральної природи, а вже потім знайомити з відхиленнями від цієї природи. Гадаємо, що саме в курсі літератури і традиційної історії можна подати образ людини, якій було задумано, сказати б, самим Богом. Проте в цих курсах навпаки ми спостерігаємо зневагу до широкого культурного антропологізму й до реального життя і ризикований ухил у теоретизування, формалізм, ідеологію. А саме теоретизування мало що говорить розуму і серцю підлітка. Якщо підліткові пропонують мистецтво як якусь складну і громіздку абстрактну конструкцію, раніше, ніж він може осмислити ці істини (насамперед це стосується чинного курсу зарубіжної літератури то він таке мистецтво відкидає). І нерідко — назавжди.

Свої поняття про мистецтво підліток черпає з мас-медіа і пов'язує їх насамперед з індустрією ігор, розваг і туризму. У творах, що вивчають у школі, він просто не впізнає знайомого йому з життя типу особистості. Соціалізація підлітка чомусь відбувається, як правило, на зразках далекого минулого. Він сприймає літературну класику як якийсь тіньовий, паралельний і химерний світ щодо живої реальності. Те саме стосується й світу історії. І цей світ має для нього *примусовий* характер, на відміну від віртуального, комп'ютерного світу, якому він віддає перевагу *добровільно*.

3. Дуже важливо поговорити і про відхилення у *ціннісній* галузі. Як виявилось, для сучасного підлітка не є достатньою мотивацією вивчення літератури заради на-

вичок читання, заради розвитку смаку та естетичних почуттів, заради засвоєння високого духовного змісту літературних творів. Він відповідає запитанням на запитання: а що дає мені в житті цей ваш смак, цей ваш високий зміст, ці навички читання? Величезне значення мають для нього неформальні кланово-групові зв'язки. Він може, наприклад, відмовитися читати напам'ять вірша, тому що вважає сам себе в цей момент смішним в очах своєї неформальної групи. Він може не поділяти вчительської оцінки персонажа, тому що вона суперечить його власним ціннісним орієнтирам, що залежать від його кланових, неформальних кумирів і культових осіб мас-медіа. І ці культові особи є для нього реальніші й життєвіші, ніж письменники і герої з далекого минулого.

Треба визнати, що програми справді не у всьому відповідають *природним* і мотиваційно-ціннісним чікуванням підлітка.

Наприклад, не враховується, що він очікує знайомства з дитячою літературною тематикою, з творами, які написали його сучасники про сучасність. Не враховується, що він шукає в літературі психологічного впізнання навколишнього життя, наприклад, бажав би більше гумору, більше іронії, більше «прикольності». Втім, прогляньмо обов'язковий список із зарубіжної літератури, де з 120 письменників тільки шість творів на комічну тематику! На уроках літератури учневі не пояснюють, що таке молодіжна субкультура, в чому полягає значення авангарду, що таке культурний нігілізм, який же насправді зв'язок зі справжнім мистецтвом творчості так званих «зірок» та «кумирів». Програми та підручники ухиляються від серйозної розмови про облудні цінності масової культури і уникають аналізу відповідних творів. Одне слово, пульс реального життя з усіма його проблемами ледве тріпоче у курсі зарубіжної літератури.

4. Важливих змін зазнав також *комунікативний* аспект. Вчені характеризують сучасну людську свідомість сприйняття як «фрагментарно-кліпову». Вона перешкоджає цілісному сприйняттю світу та розумінню мистецтва як його відображення. Ще філософи XVIII ст. показали, що в основі категорії «піднесеного» лежить відчуття цільності світу. Уся класична література спирається на естетику «піднесеного», що потребує від читача тривалої емоційної згуртованості та внутрішньої зосередженості. Але якраз цього й не дано сучасному учневі. Адже його не вчать культури почуттів, культури панувати над власними емоціями і переживаннями. Ось тут література й не виконує своєї виховної і терапевтичної функції. Вчитель літератури найчастіше опиняється у ситуації стоїка, котрий з сумом зауважує, що не зважаючи на всю високу філософію, з його вихованця виходить щось зовсім неадекватне.

Фрагментарно-кліпова свідомість учня формується з випадкових уривків естетичних та життєвих вражень, котрі умовно кажучи, збиваються в його голові в хаотичному порядку в певну дуже міцну, але абсолютно не структуровану субстанцію, що нагадує повсть. Там є стихійні елементи, невідконтрольні свідомості не лише вчителя, але й самого учня. Їх раптові виявлення непрогнозоване. На уроці увага учня відсіює з усього того, про що розповідає вчитель, лише те, що відповідає його вже сформованим установкам. Оце і є живильне середовище для фанатизму — релігійного, політичного, націоналістичного та шовіністичного. І якщо в Європі особисті переконання не перешкоджають спілкуванню навіть з духовно далекими людьми, то в наших умовах це часто призводить до ворожого протистояння. На жаль, на комунікативному аспекті не зосереджують уваги при аналізі літературних творів. Та й сам добір творів нерідко руйнує всі можливості встановити контакт між підлітком, скарбницею літератури та світом дорослих.

5. Суттєво змінився також і *рольовий* аспект. Відмінність світу дитинства від світу дорослих — це різниця між свідомістю, яка сприймає, і свідомістю, яка перетворює. Водночас потяг підлітка до перетворень, до творчості потужний. Він виявляється на

рівні «рольової» діяльності, зокрема в рольових іграх. Важлива психологічна особливість підлітка — сприймати літературний твір не просто як предмет естетичної інформації, як абсолютно автономну реальність з притаманними їй самостійними законами краси й символічності. Він сприймає його в царині живої дійсності, як джерело рольового осмислення реальності. А ось міністерська програма із зарубіжної літератури рекомендує учневі для вивчення віршовані рядки «Геть книжки виснажливі, школа нам набридла!» (із поезії вагантів).

Підліток не мислить свого життя поза клановістю та неформальними зв'язками. Саме в такій групі він самовизначається як особистість. Він схильний до ритуалів та церемоніалу. Ось чому нині ми спостерігаємо феномен активної самоорганізації підлітків, на основі літературних текстів також. Це «толкієністи», шанувальники казок Бажова — «бажовісти», «готи», «чорно-рожеві» та інші. Психологічну схильність підлітків до рольової самоорганізації нерідко використовують дорослі у своїх політичних цілях. І навіть традиційно виховані діти визнають закони кланової групи, «зграї»; не поділяючи в усьому кланових цінностей, вони, проте, прибирають його імідж. Закони неформальної клановості для сучасного підлітка важать більше, ніж закони традиційної спільноти, зокрема школи. І вчителі ніяк не можуть переламати цього співвідношення. Прикметне явище останніх років — самопародіювання учня, коли він, наче соромлячись своєї позитивної відповіді на уроці, намагається потім, після уроку, сам себе емоційно принизити перед членами «зграї».

Отже, класична педагогіка нині переживає час вибору. Її слово поки що губиться в гулі голосів політиків, що здійснюють освітні реформи здебільшого не враховуючи конкретного образу сучасного учня і, як мені здається, на шкоду йому. І характерно, що перед лицем цих проблем першими б'ють на сполох поки що не академічні чи міністерські структури, а громадські організації і неформальні об'єднання, бо вони не скуті політичними зобов'язаннями і не є ідеологічно заангажованими.

Література:

1. Яковенко Н.М. «Образ себе» — «образ Іншого» у шкільних підручниках з історії.// Шкільна історія очима істориків-науковців: матеріали Робочої наради з моніторингу шкільних рідручників історії України / упорядкування і редакція Наталії Яковенко. — К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2008. — с. 119-127.