

СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА ЯК ПРОСТІР (НЕ)(ПРО)(ДО)ЧИТАННЯ В МЕТОДИЧНОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Для сучасної школи актуальною та достатньо гострою залишається проблема гармонізації стосунків у діалозі «вчитель – учень», а також у значно ширшому пізнавальному ланцюгу «вчитель – навчальний предмет – учень». Світова література має особливий статус у колі шкільних дисциплін саме завдяки її надзвичайно глибокому онтологічному потенціалу та можливості трансформувати навчальну комунікацію у продуктивне особистісне спілкування.

Ключові слова: феномен літератури, пізнавальний діалог, методичний дискурс, рецепція, інтерпретація.

У новочасному гуманітарно-літературознавчому дискурсі (значно завдяки вдумливим та уважним дослідникам) здобулася на неабияке поширення метафорична характеристика літератури, концептуально вивершена Марією Зубрицькою: «Література – це розповідь: про дійсність – водночас реальну та ірреальну; про світ – без початку і кінця; про час – водночас обмежений та необмежений; про культуру – водночас єдину і розмаїту, цілісну і мозаїчну; про людське життя – водночас кінчене і безкінчене; про людину – неповторну і мінливу, загублену у візерункові своїх ідентичностей, у поліфонічному звучанні дійсності, світу, культури» [2, с. 293]. Мисленневий рух асоціативним шляхом – від дійсності, через світ, час, культуру, людське життя, людину – конче приводить до потреби/необхідності розміркувати про один із важливих антропологічно-культурологічних аспектів феномену літератури, а саме – про її місце у просторі навчання, виховання, розвитку дітей (зосібна, школярів).

Проблематика літератури в полілозі з дитиною (у всіх можливих варіантах реконструкції та калейдоскопічного «струшування» розмаїтих діалогів) неодноразово ставала центром наукових розмислів. Починаючи від теоретико-філософських пошуків сенсу дитинства (Л. Виготський, Л. Демоз, Д. Ельконін, І. Кон, К. Леві-Стросс, М. Мід, Ж. Піаже, Е. Тайлор, Дж. Фрезер, З. Фройд та ін.) та вивчення його психолого-педагогічних проєкцій (Т. Алієва, В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, З. Борисова, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кудрявцев, В. Кузьменко, А. Мудрик, В. Мухіна, С. Стельмах, Т. Троженко, Л. Українець), продовжуючись у поширеному дослідженні аспектів онтологічної парадигми дитинства (О. Кислов, Л. Нефьодова, М. Ноготкова, Т. Попкова, Л. Сандакова), його публіцистичного та літературно-художнього окреслення (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Кульчицький, В. Липинський, А. Макаренко, Олена Пчілка, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко), панорама дослідження кореляції дитина – література збагатилася напрацюваннями у ділянці максимально звуженого проблемно-ціннісного кола: увага зосередилася у предметному аналізі літератури для (про) дітей (Д. Білецький, І. Вавілова, У. Гнідець, К. Зайцева, М. Ісакова, Т. Качак, Л. Кіліченко, В. Кизилова, Л. Круль, В. Неділько, О. Папуша, В. Плахтій, Г. Саган, Б. Салюк, М. Славова, Р. Стаднійчук, Ю. Ступак, О. Тараненко, Б. Чайковський, Б. Шалагінов та ін.).

На окрему увагу, як видається, заслуговує досить важлива та смисловивичерпна проблема: література у школі, а вужче – світова література у

загальноосвітній школі. Особливо актуальною ця проблема стає відтепер, позаяк розпочинається впровадження кардинальних змін у змісті та методичній концептуалізації фундаментальних для формування метанавику читання дисциплінах (на зразок літературного читання у 2–4 класах, що з 1 вересня 2016 року входить у новий методично-креативний поворот).

Простір (не)читання

Ймовірно, слід погодитися із зауваженням, що «у ХХ сторіччі метафору літератури як дзеркала <...> замінила метафора літератури як “вікна”, до якої найчастіше вдавалися феноменологи, герменевти, семіотики та постструктуралісти» [2, с. 39]. Зміна метафор може стати кроком на шляху пошуку відповіді на запитання: чому сучасний школяр не читає? Власне саме питання вже вийшло за рамки дискусійності, ставши доконаним фактом у пізнавально-розвивальному дискурсі. Визнання факту (не)читання складовою новочасного антропологічного контексту ніяк не може бути сприйнятим, виведеним на рівень «нормальності», «повсякденності» чи «буттєвості». Його визнання є найпершою спонукою замислитися, зосередитися і віднайти спосіб трансформації назворот. Свого часу, впроваджуючи в науковий обіг поняття домінанти, Б. Ухтомський зауважив: «Ось так принцип домінанти в соціальному аспекті перетворюється в закон заслуженого співрозмовника. Якщо зустрічна людина для тебе погана, то ти заслужив її собі поганою, – для інших вона може була і є хорошою! І ти сам винен у тому, що людина повернулася до тебе поганими сторонами» (тут і далі переклад з рос. наш – Л.М.-Б.) [7, с. 367]. Можливо, екстраполяція такого підходу допоможе зрозуміти, чому, власне, дитина-школяр не читає. Вочевидь, література, що тяжіє до метафори дзеркала, вже не може бути тим естетично ціннісним та інтелектуально вартісним простором, де підліток почуватиметься комфортно й гармонійно. Трансформація навально-пізнавального простору з домінантою на літературі-вікні може подолати межі (не)читання. Новий час потребує нових героїв, нових питань і принципово інших відповідей. Скажімо, Софія Амундсен (дівчинка-підліток, героїня роману Юстейна Гордера «Світ Софії»), в загадковий спосіб отримавши два листи, у кожному з котрих було написано лише одне речення («Хто ти є?» у першому та «Звідки взявся світ?» у другому), розпочала найбільш захопливу мандрівку свого життя – вона стала на початок шляху пізнання (істини, сенсу буття, історії філософії...). Сесілія Скутбю (повість Юстейна Гордера «У дзеркалі, у загадці»), семилітня невиліковно хвора дівчинка завершила в часі Різдва свою земну мандрівку і стала на початок нескінченного шляху пізнання істини. Дев'ятирічний Оскар Шелл (головний герой роману Джонатана Фоера «Страшенно голосно та неймовірно близько») присвятив рік свого життя, аби у власній свідомості подовжити на один рік життя свого батька, котрий зник під час подій 11 вересня, перебуваючи в одній із веж-близнючок. Тринадцятирічний шестикласник Грегуар Дюбоск (повість Анни Гавальди «35 кіло надії»), який був щасливим до трьох років, із натхненням у душі ствердив: «Я ненавиджу школу. Ненавиджу її понад усе на світі. Ні, навіть ще сильніше. Вона зіпсувала мені все життя».

На переконання М.Фуко, «цінність – це дещо, що має позитивну значимість. Вона може бути реально існуючим предметом або метафізичним “загальнобуттєвим” началом, осмисленим та уявним. Як осягнені розумом, цінності відіграють в житті людей роль деяких орієнтирів (маяків). Увійшовши ж в людську реальність, вони становлять радше функцію предметів, ніж їх сутність»

[9, с. 79]. Подальші висновки безпосередньо втілюють серцевинну проблему шкільного (не)читання: «художня творчість (подібно до інших областей людської культури) так чи інакше причетна до світу цінностей (як естетичних, так і інших). Мистецтво орієнтується й орієнтує на них (в кожній культурно-історичній ситуації по-своєму), осягає та висвітлює реальність співвідносно з ними. В наш вік для художньої творчості (як і для культури назагал) виявилися насущними такі цінності (грубо ущемлені в реальності), як свобода і єднання» [9, с. 80]. Тож, вважаємо, що найперший крок до виходу за дуже стійкий бар'єр (не)читання є включення до програми актуальних для онтологічної сутності підлітка текстів. Нинішня складність зумовлена лише першими кроками впровадження нової навчальної програми (2012 року), розумінням специфіки навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої є передусім процес, і лише згодом – результат. Головне завдання школи (принагідно) – вчити, а не навчити. Так само, головне завдання «Зарубіжної літератури» як навчальної дисципліни вбачаємо у максимально емоційному, максимально напруженому читанні, від котрого надалі у потрібний момент відбрунькуються, а згодом – розквітнуть цінності читання=сприймання → читання=розуміння → читання=інтерпретації тощо.

Історія сучасного шкільного курсу «Зарубіжна література» розпочалася переліком художніх текстів, котрі належало опрацювати впродовж навчального року (1992–1993). На момент ознайомлення із цим переліком учителі (ще вчора, здебільшого, російські філологи) мали до слугування лише власне натхнення, помножене на досвід і любов до дітей, своїх учнів. Самоусвідомлення результату першочергово мотивувалося відповідальністю, що поступово трансформувалася у взаємопов'язаний діалог: учитель мав своїм обов'язком створити сприятливе емоційно-естетичне середовище, учні за посередництва художнього тексту виростили у власній самооцінці, повертаючи вчителю особисту вдячність за кожне нове відкриття себе. Виконуючи перші навчальні програми, п'ятикласники писали листи Скруджеві і давали йому (без)цінні поради, як змінитися, аби стати доброю людиною, шестикласники самостійно обирали з переліку текстів «Володаря мух» і переймалися духом протистояння найгіршому в людській природі, семикласники гостро дискутували про моральний вибір Тараса Бульби, восьмикласники засновували шкільний літературно-критичний альманах, де дитячі тексти розташовувалися в гармонійному сусідстві з глибоким самостійним аналізом літературної класики. У цей період – заснування ідеї світової літератури як невід'ємної і необхідної складової середньої освіти – проблеми читання/не читання не існувало ані у методичній теорії, ані у щоденній практиці вчителювання. Відсутність підручників, хрестоматій, навчально-методичних посібників, опорних схем, практичних рекомендацій та готових розробок уроків – ніщо не могло спинити потягу школярів до книги. Гортання учительського записника-щоденника лише підтверджує висновок, що спільна натхненна праця, помножена на енергетику художнього слова й бажання вчителя розбудити найкраще в душі учня, може принести неймовірні плоди.

Простір (про)читання

Чи варто дискутувати, що «діалог – це життя. Більше того: діалог – це запорука відродження і обітниця воскресіння. Діалог – це, мабуть, єдина надія для оновленого людства. Це якийсь новий Діоніс» [5, с. 187]? Світова література у контексті загальної шкільної освіти впевнено посіла одне із чільних, ключових місць. Звичайна класна кімната ставала щоразу чимось іншим, сповнюючись

іншим змістом, населяючись іншими персонажами, викликаючи інші емоції та враження. Художній текст репрезентує власний часопростір, водночас втягуючи у нього всіх причетних. (Про)читання літературного твору відбувається через диференціацію особливо організованого рецептивного горизонту. Основний масив навчальної програми традиційно зосереджений у високій літературній класиці, отож значно віддаленій від світорозуміння та світосприймання сучасного школяра. Водночас варто зазначити, що не менш віддалена вона і від методичної спромоги сучасного вчителя, котрий з цілої низки причин (як об'єктивних, пов'язаних із перманентними освітніми реформами впродовж останніх 25-ти років, так і суб'єктивних, першою серед яких є надзвичайно низький фаховий рівень молодого покоління вчителів) не може (не вміє, не хоче, не здатний) здійснити кульмінаційний етап літературного навчання – прочитання художнього тексту, що зорієнтоване на цілісне пізнання змісту і глибинне осягнення смислу(-ів).

Сприймання сучасної літератури принципово відрізняється від сприймання літературної класики, до того ж селективно відібраної з різних, часто ментально незрозумілих та невідомих культур. Певна атмосфера епохи сприяє якщо не спільності світогляду, то бодай окресленню деяких паралелей у поглядах на одні і ті ж явища та ситуації. З наростанням значного інтервалу формується вже інший тип читача – той, що моделюється знанням про його приналежність до конкретного історичного періоду. Цей читач «має цілком гіпотетичні обриси, він втрачає персональну зацікавленість у толеруванні особистості автора і намагається перебрати першість у реалізації рецептивного діалогу на себе. Матриця тексту стає полем експерименту для пошуку самого себе, читач кореспондує ряд запитань не автору, не вихідному смислу твору, а власним очікуванням від нього» [8, с. 54]. Очевидно, що «багато питань виникає у зв'язку із читанням, і всі вони впираються в головну проблему – співвідношення свободи і примусовості» [4, с. 172]. Саме критерій часової віддаленості фрагментує рецепцію художнього тексту в процесі вивчення літератури у школі. Підліток не готовий пізнавати онтологічні глибини знакових для світової культури текстів. Розуміння цієї проблеми дає вчителю «методичну підказку», яким чином найкраще адаптувати програмовий твір для конкретної вікової групи, для ще більш конкретного її формату – певного класу (як відомо, на одній паралелі цілком гармонійно співіснують кардинально різні мікросередовища учнів), якими прийомами забезпечити його сприймання, розуміння, інтерпретацію (чи деякі аспекти інтерпретації). Вчитель літератури повинен забезпечити учнівській аудиторії можливість здійснитися у форматі (про)читання: воно стає «радіше активним, ніж пасивним», читач набуває набагато більше ознак «комплексу індивідуальних реакцій», аніж позиціонує себе частиною «актуалізації колективної компетенції». У класі життя твору триває, розгортання естетично значимої інформації набуває значно більшої рецепційної площі: «із позірним розширенням читацької свободи синхронно посилюється залежність читача від авторської інтенції: чим далі від біографічного автора, тим більше затіненою є авторська настанова, а тому ускладнюється шлях до вихідного сенсу твору» [8, с. 54].

Завдяки (про)читанню літературний твір стає смисловим центром своєрідного полілогу, адже «щоб здійснитися, літературний текст потребує читацької уяви» [3, с. 352]. Здійснивши естетичну комунікацію, художній світ пропонує новий етап

зближення, адже синтезує перше і теперішнє прочитання твору, додає реакцію на нього, а також весь простір здобутого і примноженого цим світом значення. Варто погодитися, що «феномен художньої творчості виявляє себе у феномені художнього твору, який є найяскравішим опосередкованим свідченням про людину в її онтологічному вимірі» [1, с. 7]. Складність прочитання літературного твору зумовлюється потребою приєднатися до неосяжного буттєвого простору. Дитина-підліток перебуває у гормональному дисбалансі та болісно шукає себе. Матриця смислових кодів-ключів, котрі подає художній текст, не завжди накладається на благодатний ґрунт, інколи вступає у суперечність, інколи – у глибокий конфлікт. Отож, простір (про)читання також транспонується винятково у відповідальність і фаховість учителя.

Простір (до)читання / до читання

За образною характеристикою М. Зубрицької, «читач отримав почесне запрошення на свято великої творчої гри, де він мав пройти всі випробування, опанувати текстуальний безлад та розокремленість його елементів і тим реконструювати мозаїчну текстуальну цілісність на підставі окремих сигналів та “слідів” органічної єдності» [2, с. 32]. Особливий феномен – початок емоційно-естетично вартісного «свята великої творчої гри» – пов'язується зі з'ясуванням тих ключових передумов, завдяки яким передача досвіду поступово вилучає з обігу категорію Іншого або, радше, Чужого. Перше (візуальне) знайомство з текстом відбувається в емоційній сфері людського характеру, викликає певні, часто мимовільні, асоціації, і згодом сприяє створенню (чи створює) враження. Ефект враження має яскраво виражений індивідуалізований характер, він однаково пов'язаний з інтелектуальною компетентністю читача і з його психологічною готовністю зануритися у царину відчуттів іншої людини. Успішна методика викладання світової літератури може вирости лише з відкритості до пізнання нового, передусім, з осягнення внутрішньої сутності сторонньої особи (якою в символічний спосіб є цілий «ансамбль кодів», що складається з авторів, текстів, учнівських облич), а далі «обростає» онтологічними чинниками для здійснення успішної літературної комунікації. (Про)читання ідеально здійснюється у вчитуванні в текст, що поступово асимілює уяву читача у зображений чи виражений простір авторського життєвого (чи емоційного) досвіду. Завдяки зусиллям учителя перипетійна складова твору сприймається частиною умовно-реального світу, при цьому фікційність його осмислена, однак дійсність – бажана, а тому відчута. Цілком погоджуємося, що «межі книжки ніколи не є чіткими, детально виписаними: поза простором, окресленим назвою, першими реченнями – і останньою крапкою, поза її внутрішнього конфігурацією та формою, яка її автономізує, міститься в системі посилань до інших книжок, до інших текстів, до інших речень – є одним із вузлів усієї мережі» [6, с. 141]. Простір до читання – своєрідний лабіринт трансформації питань і відповіді, що стають питаннями і очікують нової відповіді. Цей простір невичерпний, виходу з цього лабіринту немає. Таким чином, світова література як предмет вивчення розростається у значеннях, смислах і рецептивно-інтерпретаційних координатах: вона стає осердям переживань, закутком для емоцій, майданчиком для дискусій. Метанавик читання зрештою трансформується у метанавик мислення та самоаналізу, акцентований нині компетентнісний підхід і центрування фокусу уваги на людині, маючи на увазі особистість учня, потребує критичного сприймання, ситуативного вирішення й розщеплення фокусу на особистісний

характер діалогу навчання, де центром Всесвіту все-таки є вчитель, яким (за Іваном Франком) «світ стоїть».

Література

1. Астрахан Н. Буття літературного твору : Аналітичне та інтерпретаційне моделювання : [Монографія] / Н. Астрахан. – К. : Академвидав, 2014. – 432 с.
2. Зубрицька М. Номо legens : читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.
3. Ізер В. Процес читання, феноменологічне наближення / Вольф Ізер // Слово. Знак. Дискурс : [антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 349–368.
4. Компаньон А. Демон теорії / Антуан Компаньон – М. : Изд-во Сабашниковых, 2001. – 307 с.
5. Література. Теорія. Методологія : Пер. з польс. Я. Яковенка / Упор. і наук. ред. Д.Уліцької. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 543 с.
6. Теорія література в Польщі. Антологія текстів. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. / Упоряд. Б. Бакули ; За заг. ред. В. Моренця ; Пер. з польс. Я. Яковенка. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 531 с.
7. Ухтомский А.А. Доминанта / А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448с.
8. Мацевко-Бекерська Л.В. Наративні стратегії малої прози (на матеріалі української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть) : дис. ... доктора філологічних наук : 10.01.06 ; 10.01.01 / Мацевко-Бекерська Лідія Василівна. – К., 2009. – 407 с.
9. Фуко М. Що таке автор? / Мішель Фуко // Слово. Знак. Дискурс : [антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 598–613.

Для современной школы актуальной и достаточно острой остается проблема гармонизации отношений в диалоге “учитель – ученик”, а также в более широкой познавательной цепочке “учитель – учебный предмет – ученик”. Мировая литература имеет особенный статус в кругу школьных дисциплин именно благодаря ее чрезвычайно глубокому онтологическому потенциалу и возможности трансформировать учебную коммуникацию в продуктивное личностное общение.

Ключевые слова: феномен литературы, познавательный диалог, методичный дискурс, рецепция, интерпретация.

The problem of harmonization of relationships in the dialogue “teacher – pupil”, as well as in a much broader cognitive chain “teacher – school subject – pupil”, remains relevant and pressing enough for modern school. World literature has a special status in the range of school subjects thanks to its extremely deep ontological potential and possibility to transform the educational communication into the productive interpersonal contact.

Keywords: literature phenomenon, cognitive dialogue, methodical discourse, reception, interpretation.