

УДК 371.5.016:821.161

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ

Юрій БОНДАРЕНКО,

*доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя*

Автор статті розкриває систему принципів навчання літератури, які пов'язані із визнанням дитини головним суб'єктом навчального процесу. Виходячи з цього, він окреслює засади, на основі яких повинен формуватися шкільний курс літератури, визначає головні вектори в діяльності вчителя-словесника, спрямовані на розвиток психологічних якостей учнів.

Ключові слова: дитиноцентризм, принципи навчання, шкільний курс літератури, психологія дитини, феноменальне.

CHILD-CENTRISM IN LITERATURE TEACHING

Yuriy BONDARENKO,

Dr. habil., Mykola Hohol State University of Nizhyn

The author of the article provides a system of literature teaching principles which are connected with the recognition of the child as the central subject of the learning process. Bases on this, he outlines the guiding principles for forming the school literature course as well defines the main aspects of activity for the literature teacher which are aimed at the development of students' psychological qualities.

Key words: child-centrism, principles of teaching, school literature course, psychology of the child, the phenomenal.

Дитиноцентризм визнає учня головним учасником педагогічного процесу і стверджує *духовно-психологічне становлення школярів найбільш важливим пріоритетом*, якому має бути підпорядковано вивчення словесності. Виходячи з цього, повинна бути укладена система навчально-виховних принципів та підходів, які дозволять зорієнтувати учителів у використанні художнього матеріалу як засобу, що стимулює розвиток учня.

Дитиноцентризм починає діяти вже на етапі формування шкільного курсу літератури. Підбір художніх творів має здійснюватися із урахуванням можливостей та інтересів школярів. Принцип *відповідності літературного матеріалу віковим потребам і особливостям сприйняття* не може порушуватися. Недотримання цієї вимоги веде до руйнування літературної освіти. З'являється проблема «закритості» творів, оскільки учні ще не в силі усвідомити їх художню повноту.

Укладачам програм необхідно брати до уваги, що естетичне відчуття має особистісний, індивідуальний характер, воно позначене віковим розвитком людини. Сума окремо взятих вражень різних респондентів-учнів якраз і формує загальне ставлення підлітків до окремо взятого письменника та його художніх творів. Тому поява списку текстів для вивчення в школі – це результат не тільки діяльності літературознавців та науковців-методистів, але й *наслідок широких польових досліджень*, які мають дати відповідь, чи підходить той чи інший літературний твір для вивчення з конкретною віковою групою. Треба усвідомлювати: яким високохудожнім, за твердженням спеціалістів, не був би текст, він ніколи не виконає своєї навчально-виховної функції, якщо залишатиметься «чужим» для молодого покоління. Тим більше треба уникати ситуацій, коли починає діяти однозначне відторгнення учнями того, що пропонується для вивчення на уроках літератури. *Без психологічної експертизи в справі формування шкільного курсу художньої словесності не обійтися.*

Отже, механізм формування шкільного курсу літератури має здійснюватися таким чином: науковці-філологи пропонують перелік літературних імен та текстів (бажано декілька одного автора, щоб була можливість вибору), рекомендованих для вивчення, а далі відбуваються широкі дослідження, спрямовані на виявлення ступеня і якості реакції учнів на запропоновані твори, відбір тих, які позитивно сприйняті. Це, з одного боку, дозволить забезпечити присутність у літературних курсах найбільш видатних письменників, оскільки їхні постаті будуть запропоновані фахівцями, уникнути впливу на програми масової культури, а з другого – надасть можливість здійснити такий підбір текстів, який відповідає літературним інтересам більшості учасників навчального процесу.

Указані пропозиції базуються на *врахуванні такого психологічного явища, як «горизонт сподівання»*, що існує в молодого покоління стосовно художньої літератури. «Горизонт сподівання» визначається інтересами і потребами людини. Як відомо, учні схильні розглядати мистецький твір і як джерело естетичного, і як конкретно-життєвого досвіду, що й складає їхній комплекс пріоритетів стосовно художньої літератури. Це підтверджує думку, що ««горизонт сподівання» читача формується, з одного боку, власне літературними чинниками (відомими читачу літературними нормами...), а з другого позалітературними (у широкому значенні – це життєвий досвід читача)»[3, с. 201].

Одним із регуляторів відбору текстуального матеріалу може бути поняття *феноменального* (нестандартного, унікального, особливого). Його застосування у визначенні літературних явищ для вивчення в школі повинно відбуватися не тільки з погляду фахівців, але й учнівської молоді, яка допоможе означити необхідні художні твори.

Увага до феноменального викликана потребою *забезпечити максимально яскраві враження* учнів від художнього твору. Тільки вони

можуть пробудити зацікавленість літературою. Словесник повинен **протистояти одноманітності** у викладанні предмета, що веде до втрати інтересу з боку школярів. Орієнтація на **пробудження інтересу до літератури** – один із ключових пріоритетів у діяльності педагога.

Крім того, треба мати на увазі: учні перебувають у рамках своєї культурно-історичної епохи та розподілені за різними регіонами України із своїми культурними традиціями. Це позначається на характері мислення школярів. «Текст, потрапляючи в новий історико-культурний контекст, наповнюється новим значенням, відмінним від того, який він мав у час його створення. «Кожна доба, набуваючи нових форм, набуває і нові очі» (Гейне). А новими очима багато що бачиться по-іншому»[4, с.437]. Отже, учень є історико-культурним суб'єктом, перебуває під впливом світоглядно-естетичних пріоритетів своєї доби. Його погляд залежний від стереотипів, які зумовлені добою та регіоном. Він виступає читачем з позиції цінностей, якими наділила його власна епоха та субкультура, у якій він сформувався. Тому врахування художніх потреб школярів повинно **передбачати підбір творів, актуальних для сьогодення**. Шкільний курс літератури для старшої школи доцільно будувати за принципом **домінування в ньому літератури ХХ-ХХІ століть із достатнім представленням мистецтва слова рідного краю**.

Ураховуючи психологічні можливості школярів, треба виділити і **принцип доступності**. Учні здатні опрацьовувати художні твори тільки відповідні їх віковому розвитку, а теоретичну інформацію лише в адаптованому вигляді. Теорія літератури не є основним предметом вивчення на уроках літератури і має виконувати допоміжну роль. Вона не повинна надмірно ускладнювати інтелектуальну діяльність учнів, а, навпаки, стимулювати її, відкриваючи нові горизонти в освоєнні української літератури. Тому необхідно, щоб: шкільний курс літератури не був

перевантажений теоретичною інформацією; у процесі навчання використовувалася обмежена кількість понять і тільки ті, які є продуктивними для осмислення конкретних літературних творів; зміст наукових концептів був адаптований до пізнавальних можливостей учнів.

Специфікою викладання літератури є й те, що під час занять досить часто виникають ситуації, коли не може бути єдиного погляду на явище, що вивчається (особливо це стосується змісту художніх творів). Школярі висловлюють різні думки та погляди. Виходячи із цього, треба підкреслити важливість *демократизму, плюралізму, відкритості та толерантності у стосунках учителя й учнів, учнів між собою*. Тільки в такий спосіб може бути забезпечене вільне спілкування з приводу прочитаного, внутрішнє розкріпачення школярів і стан емоційного резонансу, досягнута належна глибина осмислення художнього матеріалу. Це важлива психологічна першооснова вивчення літератури, яку в сучасній практиці означають поняттям «*діалогізм*»[9]. Широкий діалог між учнями та літературним матеріалом, коли перші ставлять важливі для себе питання і одержують опосередковану відповідь від другого, відбувається тільки за умови, якщо на уроці панує атмосфера поваги до іншої думки, враховуються судження всіх зацікавлених сторін, здійснюється толерантна дискусія.

У зв'язку зі сказаним треба підкреслити важливість *особистісно-орієнтованого навчання*. Указаний принцип базується на визнанні школяра як самодостатньої індивідуальності. Не припустимо, щоб відбувалося нав'язування стереотипів загального мислення. Важливо надавати кожному учню право ціннісного вибору, обґрунтування власної позиції в оцінці художніх явищ, світоглядних орієнтирів письменників. *Демократизація* навчального процесу відбувається і через демонстрацію широкого спектру запропонованих письменниками різних підходів до розуміння дійсності, які

зустрічаються в художній літературі, стимулювання особистісного ставлення учнів до них.

Для цього треба задіяти *принцип ціннісно-сислової спрямованості*. Формування ціннісних пріоритетів – одне з головних завдань навчання та виховання. Школярі здобувають їх у вигляді представлених у текстах космо-, тео-, антропо-, соціо- і націоцентричних систем мислення, усвідомлення яких дає змогу оцінювати художні картини з урахуванням їх ідейної спрямованості, а також формувати власний ціннісний погляд на світ.

Єдність інтелектуального та емоційного начал в освоєнні художнього простору – ще один важливий принцип навчання. Література здатна активізувати як думку, так і переживання, що є необхідним для духовного становлення школярів. Віднайти баланс між інтелектуальною та емоційною стороною навчальної діяльності – завдання для вчителя. Адже в одних випадках надмірний аналіз веде до зменшення емоційних переживань, у інших – навпаки, емоційний заряд тексту не матиме резонансу у внутрішньому світі учнів, якщо твір не буде повністю зрозумілим для них. В обох ситуаціях потрібна розумна міра, визначити яку можна тільки врахувавши як складність тексту, що вивчається, так і психологічні властивості школярів конкретного класу. «Один твір може бути сприйнятий почуттями учнів тільки після більш-менш докладного аналізу (дуже важливо визначити ступінь цієї докладності), а інший (чи уривок з нього) – втратить емоційність, поетичність, якщо вчитель тільки спробує його аналізувати» [8, с.81].

Отже, неприпустимо, щоб змістовий та формальний потенціал української літератури сприймався школярами виключно як суха раціональна схема. Спілкування з літературою завжди передбачало, що учні виражають своє ставлення у вигляді і раціональних суджень, і *емоційного відгуку*. «Усвідомити своє почуття значить не лише відчутти його як переживання, а й

співвіднести його з тим предметом, який його викликає. Основи почуттів – не в замкненому внутрішньому світі свідомості, вони базуються на відносинах людини зі світом, відносинах, які виходять за межі свідомості» [7, с.548]. Школярі мають зрозуміти, які саме переживання виникають у них під впливом художнього матеріалу. Для цього необхідно, щоб вони фіксували те нове, що з'явилося в їхньому внутрішньому світі завдяки контакту з літературою, і давали йому оцінку. Вивчення літератури повинно обов'язково включати *рефлексію*. Бажано, щоб учні усвідомлювали, як саме література впливає на їхній духовний стан.

Орієнтованим на розвиток інтелекту школярів є принцип *усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань*. Під час навчання учні постійно засвоюють нову для них інформацію. Ефективність цього процесу можлива за умови, якщо вони:

- володіють пропонованими літературними знаннями в їх системних взаємозв'язках;
- чітко усвідомлюють зміст і форму літературних творів, сутність літературознавчих понять;
- розуміють необхідність текстуальних, історико-літературних та теоретичних знань для більш глибокого осмислення української літератури в цілому;
- практично застосовують набуті знання під час аналізу художнього матеріалу, виробляють нові уміння та навички;
- аргументують результати власних текстуальних досліджень;
- постійно застосовують ці знання та уміння і тим самим закріплюють на нових етапах навчальної діяльності;
- використовують для оцінки не лише літературних фактів, але й інших явищ дійсності.

Означені перед цим принципи виступають важливою передумовою для вирішення головних завдань літературної освіти. У першу чергу це стосується **спрямованості навчання на реалізацію мети освіти**. Цей принцип простежується в тому, що має існувати чітко визначений комплекс навчальних, розвивальних та виховних завдань для шкільного курсу літератури, а також концептуально завершена система знань, яка дозволяє поглибити розуміння учнями природи літературних явищ, сприяє формуванню вмінь і навичок, необхідних під час опрацювання особливостей художнього світу.

Для розвитку учнів слід задіяти і принципи **проблемності, практичної спрямованості та розвивальності**. «Мислення завжди розвивається із труднощів. Там, де все протікає легко і ніщо не стає на заваді, ще немає приводу для думки. Мислення виникає там, де поведінка зустрічає перешкоду» [2, с. 207]. Проблеми, із якими учні зустрічаються під час навчання, лежать у площині практичного застосування набутих знань. Загалом вони мають такий вигляд: школярі виявляють художні моделі в літературних творах, світоглядні принципи письменників, прояви феноменального на різних структурних рівнях тексту тощо. Це надає практичної спрямованості всьому навчанню, оскільки сприяє формуванню вмінь і навичок, а головне – психологічному розвитку старшокласників, у яких відбувається становлення мислення, світогляду та естетичних смаків.

Цікаві думки про те, як проблемне навчання допомагає формувати логічне і образне мислення, відтворювальну та утворювальну уяву, інші, пов'язані з ними психологічні властивості, продемонстрували Т. і Ф.Бугайки. «Проблемне навчання, – стверджують вони, – спрямоване як на одержання учнями певної суми знань, умінь і навичок, так і на загальний розумовий їх розвиток, а в галузі літератури – на прищеплення їм здібностей самостійно розбиратися в ідейно-естетичних вартостях художнього твору» [1, с. 69].

На думку вчених, це відбувається завдяки тому, що проблемність посилює яскравість, конкретність і точність одержаних від художнього матеріалу уявлень, фантазію, емоційну чутливість, здатність проникати в художню тканину, усвідомлювати ідейно-естетичний зміст, виражений на пряму і через підтекст, розуміти красу слова, виробляє власне ставлення до зображеного, морально-етичну позицію, емпатію. А крім того, готує застосовувати набуті знання і вміння в змінених умовах (на матеріалі нових творів), допомагає учням усвідомити методологічні засади мистецтва слова, зокрема того, «як в конкретному літературному творі відображаються загальні закони художнього пізнання світу, що лежать в основі кожного явища мистецтва: образ як форма відбиття дійсності, єдність об'єктивного і суб'єктивного в художньому пізнанні, роль художнього вимислу як способу узагальнення життєвих спостережень тощо» [1, с. 73].

І інтелектуальний, і емоційний розвиток можливий тільки на діяльній основі. Принцип *залучення особистості до дослідницької роботи* передбачає, що навчальний процес не обмежується репродуктивними видами завдань. Необхідно, щоб школярі виступали в ролі дослідників, виконували різні спостереження над художнім текстом. Тільки в такий спосіб засвоєння цінностей відбувається активно. У цьому процесі учні реалізують власні духовні можливості.

Вивчення літератури та розвиток особистості пов'язані не тільки із застосуванням загальних дидактичних правил, але й із теорією та практикою виховання. В умовах становлення в Україні громадянського суспільства видається актуальним *формування демократичної свідомості* учнівської молоді. Це один із шляхів долаття психологічних синдромів тоталітаризму. Значну роль у розв'язанні проблеми може відіграти художня література з її різноманітністю підходів у зображенні дійсності та вираженні авторських поглядів на світ. Її філософський потенціал акумулює в собі переважну

більшість цінностей, вироблених людською культурою. Властивий мистецтву слова світоглядний демократизм сприяє тому, що старшокласники спостерігають несхожі художні картини світу, переконуються, що «будь-яке висловлювання...пов'язане з певною точкою зору» [5, с. 181]. Оцінюючи ставлення різних письменників до дійсності, школярі вироблятимуть власну позицію, яка набуває більшої обґрунтованості, оскільки спирається на можливість вибору.

Конкретизуючи виховні можливості, які з'являються в рамках літературного навчання, треба підкреслити, що вони (за винятком естетичного, яке більше пов'язане із словесно-формальним аспектом творчості) значною мірою суголосні з основними проявами світогляду, представленими в мистецтві слова. Існує зв'язок між дослідженням світоглядних кодів літератури та здійсненням виховного впливу. Він такий: космоцентризм – природо-відповідне виховання; теоцентризм – релігійне виховання (зокрема, релігійна толерантність); антропоцентризм – морально-етичне виховання; соціоцентризм, націоцентризм – громадянське й патріотичне виховання.

Практичним забезпеченням виховного процесу в даному разі є організація заходів, які спрямовані на:

- активізацію максимально глибокого переживання учнями різноманітних художніх проявів, із допомогою яких письменники виражають власні світоглядні настанови;
- розвиток ціннісного мислення та особистісного ставлення школярів до зображеного та письменниками ідей;
- стимулювання пошуку школярами відповідей на поставлені митцями проблемні питання, що мають світоглядно орієнтований характер.

Названі напрямки роботи потрібні й для **вироблення** в учнів **особистісних цілей**. «Серед них найголовнішими є: розуміння смислу власного життя; усвідомлення себе громадянином країни; прагнення успадкувати, зберегти і примножити духовні надбання свого народу; намагання розвивати творчі здібності; всебічно самовдосконалюватись та інші» [6, с.90]. Виховна мета на уроках літератури може бути реалізована тільки на основі опрацювання світоглядного потенціалу мистецтва слова. Але для цього необхідно, щоб навчальні ситуації водночас ставали виховними і передбачали здійснення основних етапів виховання з використанням літератури як засобу, зокрема:

- усвідомлення учнями норм і правил, які їм пропонуються (ними є світоглядні підходи, філософські програми, естетичні настанови, продемонстровані письменниками);
- вироблення особистісного ставлення до них;
- формування поглядів і переконань на основі ціннісного сприйняття школярами ідейної та естетичної своєрідності літератури.

Для досягнення таких завдань не обійтися і без врахування принципу **безперервного загального розвитку особистості**. Розвиток учня – це в першу чергу світоглядне становлення як база для формування різних граней внутрішнього світу. Одержуючи знання про філософсько-змістовий та формальний потенціал літератури в його максимальній різноманітності, школярі здобувають можливість вибору тих пріоритетів, які для них важливі. Таким чином, процес виховання переходить у більш свідому фазу, коли учні володіють інформацією про світоглядні моделі, реалізовані в художніх творах, й оперують нею в процесі власної діяльності.

Аналогічну спрямованість має принцип **культуровідповідності виховання**. Вивчаючи твори української літератури, школярі ознайомлюються із системою культурних цінностей в їх конкретному

художньо-естетичному вираженні. Це означає, що дослідження художнього матеріалу сприяє інтеграції старшокласників у світову та національну культури і в той же час розширює їх власний культурний простір. Для цього має відбуватися процес інтеріоризації – *перетворення світоглядних цінностей у внутрішні потреби*. На уроках літератури школярі засвоюють норми, які склалися в межах різних світоглядних систем.

Реалізація названих принципів навчання та виховання сприяє формуванню інтелектуального, емоційного та діяльнісного компонентів. Система поглядів у своєму становленні забезпечується інтенсивним розвитком поняттєвого й абстрактного мислення, засвоєнням ідей, які проникають не тільки у сферу інтелекту, але й – емоцій та почуттів учня. Усе це відбувається *на діяльнісній основі*, адже тільки так засвоєна інформація перетворюються у практично значущі компетенції та компетентності.

Отже, концептуалізація викладання з позицій дитиноцентризму – це врахування особливостей психологічного розвитку школярів, законів та закономірностей теорії і практики навчання та виховання, їх реалізація засобами конкретної шкільної дисципліни – української літератури.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ибрагимов М.И. «Читатель» в компаративистике: проблемы и аспекты изучения // Русская и сопоставительная филология' 2005. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2005. – 256 с.
4. Кармин А. С. Основы культурологии: морфология культуры. – СПб.: Лань, 1997. – 512 с.

5. Козелек Р. Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу / Р. Козелек ; пер. з нім. – К. : Дух і літера, 2005. – 380 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навчальний посібник] / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
7. Основи психології / [ред. О.В.Киричука, В.А. Роменця]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
8. Синиця І.О. Про активізацію викладання літератури // Література учить жити. – К.: Радянська школа, 1967. – С.77-90.
9. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.