
Зарубіжна література

ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА В ШКОЛІ МАТЕРІАЛИ КРУТЛОГО СТОЛУ

Всесвітня (зарубіжна, світова) література в школі відзначила свій перший ювілей – 10 років тому її було введено як **обов'язковий предмет** до навчальних планів **усіх** шкіл України. Безперечно, то був крок і сміливий, і важливий. Мабуть, демократично орієнтована національно стурбована українська інтелігенція, яка виступила ініціатором того рішення, нового й новаторського не лише для України, а й для світової педагогічної практики, не вповні уявляла собі всієї складності **практичної** його реалізації: адже всюди в загальноосвітніх **школах** вивчають лише рідну літературу. Але, як кажуть, процес пішов, і завдяки зусиллям багатьох учасників, перш за все – Н.Шинкарук, яка опікується цим предметом від його “зачаття” й до сьогодні, вся українська школа була перетворена на експериментальну (і лишається такою), де в кожному класі, по-своєму, в основному оригінально й самобутньо, діти (й учителі) вивчають не тільки рідну, а й зарубіжну літературу. Думки про стан її викладання різні – від захоплення останніми програмами до тривожного відчуття неблагополуччя, заблуканості в лабіринті чужих текстів.

Принаймні очевидно, що час і ситуація вимагають уважного, якоюсь мірою узагальнюючого погляду на досвід і перспективи роботи з цим непростим предметом, що й спонукало редакцію звернутися до фахівців, заангажованих у процес викладання зарубіжної літератури в школі, з проханням відповісти на такі питання:

1. Мета викладання в школі та рівень підготовки учнів із зарубіжної літератури.
2. Ваша думка про існуючі програми.
3. Оцінка відомих Вам підручників, посібників із зарубіжної літератури.
4. Ваші пропозиції щодо вдосконалення даного курсу.

На жаль, відгукнулися не всі. В тих же відповідях, що надійшли до редакції, містяться цікаві думки, часто досить дискусійні.

Отже, спробуймо підбити деякі “анкетні” підсумки й виявити певні “больові точки”. Перш за все слід зазначити, що майже ніхто з респондентів не виявляє акцентованої уваги до стану навчання в середній школі, що свідчить про продуманість і збалансованість програм для 5–8 класів, з одного боку, та про налаштованість на мінімальні вимоги до навчального цензу для цієї групи дітей, яких просто потрібно привчити до читання літератури, – з другого. Отже, дискусії починаються на рівні програм і навчальних матеріалів для старших класів.

Першою “больовою точкою” можна вважати приголомшливу розбіжність між конкретним адресатом предмета й характером і стилем самого “меседжу”, тобто, науковим наповненням навчальних програм.

Впадає в око чи не загальна стурбованість анкетованих незаперечним фактом розбіжності між науковими амбіціями шкільних програм та освітнім цензом учительського загалу. Як правило, шкільним учителям дорікають, що в більшості своїй вони фактично не мають відповідної фахової підготовки. Але ж підготовки кадрів не налагоджено й на державному рівні: лише окремі університети домоглися дозволу присвоювати випускникам фах учителя зарубіжної літератури для подальшого її викладання у школі (до речі, це не завжди університети із комплексними фаховими програмами підготовки вчителя-зарубіжника). Ніде правди діти, вимагає негайного розв'язання й проблема узгодження вузівських програм із шкільними. До того ж, не тимчасового й часткового, як-то перепідготовка в інститутах удосконалення вчителів, а радикального й довготривалого на рівні розробки державних **спеціальних програм та навчальних стандартів** саме для вчителя зарубіжної літератури.

Проте для такої державної роботи треба уточнити багато моментів. Перш за все загадаймо, що викладання зарубіжної літератури в школі розраховане не на підготовку майбутнього філолога чи гуманітарія, а на ознайомлення з нею **кожного школяра**. Отже, насамперед має йтися не про шкільні програми, які шляхом розробки різними творчими колективами й затвердженням на конкурсній основі, може, й у комплексі з відповідним навчальним матеріалом, повинні функціонувати у необмеженій кількості в такій великій державі, як Україна, населеній представниками різних народів, а про **загальноосвітній стандарт, обов'язковий мінімум** для будь-якої школи. Саме стандарт мав би стати предметом найбільшої **міністерської** зацікавленості й активного громадського обговорення; його затвердження дало б змогу принаймні зупинити нескінченний процес зміни навчальних матеріалів, що його фінансує держава й змушені підтримувати батьки. Певний час над стандартами працювала група Б.Шалагінова, й робота ця супроводжувалася численними творчими дискусіями, усними й на шпальтах періодичних видань. Звісно, нова доктрина освіти, зумовлена ще й змінами навчальних термінів, висунула нові вимоги до стандартів. Але хто їх пише й де вони обговорюються? Є лише численні декларації й обіцянки (виступи міністра В.Кременя, начальника департаменту Б.Полянського), що стандарти **буде** всебічно й широко обговорено. А між тим час спливає, стандарти виробляються десь у таємничій тиші кабінетів. Натомість відбувається жваве обговорення програм — питання тимчасового й другорядного з фундаментального погляду на освіту.

Якщо перша програма була спрощеним варіантом, таким собі “міні-зліпком” вузівського курсу, структурованим відповідно до усталеної та апробованої тривалою радянською викладацькою практикою схеми, то наступні різняться від неї не тільки зменшенням кількості запланованих до вивчення творів, а передовсім науковою стратегією, переорієнтацією в інтерпретації курсу. Йдеться не про адаптацію складного неоднозначного феномену до рівня **кожного школяра**, не про використання найефективніших методик і психологічних рекомендацій щодо опанування естетичними реаліями предмета, йдеться про його науковий рівень, який, безумовно, вимагав переакцентації. Автори програми 1998 р. ставили за мету уникнути в ній реалізоцентризму, показати різнобарвну палітру стилів і напрямів минулого й увести в кадр “крупним планом” модернізм. В основному поставлене завдання було виконане, хоч програма, безперечно, вимагала ще певних доробок і вдосконалень. Проте на якомусь етапі вона втратила чинність, і розроблені стандарти одночасно й радикально, зазнавши суттєвих метаморфоз, перетворилися на нову програму-2001, під яку почали терміново (не апробувавши її у шкільній практиці) підганяти весь комплекс навчальних матеріалів (одразу ж постає питання про демократичність в організації роботи з предметом, яка так широко декларується його творцями). Основну увагу було зосереджено на літературі ХХ ст., викладання якої зазнало суттєвих змін так само, як і концепція предмета: шкільний курс став відкрито імітувати вузівський, численні огляди — переважати роботу учня безпосередньо з текстами, з літературою як такою, з тією унікальною естетичною реальністю, доторканість до якої і становить головний сенс вивчення зарубіжної літератури. Програма явно орієнтована на підготовку майбутнього філолога (хоча й рясніє фактичними неточностями). У репрезентації ХХ ст. перекося й некоректність очевидні: серед матеріалів **обов'язкового вивчення** разуче переважає німецькомовний компонент. У потрактуванні окремих явищ волюнтаризм, **персональні** наукові відкриття й теорії, на які, безумовно, мають право їхні вельми шановані вчені автори, вводяться як нормативні канони для шкільного вивчення (при цьому минаючи фазу їхнього наукового обговорення, не кажучи вже про вузівську апробацію). Де ж уже вчителю, який у вузі “не проходив” постмодернізму, впоратися з тими найскладнішими текстами, які вводяться як **обов'язкові** (хоча й на вибір) до програми загальноосвітньої школи, якщо це завдання непосильне навіть для його “вчених консультантів”? Скажімо, пані О.Ніколенко, яка майже в кожному номері міністерського журналу “Зарубіжна література” за 2003 рік напучує вчительський загаль, як вивчати найскладніші теоретичні блоки, розповідаючи про постмодернізм, серед його найбільших майстрів називає А.Камю. Коментарі, як то кажуть, зайві. Безсумнівно, учень, кожен учень має орієнтуватися у відповідній його віку сучасній літературі, у тих культурних процесах, до яких він так чи

інакше причетний. Чому б не ввести до шкільного стандарту постмодерністську **новелу** — невеликий текст, який можна уважно прочитати протягом уроку та опрацювати максимально? Адже постмодерністська новела — дуже популярний жанр, в якому відбиваються основні постулати самого феномену, а працювати з ним значно легше, ніж із такими ультраускладненими конструкціями, як “Ім’я троянди” У.Еко. Враження таке, що укладачі програми прагнуть ошелешити й учителя, й учня ультравченістю. А насправді — відвернути від літератури найновітнішої пересічну нормальну дитину. До речі, ультрасучасність цієї програми теж досить сумнівна: адже вона залишається, по суті, на рівні мономислення, оминаючи цілі вагомні блоки, як-от мультикультуралізм і літературний постколоніалізм, цікаве й вагоме *fantasy*, що радикально різниться від наукової фантастики та відкриває нові культуротворчі параметри, або міфологізм та міфотворчість як одну з найпродуктивніших форм естетичного узагальнення ХХ ст. Добре було б спочатку апробувати нові програми на певних експериментальних майданчиках, а тоді вже намагатися на державному рівні забезпечити їх (до того ж поспіхом) навчальною літературою. Отже, може, й не варто вчителям побиватися через свою “невідповідність” високому академічному науковому рівню, а ліпше всім разом подумати про виваженість самого курсу й — знов-таки — закріпити її в **стандартах?**

Є й інші назрілі теми для розмов і дискусій. Скажімо, організація фахового обговорення підручників, посібників, робочих зошитів, хрестоматій, цинічних екзаменаційних питань із готовими відповідями, якими буквально перенасичений ринок і які в більшості своїй не відповідають мінімальним вимогам до навчальної літератури. Адже навіть ті вчительські рецензії на друковану продукцію, що надсилалися “виробникові”, безславно загинули в лабіринтах чи то колишнього Інституту змісту навчання, чи його численних наступників... Або канонізований сьогодні принцип жорсткої відповідності **авторського** підручника (або й хрестоматії-посібника) певній програмі — чи є він коректним і плідним?

Дуже тривожне також і становище зарубіжної літератури (взагалі-то й термін і предмет певною мірою амбівалентні) у школах із національними мовами навчання, зокрема й із російською. Як збалансувати елемент компаративний із суто інформативним, етично-виховним, естетичним?

Відповіді на анкету засвідчують: багато проблем хвилюють усіх заангажованих у процес впровадження курсу зарубіжної літератури в школах України. Отже, настав час для серйозної фахової розмови й широкого громадського обговорення (не обмеженого активністю творців чинних програм та їхніх прихильників) суттєвих концепційних питань, що потребують нагального вирішення. Сподіваємось, що наша (редакції та анкетованих фахівців) спільна праця не буде марною, вона допоможе привернути увагу, перш за все Міністерства освіти, до стану вивчення й викладання зарубіжної літератури.

Тамара Денисова, доктор філологічних наук

1. Свого часу в інтерв’ю, що супроводжує журнальну публікацію нових навчальних програм, відповідальний редактор Д.Затонський висловлював сподівання, що “за 10—15 років ми помітимо, що український випускник чи навіть школяр вигідно відрізнятиметься від свого ровесника з країни, де зарубіжну літературу в школах не вивчають”¹. На жаль, Дмитро Володимирович тоді не пояснив читачам журналу, чим саме український випускник відрізнятиметься від свого ровесника з країни, де в школі нема зарубіжної літератури. Років із 200 тому у цій царині від європейського джентльмена, як ми пам’ятаємо, вимагалось не так багато:

Потолковать о Ювенале,
В конце письма поставитъ Vale.

¹ *Зарубіжна література в навчальних закладах.* — 2001. — № 8. — С. 7.

Український випускник “поговорить о Ювенале”, однак, не зможе: такого автора нема у програмі нового курсу. Зате він зможе поговорити “про “золоту добу” римської культури та літератури”: програма вимагає від учителя дати йому про це “загальні відомості” в 9-му класі², перед тим, як переходити до вивчення “Енеїди” Вергілія, а потім додатково почитати уривки з Овідієвих “Метаморфоз” і, як сказано в програмі, “Пам’ятник” Горация³. Очевидно, мається на увазі славнозвісна 30-а ода Третьої книги, яка називається “До Мельпомени”.

Здавалося б, деталі. Проте особливості культури передаються не через “загальні відомості”, а саме через такі деталі. Текст, більш насичений незрозумілими учню культурними реаліями, ніж ода “До Мельпомени”, важко знайти навіть у Горация. А якщо ще й назву змінити, то замість “присмаку Риму”, у відчутті якого полягає, як на мою думку, єдиний можливий сенс вивчення подібного тексту, учень отримує суцільну абракадабру. Хоча, звичайно, такий підхід абсолютно слушний як принцип, що послідовно проведений через усю нову програму, принаймні там, де починається вивчення, власне, історії літератури з метою дати “загальні відомості” про культуру певної доби, виявом якої є літературний твір.

Першим твором зарубіжної літератури за шкільною програмою має вивчатися Біблія, останнім — “Невмовна легкість буття” Мілана Кундери (хто читав, напевно пам’ятає: сюжетний лейтмотив — “запах жіночого лона”, основа композиції — різноманітні і по-своєму вишукані порушення 7-ї заповіді Біблії). З погляду постмодернізму, підхід абсолютно правильний: шкільна програма як інтертекст, де тексти — повноважні представники конкретних культур — іронічно переморжуються один із одним. За умов послідовного втілення такого підходу, заявленого на рівні програм, матимемо на рівні випускника напрочуд традиційний результат, а саме —

...счастливый талант
Без принуждения в разговоре
Коснутся до всего слегка,
С ученым видом знатока
Хранить молчанье в важном споре
И возбуждать улыбки дам
Огнем нежданных эпиграмм.

Якщо саме цим через 10–15 років український випускник чи навіть школяр вигідно відрізнятиметься від свого ровесника з країни, де зарубіжну літературу в школах не вивчають, ми станемо країною аристократів, тобто справді вихованих людей. Я ніскільки не іронізую, просто пригадую непідробне захоплення історично першого “культуролога” В.Розанова людьми пушкінського покоління:

“Удивительное дело: в ту пору, о которой, как и для нашей страны, и для всей Европы можно было повторить тысячу раз с неправым упреком повторенные слова: Мы все учились понемногу, Чему-нибудь и как-нибудь — удивительно, что в эпоху этого “немногого и небрежного” учения были люди столь истинного, столь высокого образования, о каком, тщетно и долго обращая глаза вокруг, каждый понимающий, что такое образование, начинает думать невольно как о золотом, манящем предании...”⁴.

Річ у тому, доходить висновку автор висловлювання, що освіта золотої пушкінської доби зберігала в об’єкті викладання його культурний “присмак”, не нав’язуючи йому власних цінностей. Як наслідок, виховувалася та справжня толерантність, яку наша сучасність замінила на горезвісну “політкоректність”. Ця справжня толерантність полягає

² Там само. — С. 32.

³ Там само.

⁴ Розанов В.В. Сумерки просвещения. — М., 1990. — С. 10.

в тому, що і випускник такої школи відмовляється від нав'язування своїх цінностей чужим культурам, розуміючи межі їх езотеричності, тобто ті межі, за якими “діалог культур” неможливий і за якими носії чужих культур не зобов'язані бути в захопленні від перспективи вступити з нами в діалог. Тобто справді шляхетне виховання дає змогу уникнути “вихованості” іноземного принца з “Анни Кареніної” Толстого, який об'їздив увесь світ у пошуках “екзотичних задовольень”. Оскільки такий “результат освіти” знову став популярним, варто пригадати дискусії Анни і Вронського:

— Если определит его, то это прекрасно выкормленное животное, какие на выставках получают первые медали, и больше ничего...

— Нет, как же? — возразила она. — Все-таки он многое видел, образован?

— Это совсем другое образование — их образование. Он, видно, что и образован только для того, чтобы иметь право презирать образование, как они все презирают, кроме животных удовольствий”⁵.

Беруся стверджувати, що сьогодні більшість київської молоді від 16 до 25 років не може, як принц, об'їхати світ. Якщо ви зможете переконати їх відкрити книжку, Кундери почитають із задоволенням — і переконуються, що справді вже добре виховані й освічені. При тому, що ні справжніх цінностей, ні справжніх фобій, що сповідує сам Кундера (насамперед це кічефобія), юні споживачі кічу від нього не переймуть. Із таким же виховним успіхом можна було б ввести до програм із зарубіжної культури альбом “У ліжку з Мадонною” або, якщо це вже надто круто навіть для читачів Кундери, — пісні Алли Пугачової.

Попри все я вважаю, що кращої програми, ніж запропонована авторами нового курсу, наша школа сьогодні мати не може — не вивчати, а саме мати, оскільки *культуру не знають, а мають*. Тому в перехідному суспільстві, яке не має й не може мати культури як спільної системи цінностей, навчальна програма з вивчення *чужих* культур тим більше не повинна штучно вносити такі цінності. Натомість вона повинна донести об'єктивний зміст історії культури, який полягає саме у *відносності цінностей*. І це вона з успіхом робить, відкриваючи вчителю перспективи культурологічної освіти і самоосвіти.

2. Такі ж перспективи нова програма відкриває і для авторів підручників і упорядників хрестоматій, однак дещо в іншому напрямі: у напрямі засвоєння досвіду *педагогічної* толерантності. Адже важкувато уявити собі урок із вивчення творчості Пруста, який проводять за старим авторитарним методом: прочитай, перекажи, дай правильну відповідь на запитання... Тоді як? Відповідь на це і багато інших “нерозв'язних” запитань — у новій авторській хрестоматії Є.Волощук⁶. Нарешті наші діти мають підручник, який не соромно показати гостю з Європи, як раптом завітає... Дизайн буквально кожної сторінки цієї книжки не лише логічний, а й має певну естетичну цінність. Авторка ненав'язливо “веде” підлітка непростими дорогами культури ХХ століття. А всі запитання та завдання поділяються на рубрики, кожна з яких має свій графічний символ: “перед читанням”, “повільне читання”, “для дискусії”, “головоломки”, “на асоціативне мислення” і т.д. І це — найкращий, проте не єдиний приклад пристойного підручника зарубіжної літератури з тих, що вийшли друком упродовж останніх років: пристойного з погляду як літературної теорії, так і дидактичної практики.

3. Ні зарплата вчителя, ані кількість навчальних годин, відведених на вивчення зарубіжної літератури, не сприяють якісному засвоєнню даної, найкращої за весь час викладання предмета, навчальної програми. Вихід є — навіть два. По-перше, слід усвідомити, що будь-яка програма не може бути виконана усіма учнями однаково. Для того і введено 12-бальну систему оцінювання знань, аби точно з'ясувати, хто, що і як засвоїв. Завжди будуть учні, які прочитають усе за програмою плюс те, чого і вчитель не читав. І

⁵ Толстой А.Н. Собр. соч.: В 12 т. — М., 1984. — Т. 7. — С. 396.

⁶ Волощук Є.В. Зарубіжна література: Хрестоматія-посібник для 11-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. — К., 2003. — 560 с.

нормальний учитель нормально до цього поставиться (всього не перечитаєш, є обов'язкове — а далі кожен обере собі до смаку) — і поставить 12. А більшість прочитає підручник і хрестоматію і, залежно від того, наскільки уважно й вдумливо прочитає, отримає від 11 до 1.

По-друге, підручники та хрестоматії адресовано не лише учню, а й учителю. Сьогодні видавнича ситуація як ніколи сприятлива: майже для кожного класу (з 5 до 11) є можливість обирати той підручник, який учителю більш до вподоби.

Що ж до збудження в середовищі *літературознавців*, тобто реальних або потенціальних авторів підручників і упорядників хрестоматій, то воно якнайкраще свідчить про те, що з викладанням зарубіжної літератури у нас *нарешті все гаразд*.

Володимир Звизняцьковський, доктор філологічних наук

1.1. Якщо лаконічно, то про це сказано в Пояснювальній записці до нашої програми: “Головною метою вивчення предмета є залучення школярів до найвищих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських і національних духовно-естетичних цінностей, виховання естетичного смаку, високої читацької і загальної культури, вироблення імунітету проти низькопробних явищ масової культури”¹.

А взагалі зарубіжна література — чи не єдиний шкільний предмет, здатний вчити школярів “відповідати на виклики часу”.

Ще й не почавшись, ХХІ століття було визнане “століттям руйнівної поведінки”: 11 вересня в Нью-Йорку, “Норд-Ост” у Росії, а Косове?.. І який же з-поміж шкільних предметів здатен цьому протистояти?

Математика-інформатика? Справді, ті, хто під час килимових і “крапкових” бомбардувань у різних куточках світу ловили на моніторах пускових установок дитячі лікарні й пологові будинки сербів, були “комп’ютерно грамотними фахівцями”...

Що там ще? Біологія? Але якось не йде з голови новий біологічний здобуток — клонування людини. Або біологічна зброя. Це ж — “вищий біологічний пілотаж”... Перелік можна продовжити.

Навіть українська література, за всього свого грандіозного ідейно-естетичного (а, відтак, — дидактичного) потенціалу, в цім сенсі “зарубіжці” поступається. І не за принципом “нема пророка в своїй Батьківщині”. Просто завдання перед нею стояли та й стоять зараз дещо інші, ніж перед найрозвиненішими літературами світу тих народів, які здобули незалежність давно.

1.2. Загін учителів-“зарубіжників” — інтелектуальна еліта не лише школи, а й України. Більше того, не помилюся, сказавши, що це еліта освітян Європи та світу (маю на увазі саме рівень загалу, а не окремих персоналій “там” і “тут”). До речі, пригадалося, що якось автор першої з програм шкільного предмета “Зарубіжна література” проф. К.Шахова розповідала про свій шок на одній із закордонних наукових конференцій, коли хтось із її колег запитав: “Перепрошую, Кіро Олександрівно, ось ви в своїй доповіді часто згадували якогось Растіньяка. А хто він такий?”

Та й вищі навчальні заклади нарешті оговталися і готують фахівців-зарубіжників у достатній кількості. Це вже принципово не та ситуація, про яку я неодноразово писав у фахових виданнях, починаючи від 1992—1993 н.р.

3. Мені їх аналізувати було б некоректно, бо я керівник колективу авторів однієї з нині чинних програм. Отож, чи покритикую чужі, чи похвалю свою — а все одно зрозуміють не так. Тому — промовчу, адже мовчання теж атрибут красномовства.

4. Якось Умберто Еко, коментуючи назву свого роману “Ім’я троянди”, сказав, що слово “троянда” має так багато значень, що (вжите без “обмежувального контексту”)

¹ *Зарубіжна література*. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. 5-11 класи. — К., 1998. — С.3.

фактично не має жодного. Так само одвічне й довічне питання “що робити?”. Отож візьму лише один із десятків або й сотень його аспектів, який виник не так давно².

Йдеться про т.зв. **диференціацію** або **“профілізацію” навчання** (до речі, зараз наш колектив розгорнув роботу щодо розробки цілого пакету програм саме для профільних класів).

Здавалося б, наміри найкращі — “...саме для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються гімназії, ліцеї, колегіуми (і профільні класи. — Ю.К.). Ця норма закону стимулювала відкриття навчальних закладів, покликаних... дати можливість учням здобути знання **понад обов’язковий загальноосвітній рівень**, розкрити та сприяти реалізації їх індивідуальних творчих здібностей і обдарувань”³. Або ще: “основне завдання школи — **загальноосвітня підготовка учнів, а не їхня вузька спеціалізація**”⁴.

Але, на превеликий жаль, насправді виходить не так красиво. Справді, у старших класах (а це вже дорослі учні, випускники) кількість навчального часу на вивчення як зарубіжної, так і української літератури зменшено на 50% на кожному! І ми чуємо якісь пісні про гуманітаризацію освіти, духовність нації, її “європейський вибір” чи що там ще? Де вже тут забезпечити хоча б загальноосвітній рівень, яке там “понад”?!

Мене так само непокоїть і “дзеркальний” варіант: скорочення математичних дисциплін у філологічних класах. Адже справжній філолог зовсім не “професійний теревеня”, такий собі “метелик” на ймення “Мені Так Здається”. Це людина, в якій поєднані точність і образне мислення, здатність “перевірити гармонію алгеброю”, нестримний політ фантазії і вміння працювати з архівним джерелом тощо.

А ось профілізація за типом “Охримової свити” — шлях до появи не всебічно освічених людей, а т.зв. “вузького спеціаліста”, якого вельми влучно схарактеризував відомий іспанський філософ-екзистенціаліст, фахівець із питань масової та елітарної культури Ортега-і-Гасет: “Спеціаліст є яскравим, конкретним прикладом “нової людини”... Його не можна назвати освіченим, бо він повний невіглас у всьому, що не входить до його спеціальності; але він і не невіглас, адже він усе-таки “людина науки” і досконально знає свій крихітний куточок всесвіту. Ми мали б назвати його **“ученим невігласом”**, і це дуже серйозно, це значить, що **в усіх питаннях, йому невідомих, він поведеться не як людина, незнайома зі справою, а з авторитетом і амбіціями, властивими знавцю і фахівцеві... Досить глянути, як нерозумно поведуться сьогодні у всіх життєвих питаннях — у політиці, у мистецтві, у релігії — наші “люди науки”, а за ними лікарі, інженери, економісти, учителі... Як убого і безглуздо вони мислять, судять, діють! Невизнання авторитетів, відмова підкорятися будь-кому — усі ці типові риси людини маси — досягають апогею саме в цих досить кваліфікованих людей. Саме ці люди символізують і значною мірою здійснюють сучасне панування мас, а їхнє варварство — безпосередня причина деморалізації Європи”⁵.**

Звідси проблема: по-перше, що конкретно змінювати в літературній освіті майбутніх наших колег? Маю на увазі класи філологічного профілю, де можливе збільшення кількості годин на вивчення літератури вдвічі.

По-друге, і це найболючіше: як не дати згаснути вогникові літературної освіти у профільних фізико-математичних класах, де теж навчається еліта, розумні діти? Як не дати їм перетворитися на “франкенштейнів у шароварах”, уся “гуманітарність” яких полягатиме в тому, щоб ретельно зазубрити гасло “Слава Україні!” так само безтямно чи нещиро, як їхні батьки й діди свого часу скандували гасло “Слава КПРС”?

Хіба не проблема?

Юрій Ковбасенко, кандидат філологічних наук

² З цього приводу вже написано так багато, що годі й перелічити: вийде воістину “гомерівський каталог”. Лише я присвятив цьому питанню близько 40 аркушів.

³ Про застосування Закону України «Про загальну середню освіту» щодо розширення мережі та організації навчально-виховного процесу у гімназіях, ліцеях, колегіумах: Лист Міністерства освіти і науки України (МОНУ) № 1/9-472 від 28.10.2002 // Інформаційний збірник МОНУ. — 2001. — №9. — С.17.

⁴ Інформаційний збірник МОНУ. — 2001. — №9. — С.18.

⁵ Цит. за вид.: *Кафа-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. — К., 2000. — С.137.

1. Мета курсу зарубіжної літератури (як і школи загалом) — сприяти формуванню особистості.

Педагогічне завдання полягає в тому, щоб, по-перше, забезпечити глибоке повноцінне сприйняття змісту творів і, по-друге, переробити, інтерпретувати сприйнятий зміст за міркою конкретної особистості, розвинувши її духовні сили.

Отже, курс зарубіжної літератури має базуватися на двох рівновеликих підставах: літературі та педагогіці. На жаль, ця симетрія від початку була порушена й досі не відновлена. Домінування літературознавства призводить до перекосів. Біографії письменників часто вивчають як додаткові “романи”, ще й міфологізовані. Портрети піддають фізіогномічному тлумаченню. 150 наукових термінів, передбачених програмами, далеко не завжди сприяють свіжості художнього враження від твору. Упроваджується купа наукових аналізів, зокрема компаративних, не врівноважених синтетичним розумінням Цілого. Тому уроки-“раціоналки” нудні, а уроки-“емоціоналки” — поверхові. Нерідко вивчають форми (сонета, метафори, класицизму...), не доходячи їхнього змісту.

Проте закохані в літературу навчителі долають “наукові холоди” і добуваються крізь строфіку “сонета” — самодисципліни духу, крізь поняття “трагедія” — рокованості існування, крізь жанр “лірика” — духмяності внутрішнього простору.

Нова академічна галузь — методика викладання зарубіжної літератури — переважно розробляє множину способів, як донести до учня літературознавчий матеріал. Один пакет інформації “розкручують” у десятках форм. Аби ж за цими “деревами” не втрачали “лісу”, тобто людинотворчої мети. Не сідаючи між двох стільців, методика покликана поєднувати літературу та педагогіку — видобувати поклади людяності, спрямовуючи їх на розвиток (саморозвиток) учнів.

За 10 років курс зарубіжної літератури духовно збагатив нашу молодь, став міжнародним пріоритетом України. Але ККД мусить бути більшим, адже духовні ресурси літератури — безмежні.

2. Чинні програми (1998 та 2001 рр.) вчителі використовують, вважаючи їх задовільними. На мій погляд, вони вимагають невеликої корекції. Треба уточнити список творів (є неточності). Посилити ранг екзистенціалів, станів душі (милосердя, самотність, мужність, любов тощо). Переробити “вимоги до знань і вмінь”, переорієнтувавши їх із репродуктивного на творчо-інтерпретаційний духовно-особистісний результат.

3. На ринку конкурують посібники кількох типів, більшість із яких недосконалі і не мають грифу МОНУ. Жодна інституція досі не досліджує цей ринок, не відстежує рейтинг та оцінку книжок із боку фахівців і споживачів. На мій погляд, відповідно до трьох програм три покоління підручників (1992—1997, 1998—2000, 2001—2002) пощабливо кращали. Хочу відзначити книжки, написані та укладені Євгенією Волощук.

4. Головна скрута — відсутність повноцінної вищої освіти з фаху зарубіжної літератури і відповідно молодих кваліфікованих учителів у школах. Обласні інститути післядипломної освіти, на жаль, не спроможні виявляти належну вимогливість до пошукувачів дипломів і категорій. Варто поширити тестувальну програму фонду “Відродження” на вчителів і централізовано тестувати на здобуття категорій.

Міністерству освіти і науки слід перевірити, чи скрізь у школах дотримуються вимоги викладати зарубіжну літературу українською мовою.

В методичній роботі не обмежуватися знаннями з літературознавства, а розгортати педагогічний, людинотворчий потенціал шедеврів, спонукаючи молодь до сенсожиттєвого вибору, розбудови душі та духу. Залучити до професійного конкурсу методичних розробок відповідні наукові інституції, а також — спонсорів.

Інститутові літератури ім. Т.Шевченка ініціювати міжнародну конференцію “Гуманізація освіти і формування відкритого суспільства (світова культура в середній школі: досвід толерантності для розвитку)”.

*Ігор Мойсєєв,
головний редактор тижневика “Зарубіжна література”*

Слово і Час. 2003. №8

Полеміка навколо програм із зарубіжної літератури сьогодні, здається, вже переходить у нову стадію, що цілком закономірно після десяти років — скажімо відверто — не зовсім вдалого експериментаторства на теренах викладання літератури в середній школі. На жаль, змінювалися не лише програми, змінювалося ставлення широкого загалу — вчителів, учнів та їхніх батьків — до ідеї викладання зарубіжної літератури учням 5 — 11 класів. Часті зміни програм, підручників, зтяжний характер дискусій щодо них призвів до вповні логічного наслідку — скептичного і навіть іронічного ставлення до будь-якого “нового” освітянського стандарту або програми. Вже сьогодні очевидно, що остання програма із зарубіжної літератури, яку поспіхом було проголошено “програмою ХХІ століття”, за всіх її позитивних моментів (більшого врахування вікових особливостей учнів, певної розвантаженості, тенденції до поєднання методологічних і методичних аспектів) потребує суттєвих коректив, уточнень і навіть виправлень. І для цього навіть при побіжному погляді існує достатньо підстав — впадають в око не лише окремі вразливі місця, а й прорахунки, так би мовити, “стратегічного” характеру.

На жаль, повна відсутність будь-яких апробацій програм, обговорення їх *post factum* породжує нову хвилю проблем.

Перш за все нинішні програми не містять чіткої відповіді на питання: яку власне літературу планується взяти за основу викладання — “зарубіжну”, “світову” чи “всесвітню”? Як засвідчують кілька останніх років, літературознавці, що працюють над програмами, вкладають в ці терміни зовсім різний зміст, від чого залежить основна художня й естетична парадигма розгортання принципів, на яких власне й будується програма. Без відповіді на це питання неможливо сформулювати цілісне уявлення про “зарубіжну” літературу (якщо йдеться, звичайно, саме про неї) як про окремий навчальний предмет. Тож не дивно, що програмі 2001 року не вистачає концепції про питому вагу різних національних літератур в навчальному курсі, в якій було б враховано сучасний постмодерний і мультикультуральний світ, що поступово відмовляється від європоцентристської шкали художніх цінностей і обстоює ідею про самодостатність та самоцінність кожної національної літературної традиції. Прикметно, що в останніх програмах — за всього бажання їхніх авторів знайомити учнів із “духовними здобутками й художніми відкриттями зарубіжної літератури”, як було заявлено в “Пояснювальній записці”, — акцентується лише на австрійсько-німецькій літературній традиції (принаймні у старших класах), тоді як інші літератури відсуваються кудись на периферію викладання, а це, звичайно, призводить до суттєвих прогалин, а іноді й до викривленого уявлення учнів про характер літературного процесу в європейських країнах у ХVІІІ—ХХ ст.

З другого боку, з нових програм, на жаль, принципово вилучено те, що можна було б вважати певним здобутком попередніх — компаративний елемент, який власне й давав змогу “формувати вміння бачити світовий контекст української літератури” (“Пояснювальна записка”). Проте останній пункт укладачі звели лише до поодиноких “намацувань” контактних зв’язків між зарубіжною й українською літературою, тоді як заявлене ними слово “контекст” вочевидь передбачає відображення спільних закономірностей парадигматичного плану, пошук спільностей та відмінностей у розгортанні художнього мислення іноді між різними за своїми рушійними тенденціями літературами.

За всього бажання створити програму із зарубіжної літератури, яка б відповідала духові часу, її укладачі в окремих розділах, на жаль, не спромоглися відійти від певних ідеологічних кліше та стереотипів, які ще донедавна панували в нашій науці. Найприкметніша в цьому плані — тема про Просвітництво у 9 класі. Знову і вже вкотре говориться лише про один бік цієї теми — бік світлий та оптимістичний: про “гармонійну єдність Розуму і Природи” і про віру в “перетворчу (йдеться, здається, про *перетворювальну*) силу ідей та освіти”. Але нічого не сказано про парадоксальність цієї епохи, про її кричущі суперечності: апологію розуму й водночас інтерес до окультизму та містичних учень, обстоювання альтруїзму й водночас практицизму, наголошування на самоцінності кожної окремої особистості та повне знецінювання її життя, що засвідчили події буржуазної революції у Франції. Це була не лише епоха “енциклопедистів”, а й великих “грішників”

і авантюристів, таких як Казанова, Сен-Жермен, Каліостро, котрі й з'явитися змогли лише завдяки новому просвітницькому уявленню про “свободу” і “природність”. Не згадано в програмах і про провідні художні напрями цієї епохи — просвітницький класицизм, просвітницький реалізм і сентименталізм. В жодній програмі взагалі немає жодного слова про такий надзвичайно цікавий стиль XVIII ст., як рококо.

Не зовсім логічним виглядає і виокремлення теми “Своєрідність німецького Просвітництва” — у зв'язку з історико-культурними причинами в Німеччину просвітницькі ідеї прийшли з деяким запізненням (в англійській та французькій літературах вони були поширені вже на межі XVII — XVIII ст., тоді як у німецькій у цей час і протягом першої половини XVIII ст. провідним напрямом залишалося бароко). Не прикметний щодо просвітницької системи цінностей і запропонований для вивчення “Фауст” Гете, герой якого відчуває певне розчарування в можливостях “просвітницького розуму”. Прийнятнішим у цьому плані був вилучений із програми “Простодушний” Вольтера. Тому, не відкидаючи загалом необхідності вивчати драматичну поему Гете, хотілося б сподіватися, що укладачі знайдуть місце і для творів інших просвітителів — французів чи англійців.

Провідний настрій програм — зосередженість на художньо-естетичних аспектах художнього твору, прагнення бачити в літературі не систему “ідей”, а рух образної думки — не викликає жодних заперечень. Але при доопрацюванні варто врахувати низку суттєвих моментів, які б значною мірою сприяли виправленню певної методологічної й концептуальної “розфокусованості” цих програм.

*Ігор Лімборський, кандидат філологічних наук
м. Черкаси*

Викладання світової літератури в середній школі справді становить певну проблему. Перш за все це стосується визначеності, так би мовити, “об’єкта” самого викладання. Тепер, коли національна ідея виголошується пріоритетною, під поняття “світової літератури” автоматично підпадають і індіанські казки, і твори Пушкіна, й англійська антиутопія. Тож як уникнути однобокості в розподілі матеріалу, як зробити курс внутрішньо цілісним? Зрозуміло, що заперечення зі “сходу” чи “заходу” стосовно важливості або цікавості твору та його зрозумілості для підлітка чи юнака завжди існуватимуть. Але вирішувати справу все одно потрібно. Отже, за порядком анкетних питань:

1. Як “метою поезії є сама поезія”, так і метою освіти є сама освіта. Гуманітарна освіта тому й гуманітарна, що висвітлює людяність, без якої нема людини. А європейська освіченість — це і мета, і мрія і, будемо сподіватися, ще не втрачена риса найкращих представників нашої інтелігенції.

Другу частину питання бажано було б змінити: замість “рівня підготовки учнів” замислитися над рівнем підготовки вчителя. На курсах післядипломної освіти, де вчителі-словесники поквалцем довчаються зі світової літератури, часто-густо трапляються ситуації, коли в лектора запитують не тільки про стародавні чи сучасні жанри та стилі, а й про... зміст того чи того твору. Звичайно ж, треба не іронізувати, а допомогти вчителю “до себе дорівнятись”, як влучно сказала (з іншого, зрозуміло, приводу) героїня Лесі Українки. Тільки після цього можливо буде серйозно аналізувати рівень підготовки учнів.

2. Питання про наявні програми викликає позитивні емоції. Їх, програм, дві — для шкіл із українською мовою навчання та російською, і обидві передбачають не просто певний викладацький рівень, що відповідає середньостатистичним шкільним вимогам, а рівень висококласного фахівця. Та все ж викликає здивування значна різниця і в обсязі матеріалу, і в підході до предмета. Перша програма, для шкіл із державною мовою навчання, на наш погляд, пропонує справді світову літературу, у другій переважає російський компонент із вкрапленням зарубіжної словесності. Розбіжність програм пов’язана, очевидно, з тим, що у створенні “української версії” взяли участь професіонали-зарубіжники з академічних кіл.

Слово і Час. 2003. №8

“Російську” ж створювали русисти. Можливо, було б доцільніше російську літературу в російських школах читати як окремий предмет і відповідно скоригувати години на світову?

Докладніше про концептуальність програм. Враження двоїсте: в них різні достоїнства й різні недоліки. У програмі для шкіл з державною мовою навчання, що укладена під керівництвом Б.Шалагінова і за редакцією Д.Затонського, К.Шахової, Є.Волощук, філологу-фахівцю не може не імпонувати посиленість теоретичного аспекту, продуманий зв'язок теорії з літературним матеріалом, узгодження цілеспрямованого розширення та поглиблення з року в рік, із класу в клас літературознавчих, навчальних, морально-етичних понять і проблем. Викликає задоволення й добір літературних текстів і фактів, їхній обсяг. Слід згадати тут про чудовий методичний додаток із його міжлітературними та міжпредметними (ширше — культурологічними) зв'язками. Але повсякденний досвід викладача дещо охолоджує захоплення фахівців. Чи не релевантна така програма вузівській, та ще й на спеціальних факультетах? Чи не занадто вона, даруйте на слові, філологічна? Справді, це — своєрідна планка для сьогоденного мислячого школяра з гуманітарними здібностями та інтересами, але чи не відверне від літератури програмна олімпійська висота звичайну, менш обдаровану дитину? А окрім страху висоти є ще й віковий бар'єр: будь-який твір, тих же Джойса, Пруста, Борхеса, Рембо, Аполінера та ін., можна зрозуміти, особливо якщо тобі його докладно розтлумачать, але чи дійде він до серця? Література — не математика, вона потребує певного й відповідного емоційного та життєвого досвіду.

Друга програма — традиційніша у плані естетичних та етичних акцентів, добору текстів відповідно до вікового рівня, але, на нашу думку, особливо в курсі сучасної літератури, бракує саме “філологічності”, акцентується в основному на проблемно-тематичному рівні творів.

Прикметно, що обидві програми приділяють належну увагу вихованню читача: це і години виразного читання, і тактовне введення теоретичних понять про ритм, метр, цезуру тощо. Різна дозованість у програмах рекомендованих для вивчення напам'ять текстів, зрозуміло, скоригована обсягом завдань із різних літератур, але все ж викликає розчарування, бо надто вже замалий список української (в 10-му класі і зовсім його немає!) та орієнтованість російської лише на одну літературу (в 11 класі вчать напам'ять один сонет Петрарки або Шекспіра).

І хоча українському школяреві не завадило б вивчення творів Тургенєва, Некрасова та Островського, а російська школа мала б стати відкритою до зарубіжної літератури, варто визнати, що обидві програми і так вже перенасичені іменами та назвами. Потрібний підручник, у якому було б визначено основні підходи до вивчення історії літератури та окремих текстів у середній школі.

3. Сьогодні найпоширенішим жанром підручника є хрестоматія. Але це створює загрозу американського варіанту вивчення літератури в уривках, про що свідчать і затверджені програми.

Підручники, рекомендовані програмою, відповідають своєму призначенню, особливо потребам сьогодення: дати вчителю й учневі необхідну інформацію, визначити орієнтири в розмаїтті багатонаціонального, багатовікового матеріалу. Але, якщо вже ми відійшли від “єдино правильного вчення”, досягли плюралізму (або прагнемо цього!), то потрібні інші технології — такі, що апелюють не стільки до механічної пам'яті, скільки до розуму, вчать замислюватись “де? що? коли?” і насамперед “чому?”. Багатий досвід щодо цього мають французи, цікаві експериментальні публікації з'явилися в Росії (И.Шайтанов “История зарубежной литературы. Эпоха Возрождения.” — М., 2001; А.Семенов, В.Семенова “Русская литература XX века в вопросах и заданиях”. — М., 2001 тощо).

4. Перш за все фахівця з зарубіжної літератури треба цілеспрямовано готувати. Гірка правда в тому, що в наш час факультети романо-германської філології дедалі більше занурюються в лінгвоцентризм.

Друга проблема — “книжкова”. Треба віддати належне ентузіастам, які створили низку часописів на допомогу школі, об'єднують небайдужих до освітянських проблем людей. Але цього замало. Прикро, що небагаті шкільні бібліотеки сьогодні ще більше збідніли. Варто було б відновити поширене в радянські часи видання шкільних довідників із літератури, “Бібліотеки школяра”, до якої входили не тільки програмні твори, а й світова класика. Бажано, щоб до створення підручників та посібників для шкіл було залучено

наших кращих знавців літератури, які не тільки є фахівцями, а й мають дар цікаво та дохідливо писати про складне, звертаючись до конкретного адресата — підлітка та юнака. Потрібні словники, енциклопедії, що спиралися б на нову педагогічну та наукову думку.

В умовах зростаючої вульгарності та навіть якоїсь агресивної брутальності відео- та звукоряду непогано було б надати бодай кілька годин телеефіру для просвітницьких шкільних передач.

*Мироненко Людмила, доктор філологічних наук,
Попова-Бондаренко І., кандидат філологічних наук
м. Донецьк*

Запитання про мету викладання зарубіжної літератури в середній школі дискусійне й однозначної відповіді на нього немає. Це можуть бути і стратегічні аспекти, і тактичні, що залежать від рівня знань кожної конкретної аудиторії та індивідуальних нахилів учнів. До стратегічних завдань я б віднесла пізнавальні та виховні у всьому розмаїтті їхніх значень.

Як підняти статус книжки сьогодні — це проблема й університету, і школи. Іти шляхом “зацікавлюючого читання” у шкільному курсі літератури — також не вихід. Адже захоплюючий момент розв’язання завдань у математиці чи дослідження фізичних і хімічних законів на уроках фізики та хімії все ж поєднується із засвоєнням змістовного боку самого предмета в його логічній послідовності, а не за принципом — це цікаво, а це нудно. Проте існує й інша крайність, про яку слушно говорив в інтерв’ю часопису “Зарубіжна література в навчальних закладах” (2000. — № 10) Д.Наливайко. Вона проявляється в бажанні досягнути неосяжне. Це видно зі шкільних програм із зарубіжної літератури, які пропонувалися протягом останніх років. Вони просто вражають як своїм розмахом, так і амбіційністю.

Звичайно, не може не радувати те, що курс зарубіжної літератури посів належне місце у системі української середньої освіти. Зрозуміле й бажання зробити наших дітей найосвіченішими та обізнаними в тому, що накопичено світовою культурою. Та все ж варто задуматися, що за такого значного обсягу матеріалу — від Книги Книг до постмодернізму — виникає загроза абсолютно поверхового його вивчення. Як тут не згадати тезу: “краще менше, але краще”!

Бентежить ще одне питання: хто веде у школі уроки, присвячені Біблії, давній східній літературі, яку ніде, за винятком східних відділень університетів, як правило, не вивчають? Очевидно, що читати шкільний курс зарубіжної літератури має професійно підготовлений фахівець. Тож назріла нагальна потреба в започаткуванні спеціалізації “Викладач зарубіжної літератури”. Адже не секрет, що сьогодні цей курс читають і випускники українських, і російських, і романо-германських відділень. Цілеспрямована підготовка викладачів зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах сприяла б узгодженню університетських та шкільних програм, була б корисною для вироблення спільної стратегії й тактики у викладанні історії світової літератури, для створення підручників, які б концептуально спрямовували навчання школярів, а не дезорієнтували їх у цьому процесі розмаїттям та суперечностями суджень і підходів.

*Тетяна Потніцева, доктор філологічних наук
м. Дніпропетровськ*

1. Очевидно, треба чітко усвідомити, які завдання стоять перед зарубіжною літературою в середній школі і які — у вищій. У школі — це, по-перше, виховання громадянина з активним ставленням до життя, тобто неконформіста, небайдужу порядну людину, готову сміливо й рішуче виступати проти конкретних проявів морального та фізичного бруду навколо неї, по-друге — формування навичок “повільного читання” й майстерної інтерпретації творів красного письменства, розвиток здібностей для відкривання нових і нових художніх сенсів літературних творів. Отже, викладання зарубіжної літератури в школі саме як історії літератури не обов’язкове навіть і в старших класах. Основне — навчити учнів критично мислити, насолоджуватись прекрасним і бути моральною людиною. У вузах зарубіжна література має викладатися як іманентне явище, представлене максимально об’єктивно як у діахронічному, так і в синхронічному планах. Тут порушувати проблему виховання студента вже запізно: якщо людина неморальна у 18 років, література їй навряд чи допоможе. Отже, відмінність полягає в тому, що в середній школі предмет “Зарубіжна література” — це засіб виховання, формування, розвитку особистості, у вищій школі — це самоціль.

2. Існуючі шкільні програми з зарубіжної літератури дуже непослідовно виконують як перше, так і друге завдання. В них, приміром, надто наголошується на загальнолюдських і суто естетичних аспектах сприйняття художнього твору. За сьогоднішніх умов це своєрідне спрощення дійсності, навіть втеча від неї. На нашу думку, предмет “Зарубіжна література” повинен готувати учнів до розуміння й розв’язання проблем сучасності. Відоме гасло “Під час вивчення творів зарубіжної літератури треба намагатися піднести рівень гідності учнів і водночас формувати повагу до інших” чинні програми більше декларують, ніж реалізують. Візьмімо, наприклад, проблему формування гендерної культури, стосунки чоловіків і жінок. Здавалося б, де як не на уроках зарубіжної літератури приділяти увагу цій темі, адже світова література — безкінечна галерея жіночих і чоловічих культурних стереотипів. Проте цей аспект людського життя в шкільних програмах відображається непослідовно. Годі й казати про інші болючі питання сьогодення: етнокультурну та релігійну ідентичність і толерантність, екологічну небезпеку, дослідження механізмів маніпуляції свідомістю мас тощо. Можна сказати, що ми тлумачимо завдання предмета “Зарубіжна література” надто утилітарно. Так воно й є, адже будь-яка школа як соціальна інституція завжди утилітарна, адже нам сьогодні потрібні особистості, яким будувати нову Україну, які шукатимуть не посад, а реальної справи.

Щодо другої функції, тобто навчання “повільно читати” та інтерпретувати прочитане, то й цьому аспекту шкільні програми могли б приділяти більше уваги. По-перше, “вміння читати” передбачається формувати більш-менш систематично з 5 до 8 класу, у віці, коли учням ще бракує достатньо розвинених навичок абстрактного мислення, аби застосовувати інтерпретаційні процедури, категоріальний апарат літературознавства свідомо, а в 9—11 класах програми пропонують переходити до “старої доброї” історії навіть не світової, а європейської літератури. На наш погляд, “вмінню читати”, інтерпретувати на старшому етапі середньої школи треба приділяти більше часу.

3. Більшість шкільних підручників створюються під чинні програми, під затверджену і жорстко контрольовану “філософію викладання”, і тому часто не варто критикувати їхніх авторів за те, що вони зробили щось “неправильно”. Цікаво, як можна писати від себе, коли “замовник” (міністерство) пильно стежить за співвіднесеністю змісту підручника та програми? У такій ситуації перебувають усі автори підручників, їхня творчість в ліпшому разі зводиться до майстерності викладу. Вони стають більш або менш талановитими ретрансляторами “чужих” настанов. Проте деяким із них все ж вдається вчити людей думати — за принципом “понад мінімум”: коли все, що передбачено програмою, прописано, з’являється можливість сказати найпринциповіше і найважливіше для автора підручника. З-поміж нинішніх шкільних підручників і посібників лише два проекти відповідають визначенню у п. 1 завданням предмета “Зарубіжна література”: підручник для 5 класу В.Фесенко і посібник-хрестоматія для 11 класу “Зарубіжна література ХХ ст.” Т.Денисової та Г.Сиваченко. Вони вчать учнів і вчителів аналізувати, відбирати, комбінувати, сперечатися з собою і з текстом.

4. Читати менше, але намагатися зрозуміти прочитане глибше.

Відбирати для читання тексти лише першорядні і не боятися того, що учні чогось не зрозуміють.

Зблизити методологію викладання зарубіжної літератури в школі з реальною методологією сучасних гуманітарних наук, без абсолютизації і без штучного піднесення жодного з підходів, інтерпретаційних процедур, термінологічного апарату тощо.

Зробити підхід до викладання зарубіжної літератури у школі практичнішим: щоб предмет системно (через зіставлення схожої проблематики у творах різних епох) готував учнів до осмислення проблем, без розв'язання яких неможливо жити в сучасному світі, щоб вони вчилися бути небайдужими, нонконформістами, бунтівниками, якщо потрібно. У разі вивчення творів далекого минулого не слід боятися “осучаснення” (звичайно, обережного, вмотивованого, без штучного “вичитування” в тексті того, чого там немає) їхніх художніх сенсів, адже багато проблем, які не давали спокою нашим попередникам, доводиться розв'язувати й сьогодні.

Замінити програми стандартами без жорсткого визначення обов'язкових списків авторів і без докладно розписаних анотацій про те, що треба говорити і писати стосовно кожного твору. У самому стандарті треба вказувати не імена, твори або терміни, а ті процедури інтерпретації художнього тексту, ті навички критичного мислення, ті евристичні вміння породжувати самодостатні висловлювання з приводу прочитаного, які вчитель має формувати в учнів.

Ми не закликаємо цілком відмовитися від історії літератури в школі. Прагнемо лише сказати: вона — тільки привід для початку серйозної розмови про те, що нас реально турбує сьогодні. Вона створює історико-культурний контекст, в якому учні опановують мистецтво повноцінно жити, насолоджуючись спілкуванням із прекрасним.

*Олександр Пронкевич, кандидат філологічних наук
м. Миколаїв*

1. Сьогодні перед школою стоїть соціальне замовлення українського суспільства — виростити людину та громадянина.

До цього можна наблизитися винятково через *слово*. Чи то письмове, чи то усне. Отже, наше завдання, мета викладання зарубіжної літератури у школі — навчити правильно *читати*.

Учні знайомляться з предметом “Зарубіжна література” в четвертому класі. Як розворушити їхні душі, як розкрити перед ними красу світу, послуговуючись існуючими програмами?

2. Учитель серед моря тривоги, пов'язаних із викладанням зарубіжної літератури — радше так можна було б охарактеризувати теперішній його емоційний стан. І на те є кілька причин. Зважте самі.

З одного боку, учитель отримує програми, що заперечують одна одну. Більше того, курс зарубіжної літератури чомусь стрімко наближається до репрезентації багатовимірності життя в однонаціональній культурі, переважно німецькій. І це значною мірою відбивається на стрімкій фінішній прямій — в 11 класі, коли підбиваються підсумки учнівського життя, і ви ще можете допомогти учневі відчути себе в Часі та Просторі.

Вже зараз зрозуміло, що Україна прямує до визнання своєї багатоетнічності. Тож хіба не варто скористатися унікальним досвідом, напрацьованим багатоетнічною культурою Америки?

Безумовно, ці роздуми лише побіжно окреслюють коло щоденних тривог учителя, але Він поки що знає, “по кому подзвін”. І Він знає, наскільки прекрасна співдружність мудрої старості та довірливої юності, як у “Старому та морі”. І Він знає, як правильно було б читати “Прощавай, зброє”, що дивує своїм стилем так само, як дивує глибокою лаконічністю вся американська проза.

Слово і Час. 2003. №8

Викликає подив, що укладачі програм намагаються представити зарубіжну літературу, оминувши романну форму. Хотілося б порадити тим, хто піклується про перевантаження учнів, подумати над схемою вступних іспитів, скориставшись досвідом Європи або Сполучених Штатів, — саме це дасть змогу вивільнити величезний інтелектуальний пласт часу для виконання учителем завдань гуманізації суспільства. Це по-перше.

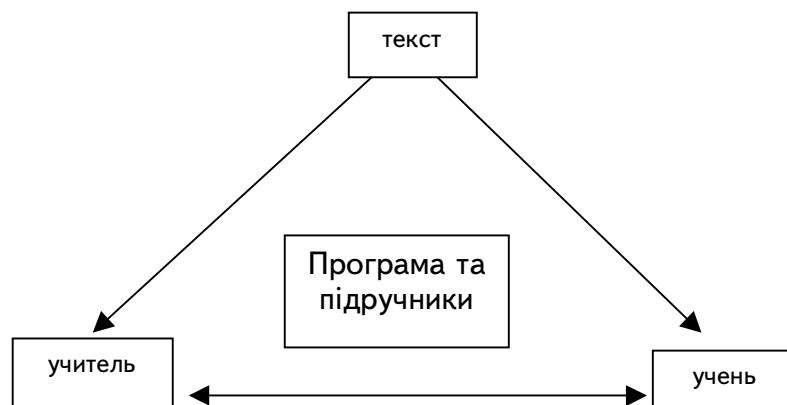
По-друге, обмеження шкільної програми певними рамками насамперед обмежує творчі можливості вчителя, його інтелектуальний простір та обрії його особистості.

Не витримує перевірки шкільним життям репрезентативний спосіб подачі літературного матеріалу. Перш за все необхідно усвідомлювати, що шкільний учитель має вибудувати — в серці та свідомості учня — моральні цінності, які поведуть його шляхом морального самовдосконалення. Такому шляху відповідає не репрезентативність у межах однонаціональної культури, а зіставлення (порівняння) національних пошуків загальнолюдських цінностей.

3. Окресленому завданню у шкільному процесі має бути підпорядковане абсолютно все: численні програми (вони мають бути різними, але стандарти не може розробляти один учений) і різні підручники (але в них не може бути помилок, подібних, наприклад, до тих, що містяться в підручнику для 11 класу під ред. професора Чиркова (К.: “Вежа”, 1997 р.) у розділі, присвяченому творчості Р.М. Рільке).

Цьому завданню має підпорядковуватися й кількість годин (тільки уявіть, що *такому предмету*, незважаючи на задекларовану гуманістичну спрямованість освіти в Україні, відведено стільки ж, як і математиці, біології, хімії тощо) — їх не може бути менше 102, і підготовка учителя у вузі, яка має базуватися на абсолютному знанні сучасних шкіл і філософських процесів, без яких неможливо досягнути постмодернізму, сучасної літератури.

Учитель, крім особистісної самодостатності та самоцінності, ідучи до класу, повинен мати власну позицію стосовно викладання зарубіжної літератури в школі. Тоді й виникне такий довгоочікуваний діалог:



4. Програму із зарубіжної літератури має розробляти колектив учених, які присвятили себе дослідженню певної національної літератури.

На останньому ж етапі до її опрацювання варто залучити шкільних учителів. Із істинної співдружності може народитися справжня Програма, яка допоможе нашим учням віднайти себе на складному шляху — шляху до себе. І якщо ми бачимо, що література США несе в собі загальнолюдське звучання, нехай вона посяде належне місце у шкільній програмі, допомагаючи українським школярам розвиватися та вдосконалюватися.

*Олександра Соколова,
вчителька зарубіжної літератури, м. Київ*

*Щоб бути вільними,
ми маємо осмислити
уроки життя і смерті.
І тільки книги здатні
передати нам ці знання.
Умберто Еко*

1. На мою думку, метою викладання зарубіжної літератури в школі є підготовка учня до внутрішнього діалогу зі світовою культурною спадщиною, до творчого спілкування з вічним у мистецтві. Це допоможе юним не втратити духовні орієнтири в сьогоденні. Пріоритетним на уроці має бути діалог із класичною літературою, який дасть змогу відчувати взаємозв'язок “вчора” й “сьогодні”. Ми не маємо права тягнути учнів у минуле, а повинні підготувати їх до зустрічі з майбутнім, озброїти знаннями про себе і світ.

2. На сьогодні в школах працюють за двома програмами – 1998 р. і 2001 р. Тобто вчитель має можливість вибору. Програма 1998 р. краща відносно попередніх, перехідних (скорочено кількість творів, що аналізуються; оновлено теоретичний апарат), проте її структура не позбавлена окремих недоліків, зокрема, деякі твори не зовсім відповідають віковій категорії учнів (“Володар мух” В.Голдінга у 6 класі, наприклад). Програма 2001 р. має багато прихильників, адже її автори врахували досвід попередників, і водночас вона більш структурована. Тут поєднано оглядові й монографічні теми, чітко прописано анотації, розвантажено теоретичну частину. При цьому програма динамічна, вчитель має право на перестановку творів у розділі, але цілісність самого розділу залишається непорушною.

Дуже доречний у програмі 2001 р. методичний коментар, в якому дається пояснення логіки змін, нововведень, характер взаємозв'язків тощо. Автори і наукові редактори намагалися зробити програму більш прозорою, відкритою, цікавою.

Особливо емоційні суперечки серед учительського загалу викликало введення до шкільної програми творів модерністів і постмодерністів. Подібний крок справді дуже сміливий, адже на сьогодні багато вчителів не готові до роботи з подібною літературою, а чесно кажучи, й до її сприйняття.

Однак, на мою думку, це хвороба інтелектуального росту, яку невдовзі буде подолано.

3. За минулі десять років створено певну методичну базу, апробовано кілька варіантів програм, створюються підручники вже третього покоління. Зокрема, справді новою за змістом подачі навчального матеріалу та методичного структурування є хрестоматія-посібник для 11 класу, адаптована до сучасних вимог середньої загальноосвітньої школи.

4. Ми багато говоримо сьогодні про зміст програм, про нові методичні підходи та прийоми аналізу художніх творів, про нетрадиційні, нестандартні форми подачі навчального матеріалу тощо. Кожне методичне видання відкриває вчителю літературознавчі обрії, підштовхує його до пошуків нового методичного інструментарію. Таким чином створюється уявлення про те, що нам вдалося розв'язати основну проблему, знайти відповіді на основні питання – чим література є сьогодні? Чи потрібна література взагалі? Навіщо? Наскільки? Яка? Яку функцію вона може виконувати? Якщо згадати, що література – явище мистецтва, яке естетично виражає свідомість і водночас формує її, то, безумовно, відповіді на ці питання необхідно переосмислити. Маємо насамперед усвідомити, в якому світі ми живемо сьогодні і в якому світі ми прагнемо жити завтра. Згадую карикатуру І.Глазунова, створену в радянські часи. На ній був зображений охлялий кінь із шорами на очах, який басував до кволих кущів. Підпис провіщав: “Вперед, до перемоги комунізму!” Сьогодні на цьому малюнку слід змінити лише станцію призначення, шори на очах, на жаль, залишаються.

Зміна соціально-ідеологічних орієнтирів, безумовно, вплинула на розуміння естетичних і етичних позицій. Але характер взаємозв'язків ще чітко не визначений відповідними гуманітарними науками, і тому в звичайній школі звичайний учитель змушений на питання

подібного типу шукати відповіді, оформляючи їх як власну методологію. Все це, на мою думку, робить проблему будування, структурування, відтворення методологічної основи сьогоденної методики викладання літератури найбільш гострою не тільки для методики викладання зарубіжної літератури, а й для методики викладання будь-якої літератури взагалі. Методологія має передувати методиці.

Із доби наївного реалізму (або соцреалізму, як кому подобається) ми маємо перестрибнути у добу постмодернізму. Тобто змінилися напрям і мета руху. Однак спрогнозувати, наскільки кардинально, сьогодні мало хто може. На жаль, характер стрибка поки ще не вивчений теоретиками, а більшість практиків сприймають цю проблему як несуттєву, тому наша методична наука поки що розвивається емпіричним шляхом.

*Тетяна Чередник, кандидат філологічних наук
м. Чернігів*

1. Мало хто сумнівається у важливому значенні літератури для духовного формування підростаючого покоління. Але для того, щоб ввести зарубіжну літературу до шкільної програми, треба довести не тільки *оригінальність* цього предмета (порівняно з предметом “Українська література”), а й його *необхідність*. До того ж мотивувати необхідно насамперед психолого-педагогічними міркуваннями, а не лише кон’юнктурно-політичними (зокрема, фактом входження нашої держави до європейського співтовариства). Тобто, слід довести, що без “Зарубіжної літератури” неможливо виховати повноцінну культурно-соціальну особистість. А це завдання досить складне.

На перешкоді стоять розбіжності в розумінні методистами самого місця літератури як частини мистецтва в сучасному суспільстві. В нашій державі, в інших слов’янських країнах історично склалося глибоко шанобливе ставлення до літератури, до книжки. Засновників слов’янської писемності Кирила та Мефодія оголошено святими православної церкви. Ніде, крім України, не прийнято прикрашати рушником, неначе ікону, портрет поета — Т.Шевченка. Поети завжди вважалися в нас духовними проводирями, пророками. Принаймні так було до недавнього часу. І навпаки, в ХХ столітті на Заході (насамперед у США) література (fiction) перебуває на маргінесах культури, є однією з форм відпочинку — не більше.

Чимало наших методистів, завдання яких — впроваджувати новий предмет, поспішають все зробити “як у них”. Це призводить до того, що література вилучається з широкого історико-культурного, мистецького контексту. Фактично пропонують обмежитися вивченням формальних аспектів — жанру, композиції, стилю тощо. Прагнуть схематизувати художні образи, а внутрішній світ персонажів перетворити на каталог рис для більшої наочності й легшого засвоєння. Літературу як гуманітарний предмет починають вивчати, послуговуючись методами, які підозріливо нагадують підходи до вивчення природничих наук. На передній план виступає завдання засвоїти інформацію, фактичний матеріал.

Викликає заперечення не сама необхідність вивчення формального боку твору, а те, що деякі впливові методисти пропонують цим і обмежити роботу, тобто зупинитися, сказати б, на лабораторному етапі. Але досягнення мистецького твору передбачає необхідність внутрішнього діалогу. Звісно, якщо розглядати літературу як банальну форму розваги (як “у них”), то питання про діалог стає зайвим. Правда, тоді й сама доцільність вивчення зарубіжної літератури в школі виглядає сумнівною.

Така суто “інформативна”, “технологічна” настанова викликає в директивних органах освіти однозначну реакцію: адже формальні особливості й основні етапи історії літератури можна з успіхом вивчати і на матеріалі українського письменства, яке не гірше зарубіжного виховує смак і почуття краси, високі моральні якості (любов до людини, терпимість, доброту і т. д.), прищеплює навички вдумливого читання. То навіщо ж до безкінечності

перевантажувати навчальний план? В крайньому разі можна інтегрувати в українську літературу окремі тексти зарубіжної літератури.

Отже, поки не досягнуто згоди між ученими щодо місця зарубіжної літератури в сучасному суспільстві, і конкретно українському, не можна довести неповторності й необхідності цього предмета, і весь шлях його впровадження вестиме в теоретичний і практичний глухий кут.

На мою думку, плідною може стати розробка *ціннісного* підходу для обґрунтування як унікальності, так і необхідності в українських школах зарубіжної літератури. Він, до речі, відповідає державній “Концепції 12-річної освіти в Україні”, де чітко і правильно сказано: “Методологічною основою визначення змісту шкільної освіти є загальнолюдські і національні цінності”, учень має освоїти “фундаментальні духовні цінності людства”.

Вивчення зарубіжної літератури дає учневі змогу не лише простежити процес виникнення та утвердження вищих цінностей в усій повноті й історичній складності, а й *засвоїти їх на інтелектуальному та психологічному рівнях*. Саме так засобами мистецтва, через красу формується індивідуальна духовність учня в її співвіднесеності зі світовою культурою. Вивчення лише якоїсь одної національної літератури (наприклад, тільки української) не може забезпечити духовного формування особистості в тому обсязі, в якому це дає змогу здійснити вивчення широкого ареалу світової літератури.

2. Оскільки я один із авторів шкільної програми “Зарубіжна література”, то обмежуся лише коротким зауваженням. Не секрет, що цей предмет формується “в похідних умовах”, не вистачає часу для тривалих лабораторних спостережень над тим, наскільки той чи той текст відповідає віковій психології, як конкретно впливає він на формування учня. Ми мимоволі перетворюємо на експериментальне поле всі школи нашої держави. Отож програма, на мою думку, мусить намагатися утриматися від “екстриму”, тобто від недостатньо апробованих текстів. Нехай вони спочатку будуть у списку позакласного читання, і лише з часом отримають більш високий статус. На жаль, невдале розв’язання проблем із окремими текстами (а це має місце в останній програмі) породжує у вчителів і методистів стереотип байдужості і, як наслідок, призводить до формалізації роботи в класі.

3. Перекоаний, що сучасний підручник має не лише містити інформацію і пропонувати певні прийоми для її глибшого засвоєння. Він повинен бути організатором *усієї* роботи учня над твором, починаючи з процесу читання. Кожний із нас знає з власного досвіду, як важко спочатку зосередитися на змісті, зрозуміти провідну думку автора, відчутти інтонацію, стиль. Тож необхідно, щоб підручник виконував функцію доброзичливого і розумного гіда по твору, який роз’яснює важкі місця, підсумовує, викликає юного читача на діалог. Зовсім не обов’язково тлумачити в підручнику буквально все. По-перше, тому, що не слід недооцінювати здібності учня; а по-друге, він, як представник іншого покоління, має право зрозуміти матеріал по-своєму, вступити з ним у *власний* історичний діалог.

Ще хочу додати таке: у нас поширена хибна думка, що для старшокласників жодної методики не треба, вони уже й так дорослі, їм треба просто розповідати, як студентам. Думаю, що саме в старших класах питання методики – найскладніше. Справді, вона не мусить бути дидактично-нав’язливою. В старших класах ми виводимо всі набуті досі знання на рівень певної світоглядної, духовної парадигми. Для учня випускного класу важливіше не стільки римування чи класифікація стилів, скільки життєва позиція – напередодні власного самостійного життя. Підручник мусить обережно, але впевнено допомогти цьому складному діалогу, за яким – процес становлення дорослої особистості.

4. Багато що залежить від організації на найвищому, офіційному, рівні роботи над формуванням предмета “Зарубіжна література”. Потрібен суворий і непорушний порядок утвердження всіх новацій і проектів у вищих інстанціях, зокрема й щодо грифування. Не всі позитивні можливості реалізує спеціальна преса. Обговорення ведуться здебільшого нецілеспрямовано і перебувають у залежності не від нагальної проблеми, а від “самопливу” кореспонденцій. І, чого гріха таїти, нерідко преса в гонитві за скандалами, які підвищують рейтинг, друкує явно недобросовісні, науково некоректні матеріали.

Борис Шалагінов, кандидат філологічних наук

Слово і Час. 2003. №8

Крім суто ділових відповідей, редакція отримала й предметно насичену, але емоційно забарвлену — від людини, чий досвід створення підручника із зарубіжної літератури виявився дуже болючим. Вважаємо за потрібне ознайомити читача із цим матеріалом.

ПІДРУЧНИК ЯК АНТИТЕРОРИСТИЧНА АКЦІЯ

Не так давно на схилах Дніпра неспеціалізованим і недесантним, але гуманітарним загоном було знайдено цікаву річ, що самотньо лежала під дощем у калюжі. Нею виявилася книжка із “Шкільної бібліотеки” за програмою 10 класу і водночас шедевр світової літератури — “Злочин і кара” Достоєвського. Злочин був наявним: книжку розстріляно — з обох боків наскрізь — кулями зовсім не спортивного калібру. Кари не було. Потерпілу заручницю гуманітарний загін підібрав для доказу наочності методів і засобів шкільного навчання, а також для відповіді на питання “круглого столу” про мету викладання у школі та рівень підготовки учнів із зарубіжної літератури.

Молоді мешканці Києва, які ходять із військовою зброєю у шкільних рюкзаках, мабуть, вважають себе заручниками власного уряду і власної держави. В мене ж немає навіть тої зброї, яка була в Лесі Українки, тому що гуманітарна наука, фінансована за залишковим принципом, страждає на безголосся і безсловесність. Поки триватиме подальша дегуманізація нашого суспільства, ми всі — і учні, й учителі — будемо лежати з пробитими кулями сторінками у калюжі під дощем на схилах Дніпра.

Тому пояснення назви цих нотаток подвійне: ми маємо справу з тероризмом держави відносно гуманітарного (зокрема й фізичного) існування своїх громадян, і з тероризмом із боку об’єктів шкільного виховання, які в умовах загального лицемірства та корупції просто не бажають куштувати “розумного, доброго, вічного”, тобто не бажають читати те, що мусять за шкільною програмою. При цьому орієнтація на інформативно-просвітницький тип підручника, який існує у вітчизняній традиції, мабуть, уже років двісті, якщо не більше, й зумовлює більшість діючих сьогодні шкільних книжок із літератури, — вже застаріла. Тому що вона викликає міфологізований тероризм.

Як боротися з останнім? Я оминаю питання — чи варто боротися? Якщо взагалі варто писати підручники...

Підручник повинен бути: вже потім — інформацією, вже потім — освітою, вже потім — матеріалом для інтелектуального розвитку, вже потім — вихованням емоцій. А перш за все він повинен бути цікавим для всіх, навіть для тих, хто замість мішеней розстрілює книжки.

Я вважаю це завдання найскладнішим, а всіх авторів підручників із літератури, які пишуться сьогодні в Україні, можна назвати спеціалізованим антитерористичним гуманітарним загоном.

А тепер — із досвіду (в основному сумного за наслідками) роботи такого загону, що використовує “провокаційні” методики. Здійснені операції: участь у двох виданнях підручника “Література” для 11 класу шкіл із російською мовою навчання (під ред. Ю.Корзова. — К., 2001, 2002); участь у робочому проекті альтернативного підручника “Зарубіжна література” для 10 класу шкіл із українською мовою навчання (ред. В.Звиняцьковський. — К., подане до видавництва “Освіта”), участь у проекті написаного, але на останньому етапі повернутого видавництвом після схвальних рецензій підручника для 10 класу шкіл із російською мовою навчання (ред. Т.Свербілова), участь у створенні підтриманого фондом “Відродження” на всіх етапах, крім останнього, підручника “Зарубіжна література і культура” для 9 класу (ред. Н.Колосова), практична робота в школі та у вузах Києва.

Перше. Для того, щоб зацікавити “терористів”, треба розмовляти з ними їхньою мовою — мовою масової культури. Мовою хітів, які вони знають і люблять. Але при цьому не втратити власного обличчя і не стати для них об’єктом знущань. Не втратити почуття міри.

Дози наркотичної речовини для нейтралізації терористів повинні бути суворо обґрунтованими і одразу супроводжуватися антидотом у вигляді великої дисципліни – культурології. Якщо цієї найпершої умови не дотримуються, найкращий підручник може перетворитися на матеріал для механічного списування в нікому не потрібних творах і на матеріал для домашніх завдань “від сих до сих”. А це для підручника – смерть.

Приклади. Треба пояснити десятикласникам, як наприкінці XIX століття письменники, використовуючи зовнішні форми побутового твору, оперуючи ознаками старого реалістичного стилю та дискурсу, ламають цей стиль зсередини, пропонуючи зовсім нові естетичні моделі, які протистоять зовнішньому “тілу”, що несе їх у собі. “Портрет Доріана Грея” – твір принципово антиреалістичний, але в школі він здебільшого розглядається у плані засудження головного героя і співчуття до жертв.

Винесення вироку – це парафія реалізму, від якого відхрещується автор роману – захисник англійського естетизму. Як можна пояснити підліткові, що в цій художній системі не обов’язково засуджувати ката і співчувати жертві? А чи потрібно це взагалі неповнолітнім терористам, які й так мають сумнівні поняття про мораль? Потрібно. І насамперед тому, що вся література тоді може звестися до реалістичних принципів психологічного аналізу і співчуття індивідові. А саме від цієї дидактики ми бажаємо сьогодні в шкільній практиці відійти. По-друге, тому що ототожнення мистецтва з життям – небезпечна форма наркотизму, як і ототожнення будь-якої ілюзії з реальністю. Якщо світ “Доріана Грея” тотожний реальному, то й химери світового павутиння, в якому заблукали душі юних терористів, теж мають бути визнані тотожними реальному життю. А це вже вкрай небезпечно.

Тому напрошується таке пояснення. Був собі знаковий фільм для тінейджерів 90-х років під назвою “Чужі”. Космічне чудовисько вбивало людей і влазило в їхні тіла. Але в певний момент воно розривало людську оболонку і виявляло свою справжню хижку сутність. І жаліти вже не було кого – адже людина давно загинула. Отак і з реалізмом та естетизмом. Умовність. Звична для тінейджера умовність “фентезі”. Така ж умовність присутня в “Портреті Доріана Грея”, як і в інших позареалістичних творах кінця XIX – початку XX ст.

Або хіба ж можна обійти увагою при розгляді опозиції “реалізм-модернізм”, що виникла на зламі XIX – XX ст., знакову для тінейджера початку XXI ст. фразу: “Немає ніякої ложки. Головне – не ложка, а ти сам” (“Матриця”)?

Це ж дуже влучне пояснення суті нового мистецтва! І основне – вповні зрозуміле для юних терористів! Ложки немає, є тільки наші уявлення про неї, тому можемо бачити те, що здається нам неймовірним, і не будемо дивуватися цьому.

Друге. Для того, щоб бути цікавим, підручник повинен бути парадоксальним. Повинен викликати бажання висловити свою думку. Тому він просто не може базуватися на загальновідомому й загальноприйнятому. Як можна розглядати найпарадоксальніші і найпровокативніші тексти зламу століть у спокійній академічній манері?! Адже автори тих текстів якнайбільше прагнули бути в мистецтві й у житті не такими, як усі, – бажали епатувати, шокувати читача, а отже, інтерпретації авторів підручника просто мусять бути парадоксальними! Приклад. У підручниковому розгляді драми Ібсена “Ляльковий дім” варто інтерпретувати образ Хельмера як людини, що не позбулася підліткового інфантилізму й тому психологічно небезпечна. Інфантилізм – основа характеру й Хігінса в “Пігмаліоні” Б.Шоу. Для сучасного підлітка проблема дорослішання дуже болісна, тому він не зможе не відреагувати на цю провокацію підручника.

Третє. Сумна практика проходження етапу рецензування. Для того, щоб створити не науково обґрунтований підручник, а підручник провокаційний, треба принципово відійти від знайомої дисертаційної методики опрацювання наукових джерел і врахування дослідницької думки, що формувалася протягом століть. Це все не потрібне для юних терористів. Дорогі колеги! Ви пропонуєте мені дотримуватися принципів наукового професійного дослідження і перш за все опрацювати усталену бібліографію. Я не буду

цього робити, вибачайте. Я щодня спостерігаю у своєму дворі, розташованому між трьома елітними школами центру Києва, великі зібрання наркозалежних неповнолітніх читачів підручників із зарубіжної літератури в години шкільних уроків. Директори шкіл змогли забезпечити охоронцями кожен поверх своїх будівель, але вони безсилі перед власними дітьми, які мають гроші на придбання наркотиків.

Нещодавно зустріла між поверхами одного з під'їздів трьох дівчат віком 11–12 років. Дві вже зробили собі ін'єкцію, третя робила це на моїх очах. Колеги! Ви пропонуєте мені вивчити академічні джерела із зарубіжної літератури, перш ніж писати підручники? Треба швидше, як вважав класик зарубіжної літератури Лев Толстой, не питаючи порад, сідати за перший-ліпший комп'ютер і писати до тих пір, поки не згине весь тероризм. Якщо ви не вірите, що саме так вважав Лев Толстой, перечитайте програмний твір із зарубіжної літератури “Війна та мир”.

Підручник, щоб бути цікавим, неодмінно має бути суб'єктивно-авторським. А автор – талановитим. До речі, автори підручника, які мають багаторічний досвід педагогічної роботи, повинні бути впевненими в тому, що їм є що сказати – суб'єктивно й цікаво для юних терористів. І так, як скажуть це вони, не скаже ніхто. По-перше, тому, що всі ми існуємо в плинному часі, де жодна мить не повториться. По-друге, неповторна індивідуальність авторів не дозволить сказати так, як інші. До речі, один із американських університетів таки із цим погодився і вирішив рецензувати відхилений Інститутом літератури наш багатостраждальний підручник для 10 класу. Але видавництво, керуючись тим, що у програмі 10 класу зовсім (!) немає прози США другої половини XIX – поч. XX ст., викинуло геть готовий матеріал, тим більше, що науковцями Інституту він був визнаний непрофесійним. Ну і що тепер робити? Перекладати англійською мовою український підручник і давати на рецензію американцям без американської прози?

Що я думаю про чинні програми? Але спершу стосовно неакадемічних стосунків довкола програм і стандартів. Неінтелігентні ігри з програмами та стандартами мені не подобаються зовсім. Це безперечно. А самі програми?

Колись у моїй школі була вчителька, яка настільки самостійно мислила, що не визнавала жодної програми. До речі, деякі з її учнів стали кандидатами й докторами філології, а вона сама отримала всі можливі для вчителя регалії. Але коли до школи приходила – о леле! – комісія з Міносвіти, ніхто краще неї не вмів дати цілком “програмний” урок, і комісія йшла ні з чим. Радянські часи минули, а автори підручників змушені грати все в ту ж стару шкільну гру, яка зветься “Наздожени програму”.

Для мене добрим прикладом вимушеного пристосовництва (на кшталт моєї шкільної вчительки) до обов'язковості програм, що змінюються, як хмари на небі, є чинний підручник із зарубіжної літератури для 10 класу, який я оцінюю цілком позитивно (автор – О.Пронкевич, вид-во “Педагогічна преса”). Переді мною два видання цього підручника – 1999 та 2001 року (гадаю, є вже й остання редакція), які орієнтовані на різні програми. Якщо в першому, наприклад, докладно розглянуто літературу США після громадянської війни (оглядово й персонально), то в другому децицію цього матеріалу втиснено в огляд “Розвиток прози на межі XIX – XX ст.”, оскільки остання програма орієнтується не на національні літератури, а на родовидовий принцип (проза, поезія, драматургія). Немає у програмі 10 класу творів Семюеля Клеменса, відомого світу як Марк Твен. Немає. Десь у молодших класах проходили “Тома Соєра” у плані “літератури пригод”. Екзистенційний, філософський, новаторський, передмодерністський “Гекльберрі Фінн” в останній програмі відсутній, як, до речі, і Генрі Джеймс, не кажучи вже про Мелвілла та Готорна. Американська література другої половини XIX століття репрезентована лише поезією Волта Вітмена. Американські історики літератури до цього ставляться з великим подивом і пропонують висловити свою думку письмово. Може, самі роздивимось?

Автор згаданого підручника “ховає” позапрограмного Марка Твена в огляді, хоча і в скороченому вигляді. Правильно робить. Але йому не вдалося заховати “свого” Генрі Джеймса і “свою” Емілі Діккінсон. Честь і слава бійцям на фронті підручників, навіть тоді, коли вони переможені програмою.

А ще автор підручника законспірував англійських неоромантиків, теж відсутніх у програмі. По-новому трохи про Стівенсона, Конрада, а ось на письменника, якого англійці вважають своїм найвидатнішим класиком ХХ століття — Кіплінга — залишився лише абзац. Немає в програмі. Навчаюся в автора — може, й мені вдається до конспірації, заховати американську прозу та англійських неоромантиків? Буде не підручник, а детектив під назвою “Знайди жертву” (тобто американську прозу та англійський неоромантизм).

А тепер поясніть мені: чому талановита людина — автор підручника — змушений щось “ховати”, “вилучати” тощо. Чому він не має права орієнтуватися на всі чинні програми одразу і на себе особисто? І скільки триватиме ця радянська зобов’язалівка Міносвіти? Чому Інститут літератури не вважає за необхідне обговорювати ці програми і стандарти? А судді хто? — знову волає герой класичної зарубіжної літератури. До речі, судді між собою поки що з’ясувати питань не можуть.

Ба, ні. Інституту літератури просто не дозволяють широко обговорювати програми і стандарти. Інститут літератури (я маю на увазі зовсім не шановних титулованих керівників цих програм, які отримують подяки на ім’я організації, а рядових співробітників) — викидають у калюжу, під дощ. Чекаємо на постріли. Готові до пострілів. Зокрема, і з боку власних колег. На історичному фронтірі культури між добром та злом, де перебуваємо, ми вже нічого не боїмося. Стріляйте.

Колишня утопічна мрія Маяковського — “щоб більше було поетів, хороших та різних” — вповні збігається з моєю, можливо, теж утопічною, мрією: “Добре було б, якби більше було підручників — альтернативних, талановитих, цікавих — і різних”. І тоді нехай спеціалізовані загони “Альфа” повчатся боротьбі з тероризмом у гуманітарній сфері.

До редакції: прошу вважати ці нотатки антитерористичною провокацією.

Тетяна Свербілова, кандидат філологічних наук



Передплачуйте “Слово і Час” — єдиний академічний літературознавчий журнал про українську та світову літературу.

Передплатний індекс — 74423

Слово Електронний варіант
на Web-сторінці за адресою:

і www.word-and-time.iatp.org.ua

Час

