Woodrow Wilson
International
Center
for Scholars

Інститут Кеннана
Київський проект

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

Семінар

Київ, 18 грудня 2001 р.

Kennan Institute
Kyiv Project

ЗМІСТ

Дмитро НАЛИВАЙКО, завідувач відділу компаративістики Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, член-кореспондент НАН України

Проект "Трансформація гуманітарної освіти в Україні" з'явився в середині 90-х рр. і тоді ж реалізувався. Цей проект справді був гарною нагодою зробити істотний крок по шляху трансформації нашої гуманітарної освіти. Фонд "Відродження" виділив значні суми, але ці можливості були погано використані. Кажу про це з повною відповідальністю, оскільки мав безпосередній стосунок до цієї справи як керівник експертної комісії з філології.

Андрій КРАВЧЕНКО, доцент Національного університету "Києво-Могилянська Академія", кандидат філологічних наук

Нині розпочалися освітні реформи. Які можливості впливати на розвиток освітніх реформ має сучасна педагогічна громадськість, в тому числі ми з вами. Як на мене – практично ніяких. Уже тривалий час я маю честь брати участь у роботі колективу авторів з Інституту літератури НАН України, які безпосередньо займаються створенням освітніх програм і підручників, і з української, і з світової літератури.

Тамара ДЕНИСОВА, провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, доктор філологічних наук; випускниця програми Fulbright

Кожен з нас причетний якимось чином до того процесу трансформації гуманітарної освіти, який розпочався з перших кроків існування України як незалежної держави, до процесу перебудови освіти, узгодженого з сучасними світовими стандартами, орієнтованого на вільну особистість. У цьому процесі зарубіжна література мала відігравати особливу роль. Саме завдяки їй дитина може безпосередньо прилучатися до іншого способу мислення й буття, іншої культури та ментальності.

Олександр ПРОНКЕВИЧ, декан факультету іноземної філології Миколаївської філії Національного університету "Києво-Могилянська Академія", кандидат філологічних наук, доцент

Дозвольте мені літературну тему продовжити, тому що я займався п'ять років написанням підручників для десятого класу. Я не буду тут про це багато розповідати, більше скажу про свої враження, які в мене склалися під час роботи. За деякі речі мені було просто соромно не тому, що я погано пишу чи матеріалом не володію, але декілька разів я потрапляв у ситуації, коли мені замовляли книжку з одним списком авторів, а в останню мить цей список радикально змінювався і з видавництва виходила книжка, яку можна було викинути в кошик.

Галина СИВАЧЕНКО, провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, доктор філологічних наук, випускниця програми Fulbright

Не забуваймо, що існує ще Закон "Про освіту", який фактично ігнорується чиновництвом міністерства, де зазначено, що вчитель має право вибирати з кількох програм. В українській літературі навіть за радянських часів ніколи не було подібної ситуації. Вона склалася чомусь тільки з зарубіжною літературою, яка з'явилася свого часу в шкільних програмах не тому, що була конче потрібна нашій школі, а через те, що тодішні функціонери та ідеологи освіти вирішили "випхати" російську літературу в курс зарубіжної, що було й зроблено.

Наталія ЖЛУКТЕНКО, завідувач кафедри зарубіжної літератури Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, професор, доктор філологічних наук

Я не складала програм зі світової літератури і не писала підручників для середньої школи, але на початковій стадії розробки державного освітнього стандарту з цієї дисципліни я декілька разів виступала як рецензент цього проекту, брала участь у роботі науково-методичної комісії при Міносвіті, коли були створені перші підручники з цієї дисципліни.

Марина МУСІЄНКО, науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, кандидат філологічних наук, директор видавництва "Перше вересня"

Я тут присутня у двох якостях: як філолог професійний і як представник видавництва "Шкільний світ", котре випускає тижневі газети з історії України, зарубіжної літератури, української тощо. Цього року ми виконували дуже велике держзамовлення на друкування 27 програм. Мушу сказати, що на сьогодні намітилися, на мою думку, досить небезпечні тенденції для того демократичного суспільства, яке ми будуємо: ідеться про тенденцію до утвердження лише однієї програми з будь-якого предмета, за рідким винятком.

Станіслав КУЛЬЧИЦЬКИЙ, заступник директора Інституту історії України НАН України, доктор історичних наук, професор

Проблема трансформації гуманітарної освіти мені близька. Час від часу, починаючи з кінця 80-х рр., доводилося працювати над концепцією історичної освіти в школі і у вищих навчальних закладах, над державним стандартом освіти. Над програмами і підручниками для загальноосвітньої та вищої шкіл. За півтора десятки років зроблено немало. Головне – з'явився досвід, який підказує, в яких напрямах треба розвивати і вдосконалювати викладання суспільствознавчих дисциплін.

Євгенія КОДЕНКО, керівник програми природничо-математичних дисциплін Державного спеціалізованого видавництва "Освіта", член Спілки журналістів України

Державне спеціалізоване видавництво "Освіта" ніколи не залишалося осторонь реформ і, виконуючи соціальне замовлення суспільства, забезпечувало навчальний процес якісними підручниками. Після здобуття незалежності Україна першою серед країн СНД (крім Росії) створила національні підручники з усіх навчальних дисциплін. І видані вони були "Освітою".

Стелла КРИВОШАПОВА, вчитель зарубіжної літератури Київського ліцею бізнесу, кандидат філологічних наук

Дуже важко говорити після всього що тут прозвучало, але дещо хочу вам сказати з точки зору вчителя, з позиції вчителя. Звичайно, сьогодні працювати набагато легше, бо справді є право певного вибору. Чому я кажу "певного"? Бо, скажімо, в методичному журналі з'являється невеличка замітка про те, що програма така-то не забезпечена науково-методичним матеріалом.

Дмитро НАЛИВАЙКО,
завідувач відділу компаративістики Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, професор Національного університету "Києво-Могилянська Академія", член-кореспондент НАН України

Проект "Трансформація гуманітарної освіти в Україні" з'явився в середині 90-х рр. і тоді ж реалізувався. Цей проект справді був гарною нагодою зробити істотний крок по шляху трансформації нашої гуманітарної освіти. Фонд "Відродження" виділив значні суми, але ці можливості були погано використані. Кажу про це з повною відповідальністю, оскільки мав безпосередній стосунок до цієї справи як керівник експертної комісії з філології. Реалізація значною мірою здійснювалася напівстихійно: було оголошено конкурс підручників, посібників, словників, хрестоматій, методичних розробок. Знайшлося чимало охочих взяти участь у конкурсі. Однак грунтовних посібників праць, - підручників та іншої навчальної літератури - було створено мало. Доробок складався переважно з хрестоматій, розробок окремих тем, методичок тощо, до того ж зроблених поспіхом. Деякі підприємливі автори брали участь у двох-трьох проектах одночасно. Серйозні фахівці майже не брали участі в конкурсі. Словом, коефіцієнт корисної дії виявився низьким і мало що з цього масиву навчальної літератури увійшло у шкільну та вузівську практику. Хоча кошти були виділені значні й при розумному використанні можна було зробити чимало.

Програма "Трансформація гуманітарної освіти" проіснувала недовго. Десь через три роки керівництво фонду "Відродження" її згорнуло. А слід було б, на моє переконання, не закривати її, а трансформувати, змінивши методи роботи, скориставшись набутим досвідом, хоча і переважно негативним.

Хочу торкнутися ще одного питання. Маю на увазі викладання світової (чи зарубіжної) літератури в нашій школі. Ця справа для нас цілком нова. В інших європейських (та й не тільки європейських) країнах вивчаються здебільшого національні літератури, з включенням окремих найзначніших явищ із зарубіжних літератур. Подібна практика прийнята в країнах Прибалтики та інших колишніх республіках СРСР.

Як відомо, новий предмет "зарубіжна література" було введено до шкільної програми без попередньої підготовки і без розробки програми його вивчення в середній школі – в розумінні вихідної концепційної схеми, моделі постановки й витлумачення питань. Програма поспішно складена була. Вона власне, була механічним перенесенням з певними спрощеннями та скороченнями вузівських програм зарубіжної літератури. За своїм змістом і структурою вона спрямована на охоплення історії світового літературного процесу від найдавніших часів до сучасності при фактично незначній кількості навчальних годин (68 годин на рік). Слід сказати, що від цього принципу побудови програми не відійшли й укладачі наступних програм. Головна вада курсу – відсутність усвідомлення того, що "нельзя объять необъятное", чим, власне, є світова література.

Тут усе залежить від вирішення фундаментального питання –що і як вивчати в шкільному курсі зарубіжної літератури: історію літературного процесу чи літературу як складову духовної художньої культури і феномен мистецтва. За першого підходу вивчення літератури концептуально

переводиться в площину історії. Учні знатимуть певну кількість імен та фактів, матимуть певну інформацію про них, але хіба в цьому основні завдання шкільної літературної освіти? Література в школі – це той предмет, на який передусім лягає завдання гуманітарного виховання молодого покоління, залучення учнів до багатств світової духовної культури. Духовне і моральне зростання особистості, естетичне виховання, розвиток художнього смаку – ось ті найважливіші завдання і функції, що їх має реалізувати предмет "світова" чи "зарубіжна література". А для цього слід вивчати не історію літературного процесу, а найвидатніші твори світової літератури, які концентрують означені завдання й функції.

Слід уже відмовитися від гонитви за химерою – втиснення історії світового літературного процесу в шкільний курс. Увагу необхідно зосередити на найзначущіших явищах світової літератури, пов'язаних контекстом з духовною і художньою культурою. Найскладнішою в даному разі є проблема відбору. Тут необхідно враховувати чимало чинників. Зрозуміло, що мають бути представлені найвидатніші письменники, творчість яких стала загальнолюдським надбанням, у тому числі й для української культури. Але й таких письменників багато, а програма відводить на курс обмежену кількість годин. Наступний критерій – знаковість творчості письменника відносно певної епохи, культури і художньої системи. Такими письменниками, скажімо, є Данте стосовно високого середньовіччя, Сервантес і Шекспір щодо Відродження, Кальдерон щодо бароко і т.п. І ще одне: обираючи зарубіжних письменників для вивчення в середній школі, необхідно звертати увагу й на те, наскільки вони причетні й до нашої національної культури й літератури, увійшли в її код.

Не вільна від багатьох вад і прорахунків, про які йшлося, й нова шкільна програма з світової літератури (2001 року), укладачі якої, на мій погляд, дещо поспішно проголосили її "програмою XX століття". За своєю парадигматикою вона продовжує попередні на різних рівнях. Зберігається стислий "пропедевтичний" курс історії світової літератури у 8 класі, з переважанням російських письменників. Із слов'янських літератур у програмі старших класів, яка будується за історико-літературним принципом, представлена знову ж таки лише російська, відсутній навіть Міцкевич, тісно пов'язаний з українською літературою. Взагалі зв'язкам і типологічним співвідношенням української та світової літератури не приділяється жодної уваги. У курсі XI класу на перший план вийшли переважно німецькомовні літератури і т. ін. Словом, цю програму можна розглядати як перехідну до оптимальної або ж як одну з кількох можливих.

Андрій КРАВЧЕНКО,
доцент Національного університету "Києво-Могилянська Академія", кандидат філологічних наук

Нині розпочалися освітні реформи. Які можливості впливати на розвиток освітніх реформ має сучасна педагогічна громадськість, в тому числі ми з вами. Як на мене – практично ніяких. Уже тривалий час я маю честь брати участь у роботі колективу авторів з Інституту літератури НАН України, які

безпосередньо займаються створенням освітніх програм і підручників, і з української, і з світової літератури. Свого часу я написав проект концепції літературної освіти в Україні, авторську програму з української літератури для середньої школи, був співавтором декількох підручників та ін. Чи позначилася та величезна робота, яка проведена багатьма авторами, працівниками Інституту літератури на сучасній освітній практиці? Жодною мірою. Іноді складається враження, що ми живемо не просто в різних країнах, а на різних планетах. Є чимало викладачів-ентузіастів, які мають колосальний потенціал і готові напрацювання, готові програми й підручники, методичні розробки. Про те це відсунуте на найдальшу периферію освітнього процесу. Якщо й проб'ється звідти якась ідея, то це буде абсолютна випадковість.

Необхідно, як на мене, з'ясувати стан сучасної освіти. Ленінське запитання "От какого наследства мы отказываемся?" у даному разі вельми актуальне. Незалежна Україна одержала у спадок певну освітню систему. Яку саме? На яких принципах засновану? На виховання яких громадян спрямовану? Якими методами при цьому послугувалася? Яку організаційну структуру мала? Цей ряд запитань можна продовжити. Сучасна педагогічна думка в Україні, схоже, всі їх звела "до 'дної ями" й відбулася однією відповіддю: у старій освітній системі все погано. Тому треба якомога швидше її зламати "до основанья, а затем…" Не кажучи вже про те, що таке "революційне оновлення" ми вже проходили. Однак відмахнутися від характеристики старої системи не вдасться. По-перше, ми не маємо іншої бази для реконструкції, а не можна реформувати щось, не з'ясувавши, що саме реформуєш і чи все в ньому потребує реформування. По-друге, ми успадкували діючу, хоч і з великим скрипом, галузь, яка мала (і ще досі має) досить високий суспільний статус. Понизити її соціальне реноме досить легко. Про це свідчить хоча б досвід американської освіти XX ст. Якщо артикулювати реальну стратегію реформ освіти в Україні за останні 10 років (реальну, а не декларовану), то вона й полягає в такому розламуванні діючої системи й перетворення її на плацдарм для експериментаторства під гаслом "Хто як вміє, так і піє", аби лиш пісня подобалася в міністерстві й давала належні кошти й авторитет. По-третє, чи не було в старій системі чогось такого, що варто зберегти? А може, навіть розвинути?

Нарешті, будь-яка реформа неминуче зазнає краху, якщо не враховані базові умови, реальні засоби й виконавці. У нашій же країні і умови, і виконавці є продовженням тієї системи. Про яку ми тільки й знаємо, що вона всебічно погана. Тим часом реформа в таких рамках обов'язково відбуватиметься за законами самої реформованої системи.

Не враховувати втому від невдалих спроб реформування й загальну зневіру в будь-яких нововведеннях сьогодні неможливо. Тому однією з фундаментальних ознак нинішнього розвитку освіти повинна стати стабільність, а точніше – тенденція до стабілізації роботи в галузі. "Шокова терапія" цілком непридатна в сучасних умовах. Навіть незначна, жорстка реформа, нехай і тисячу разів правильна й необхідна, принесе спершу дуже реальну шкоду своєю жорсткістю, що може поставити під сумнів і сам позитивний результат.

Іншими словами, освіта потребує захисту від експериментаторства, від "революційних стрибків", які вносять елемент стресу в діяльність усієї галузі.

Замість докорінних змін сучасна ситуація потребує поліпшення того, що вже є, налагодження вже існуючого, а не запровадження нового, продовження. А не руйнування.

Якщо поставити запитання, чи можливо зараз у стислі строки реформувати освітню систему, то відповідь буде ствердною лише тоді, коли при цьому обрати авторитарну стратегію. Користуючись методами примусу, можна й справді за декілька років створити галузь покірних виконавців, які сумлінно, під страхом матеріальних і моральних покарань виконуватимуть інструкції й накази згори. Хоч це й невтішно звучить, але ніяким іншим чином запровадити в життя конструктивну програму за короткий термін неможливо.

Проте це не означає, що освітню реформу слід визнати передчасною чи недоцільною. Ідеться не про саму реформу, а про етапи її проведення, передусім про підготовчу базу, про яку, схоже, зовсім забули: маю на увазі перехідний етап. Він містить ряд власних проблем, без розв'язання яких реформа не вдасться.

Стан освітньої галузі в Україні повністю відповідає визначенню перехідного етапу. По-старому вже неможливо працювати. По-новому ще не вміємо. При цьому найбільша складність полягає в тому, що невідомим лишається від чого й до чого освіта рухається. Увага зосереджена передусім на сподіваному результаті, а не на аналізі реальних умов і засобів його досягнення. Тим часом без усвідомлення кричущих старих суперечностей і спеціального розв'язання проблем сучасного етапу будь-яка нова доктрина здатна лише доповнити й без того достатній ряд складностей. Це й демонструє практика реформування останніх років. Озирнутися назад, осмислити ситуацію – ось чого вимагає перехідний етап.

Успіх реформування освіти залежить від обрання відповідної до сучасного етапу тактики. При цьому слід врахувати такі фактори.

Педагогічна громадськість відчутно втомилася від дискусій і невдалих спроб реформування. На часі – заміна полеміки, дискусій і подібних форм роботи на інші: консолідацію однодумців і пошук розуміння. Тобто продуктивним сьогодні бачиться обрання замість конкурентної боротьби тактики кооперування.

Освітня галузь потребує налагодження найнеобхідніших умов для нормальної роботи. Через те на перший етап доцільно висунути не "конкурс нових ідей", а консервативну "технологію збереження". "Фактор новизни" в нинішніх умовах може відіграти лише негативну роль, спровокувавши авторитетну й нищівну критику якої завгодно концепції реформ. Через те основна увага повинна зосередитись на створенні необхідних умов для реформування, тобто подолання кричущих суперечностей, пошуку компромісів. Тенденції до полеміки, яка домінує в сучасній освіті, слід протиставити тенденцію до консолідації, започаткувавши її публікаціями в пресі.

Що може служити основою для такої консолідації? Що завгодно, тільки не концепція реформи, не нова педагогічна доктрина. Якщо вона запроваджуватиметься неавторитарними методами, то буде миттєво розгромлена маститими критиками. Біда в тому, що ці фахівці-критики настроєні не на порозуміння, а на полеміку – а відтак і стають не прихильниками, а опонентами реформи.

Через те реалістичнішою сьогодні бачиться тактика консервативна: навести лад в окремих ланках освітньої системи, усунути суперечності, забезпечити роботу в режимі стабільності, а не перманентного стресу. Сьогодні програма стабілізації здатна об'єднати найзапекліших опонентів, стати базою консолідації педагогічної громадськості.

Є певні підстави думати, що найкращим грунтом для об'єднання можуть стати саме організаційні ідеї, спрямовані на подолання структурних суперечностей галузі управлінського бюрократизму, неузгодженості окремих ланок. Глибока реконструкція навряд чи знайде підтримку. Значно більшого успіху можна чекати від упорядкування вже наявних структур, забезпечення елементарних умов для нормальної роботи.

Проголосивши програму "перехідного періоду", "тимчасового вимушеного консерватизму", впорядкування галузі, можна одержати реальні шанси на глибоке реформування освітньої системи в недалекій перспективі.

Є чимало фахівців, здатних зробити в сучасній українській освіті такий прорив, який зробить її цікавою для цілого світу. Проте чи можуть вони й далі працювати лише на ентузіазмі? Зрозуміло, що це просто несерйозно, та й наслідки цієї роботи залишаються поза дужками конкретної освітньої практики. Таким фахівцям не те що не допомагають, а й на поріг не пускають до тих сфер, де вершаться реальні освітні проекти. Як вийти з цієї ситуації? Не знаю. Але я вже втомився конкурувати самотужки з Міністерством освіти. Це вже просто стає смішним. А шкода. Шкода втрачати справді великі можливості. Нещодавно, скажімо, я мав нагоду зібрати авторський колектив для написання підручника з літератури. Колектив письменників, публіцистів, справжніх майстрів слова, які згодні були працювати (теж ентузіасти). Не називатиму прізвищ, ви їх усі знаєте, це справді чудові професіонали. Скажу лише одне: такий колектив авторів не зможе організувати жодне міністерство. Який наслідок? Зрозуміло, ніякого. Що я можу запропонувати цим виконавцям? Нічого. Я не можу обіцяти їм одержання жодної гривні за їхню працю, не можу обіцяти, що їхній підручник піде в школи. Мабуть, гарантувати можна лише одне: більші чи менші неприємності. До речі, я згадав про письменників недаремно, тут є ще одна проблема, і немала: підручник повинен бути написаний фахівцем, але не тільки з предмета. А й фахівцем-письменником. Ми часто про цей аспект забуваємо, а даремно.

Серйозне реформування освіти в нас почалося, як уже говорив Наливайко, з великої програми "Трансформація гуманітарної освіти в Україні". Мені випало в ній брати участь – і в ролі співавтора одного з підручників, і в ролі рецензента цілого стосу рукописів (якщо не помиляюся, відрецензував понад три десятки). Тримав у руках, читав багато справді блискучих підручників, посібників, знаю, що вони вийшли друком, але жодного з них не побачив ані в школах, ані в торгівлі. Я не знаю, чому так сталося, але жоден з цих підручників не залишив ніякого сліду в реальній щоденній освітній практиці. Можливо, так і було заплановано? Продемонструвати велику кампанію, видимість активного реформування, аби зберегти в повній недоторканості ту освітню систему, яка в нас була і залишається.

Чи можна вважати нормальним той стан, щоб наукова громадськість, яка займається освітніми проблемами, жила сама по собі, а освітня система – сама по собі, ніде не перетинаючись? На моє переконання – ні. Які причини цього

стану речей? Найперша – цілковита монополія Міністерства освіти і науки. Взагалі я далекий тут від критиканства: державний контроль у такій важливій справі необхідний. Викликає опір інше: занадто сильний монопольний пресинг, коли підручники й програми пишуться на замовлення, затверджуються без широких дискусій і коли реальною стає небезпека реконструкції недавньої тоталітарної практики: єдина програма, єдиний підручник. Будь-яке відхилення карається законом. За таких умов навіть хороший підручник стане інструментом насадження "єдиномислія", але в тім-то й біда, що про ***хороший*** підручник у такій ситуації взагалі не може бути мови.

Що стосується української літератури. то мене лякає тенденція, котра виразно окреслилася останнім часом. Вона полягає у прагненні до уніфікації програм і підручників, тобто до утвердження в усіх школах не державного стандарту, а саме єдиного підручника, який унеможливить будь-які відхилення від нормативу й знищить навіть тінь плюралізму. Якщо єдина програма і єдиний підручник будуть затверджені, то всі кроки в напрямі до справжньої освітньої реформи останнього десятиліття зведуться нанівець. Чим відрізнятиметься нова єдина програма від тієї, що була 20, 30 і більше років тому? По суті, нічим. У ній буде переглянутий лише список творів для вивчення, а замість "марксистсько-ленінської естетики", у кращому разі буде введена якась інша методологія, в гіршому – взагалі ніякої.

Таким чином, змінюється лише антураж, але недоторканою лишається все та ж давня репресивна система екстенсивної, інформативної освіти. І якщо раніше вона була хоча б послідовною, то зараз вона зазнала відчутних руйнувань, а тому втратила результативність. Рецензуючи проект держстандарту з української літератури, я натрапив там на цікаву формулу, приблизно таку: держстандарт передбачає, що обсяг знань, необхідних для вивчення у середній школі, значно перевершує можливості середнього школяра. Що це означає? Юридичною мовою – запровадження "презумпції вини", тобто запрограмоване порушення стандарту кожним нормальним школярем. Неважко впізнати тут знайомий репресивний механізм, котрий будь-якого моменту може бути повернутий проти якого завгодно школяра як потенційного "порушника". Біда в тому. що ми маємо непослідовну репресивну систему, на відміну від радянської, яка була по-своєму результативною й була справді системою.

Концептуальне забезпечення сучасної освіти напрочуд еклектичне, хоча зараз ми потребуємо не гасел на зразок "Все лучшее – детям!" і не прекраснодушних абстракцій, розвезених на сотні сторінок, де сказано про все: і про найвищий патріотизм, і повагу до інших народів, і про безмежний культурний рівень, і про несхитну моральність, і про досконалий професіоналізм. І про повну готовність до нелегкого життя в сучасних умовах. Освітня концепція повинна мати ***один*** пріоритетний напрям, а не всі одразу, одну генеральну ідею, а не десятки, хоч би якими вони були привабливими. Тільки за цієї умови стане реальною стратегією, а не аморфною масою найпрекрасніших декларацій. Чи було широке обговорення концептуальних засад сьогоднішньої освітньої реформи? Якщо й було, то нешироке. І ні мене, ані інших тут присутніх до участі в ньому не запрошували, хоча свою версію концепції ми запропонували.

За концепцією мав би йти наступний логічний крок – прийняття держстандарту знань. Стандарт прийнятий. Але не той: щодо літератури (про інші предмети не кажу) він містить лише список творів, далеко не завжди безсумнівних, і майже жодних нормативів щодо їхньої літературознавчої інтерпретації. Ми й тут думаємо лише про інформацію, про кількісне нарощування матеріалу, а не про глибину його трактування. Література – предмет специфічний, тому наведу приклад. Уявіть собі вчителя, який прочитав із дітьми Шевченків "Садок вишневий коло хати", проаналізував художні засоби й загадав вивчити вірш напам'ять. Що далі? Нічого! Текст для нашої освітньої практики вичерпаний повністю. Інший приклад, який наводив колись російський академік Д.Лихачов зі своїх студентських років: у нього протягом ***двох років*** у Ленінградському університеті читався спецкурс, на якому вивчався ***один*** чотиривірш Пушкіна. З погляду нашої сучасної освітньої практики – це абсолютний нонсенс: за цей час наш учитель "пройшов" би всю світову літературу й назад повернувся. Чи багато б винесли діти з такого "проходження"? Інформації – так, розуміння й відчуття літератури – анітрохи. Ми ж сьогодні передусім зайняті "горизонтальним зрізом" – інформаційною повнотою курсів української та світової літератур, зовсім не дбаючи про "вертикаль", про глибину інтерпретації літературного твору, про виховання смаку, естетичних почуттів.

Не буду торкатися інших проблем, бо всі мої міркування не матимуть жодних наслідків, доки не з'явиться реальної можливості впливу на хід освітньої реформи, на те, що наш голос почують інстанції, від яких цей хід залежить. Як це зробити – не знаю. Випробував усі можливі варіанти: намагався організувати освітній журнал, писав дискусійні статті, програми, підручники… Віри в потрібність таких зусиль не втрачаю, але ентузіазм уже не може бути єдиним стимулом до роботи. Гадаю, з цим згодяться всі присутні. Треба шукати шляхів до виходу з вимушеного "підпілля".

Тамара ДЕНИСОВА,
провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, професор Київського Національного Університету ім. Тараса Шевченка, професор Національного університету "Києво-Могилянська Академія", доктор філологічних наук; випускниця програми Fulbright

Кожен з нас причетний якимось чином до того процесу трансформації гуманітарної освіти, який розпочався з перших кроків існування України як незалежної держави, до процесу перебудови освіти, узгодженого з сучасними світовими стандартами, орієнтованого на вільну особистість. У цьому процесі зарубіжна література мала відігравати особливу роль. Саме завдяки їй дитина може безпосередньо прилучатися до іншого способу мислення й буття, іншої культури та ментальності. Не так важливо, на якому "підтексті" цей предмет було введено до шкільної програми – ініціатива була сміливою, безпрецедентною і, можемо стверджувати, плідною.

Збираючись на цю зустріч, я переглянула свій архів з цього предмета: концепції, посібники майже для всього шкільного курсу (5-8, 11 класи), доповіді

на численних семінарах, "круглих столах", симпозіумах, виступи в наукових журналах та педагогічній пресі. А ще можна додати багаторічне викладання американської літератури в інституті підвищення кваліфікації вчителів ім. Б.Грінченка, тобто для тих, кого готували викладачами зарубіжної літератури в школі, десятирічне викладання зарубіжної літератури на філологічному факультеті Київського національного університету, кількарічна робота у науково-методичній комісії Міністерства освіти… І все, як виявилося, намарно. Усе, фактично напрацьоване багатьма фахівцями, по-волюнтаристськи виведено з ужитку без апробації чи аналізу. Єдиний аргумент: не відповідає чинній програмі. Цей "залізобетонний" аргумент став єдиним "структуруючим" принципом або підвалиною в організації викладання зарубіжної літератури в школі, мірилом використання напрацьованого. А зроблено ж за десять років інтенсивної праці дуже багато. Є чотири програми, кілька комплектів підручників, безліч хрестоматій та посібників, робочі зошити навіть друковані відповіді на екзаменаційні білети, багато методичної літератури.

Отже, процес впровадження зарубіжної літератури в шкільну програму можна вважати інтенсивним і насиченим, але його головною вадою є те, що він має не еволюційний, а революційно-більшовицький характер. Кожна наступна програма не вдосконалює, а відкидає попередню, відсутня системи апробації програм і відповідної друкованої продукції. Уся видана література не може бути використаною, ринок (та ще й який!) постійно залишається незадоволеним, з держави та батьків безсоромно викачуються кошти на все нові й нові видання. Складається враження, що чиновники, яким доручено регулювати цей процес, свідомо організовують його таким чином, аби не пересихало джерело власних прибутків. Тим більше, що вони ще й безапеляційно виступають авторами та співавторами популярних рекомендованих підручників, як, скажімо, п. п. Дорофеєва, Сафарян. Це вже стало нормою. Особливо це стосується пропедевтичного курсу, де заміна однієї казки іншою (з якої причини – невідомо!), змушує вчителя і батьків купувати все нові й нові хрестоматії. У такий же нехитрий спосіб благополучно було поховано чимало посібників і хрестоматій, котрі пройшли апробацію на конкурсі фонду "Відродження", дістали схвалення й грифи Міністерства освіти і науки України.

Ця практика сьогодні вже набула статусу негативної традиції. Ефект від неї значно підсилюється тим, що керівництво міністерства скеровує вчительський корпус (особливо на регіональному рівні) на ***одну-єдину*** програму, яка вважається чинною, хоча протягом багатьох років з боку нинішнього начальника управління гуманітарної освіти п. Шинкарук ми постійно чули про правомірність існування ***обох*** тоді існуючих програм. Саме 3-4 роки тому, ціною безкінечних дискусій, доказів з посиланням на плюралізм як провідний принцип демократичної України, мультикультуралізм як платформу сучасної української культури, на розгалужену систему шкіл різного типу, вдалося дійти консенсусу стосовно необхідності створення загальнодержавного стандарту, тобто своєрідного кадастру мінімальних знань з предмета, державних вимог, правомірних для всіх школярів, де б вони не вчились, і – вже на основі цих загальноприйнятих стандартів укладання кількох

програм, котрі відповідали б культурній специфіці регіону або рівневі освіченості, прийнятому в загальноосвітній школі, ліцеї чи гімназії.

Було створено комісію з вироблення стандартів, і вона десь із рік працювала дуже активно. Робота ця виявилася нелегкою: адже треба було виробити єдині норми, які задовольняли б наукові концепції, відповідали психологічним віковим потенціям, педагогічним вимогам. Робота над вироблянням стандартів (як і взагалі над розробкою курсу зарубіжної літератури) значно ускладнюється тим станом непевності, а точніше розгубленості, дезорієнтованості, у якому перебуває наука про зарубіжну літературу, зокрема пострадянська. Звільнившись від марксистських доктрин і догм, вона ще ніяк не може позбавитися більшовицького способу мислення і впровадження ідей, згідно з якими, істинною і правою вважається лише одна позиція. На відміну від, скажімо, американського академічного літературознавства, де множинність авторських підходів і наукових точок зору вважається нормою, наші корифеї наполягають на існуванні лише власної точки зору як беззаперечної істини в останній інстанції.

Слід віддати належне керівникові групи із створення стандартів Б.Б.Шалагінову – фахівцю-зарубіжнику з великим досвідом підготовки викладачів літератури, якого він набув, керуючи кафедрою зарубіжної літератури педагогічного університету ім. М.Драгоманова. Він залучав до роботи багатьох учених і методистів, намагався досягти консенсусу, скористатися думкою представників різних напрямів педагогічної науки й літературознавства. Широке обговорення проектів було запроваджено і в журналі “Світова література”, “Зарубіжна література”. Цей підготовчий процес було перервано з ініціативи міністерських чиновників: процедура прийняття стандартів затримувалася. Комусь терміново знадобилася тимчасова (а ніщо, як відомо, не буває тривалішим за тимчасове) програма – нова і єдина (аби мати можливість терміново поставити на конвеєр видання нових підручників і хрестоматій). Та ж сама група з вироблення стандартів розробила цю нову програму, у тих самих виданнях її було обговорено… Водночас була реорганізована науково-методична комісія (буцімто через необхідність ротації, а також дотримання максимальної об’єктивності, незаангажованості й незацікавленості у виданні власної продукції – програм і підручників). Та не так сталось, як гадалось. Як каже народна мудрість, “щуку кинули у річку”. Саме керівництву цієї комісії було передано на наукове редагування ними ж фактично створену нову програму. Члени комісії (голова комісії – проф. К.О.Шахова, заступник голови – акад. Д.В.Затонський, член комісії – к.ф.н. Є.Волощук), щоправда, подякувавши авторам за підготовлений проект, радикально переробили її на власний смак і розсуд – як концептуально, так і інформативно.

Далі ця тимчасова програма фактично без будь-якого серйозного науково-методичного обговорення чи апробації була скромно проголошена "програмою XXI сторіччя”. Міністерство і видавництва без оголошення будь-якого конкурсу починають інтенсивно замовляти підручники і увесь комплект навчально-методичної літератури до цієї ніким, крім самих творців, не затвердженої програми.

Отож, скориставшись нагодою нашого “круглого столу” (оскільки іншої мені не випадало й навряд чи випаде), спробую висловити кілька думок

стосовно цієї програми. По-перше, щодо самої методики викладання. В усіх "супровідних" матеріалах скромно декларується новаторський характер програми, яка, на думку редакторів, є самостійною, емансипованою від вузівської і налаштованою на ангажованість учня у процес читання, занурення у текст. Сам же зміст програми, на жаль, цілковито розходиться з декларацією: роботу з текстом у старших класах буквально зведено до мінімуму, а натомість акценти зроблено на лекціях вчителя, який і має донести до учня спрощений, понівечений, кастрований вузівський міні-курс зарубіжної літератури (хіба, скажімо, така нагальна потреба є пояснювати учням суть "нового роману", про який сам учитель має дуже приблизне уявлення, якщо взагалі має). Ефект від подібного навчання може бути лише один: цілковита відраза до начотницького способу викладання.

Значно складніше, але, без сумніву, продуктивніше, демонструвати на обраних текстах (або уривках) знакові моменти, посутні для формування національної свідомості. Отут уже надзвичайної ваги набирає добір текстів і методика роботи з ними. Оскільки я найкраще обізнана з літературою XX ст., зокрема з літературою США, дозволю собі кілька думок з цього приводу.

XX століття – доба найважча для осмислення і структурування. Дуже специфічне у своїх останніх декадах, воно поки що не знайшло усталеної оцінки і в літературознавчому дискурсі. Отже, слід бути дуже обережним і уважним у його тлумаченні особливо в школі. Тим більше, що, як слушно наголошують редактори, школа не повинна готувати філологів, але – додаймо від себе – юнацтво, котре осмислює себе й власне місце в соціумі, державі, світі. Що ж пропонує програма з цієї точки зору?

Якщо зважити на методологічну настанову на репрезентативність курсу, на якій наголошують редактори програми, то картина світової літератури XX ст. виглядає більш ніж дивною. Неупереджений читач дізнається, що домінуючими в ній є літератури німецькомовні: 10 монографічних тем віддано німецькомовним авторам: Кафка, Рільке, Брехт, Бьолль, Целлан є "безальтернативними", Фріш, Дюрренматт, Зюскінд, Рансмайр – "на вибір".

"Упереджений", або, точніше, мінімально освічений, обізнаний з предметом читач, м'яко кажучи, здивується. Нічого не маю проти корифеїв, уже апробованих шкільною програмою (Кафка, Рільке, Манн, Брехт, Бьолль), які справді репрезентують і німецьку, і австрійську культуру та свідомість, що були знаковими в європейському дискурсі, даючи уявлення про трагічність XX ст. чи страх "маленької людини", котра опинилась у лабетах імперської бюрократії. Можна було б цим і обмежитись.

Друга половина "програмного списку" складається із талановитих і оригінальних письменників, які не справили вирішального впливу на розвиток сучасної західної літератури. Який сенс подібних нововведень? Підсилити почуття приреченості, непевності, апокаліптичності? Може, для цього вистачить одного Кафки? А щоб продемонструвати рух естетичної думки, можливо, доцільніше скористуватися текстами першовідкривачів?

І тут варто поміркувати над самим принципом добору авторів і текстів. Напрошується висновок про його певну наукову некоректність. Чого ж бо в світі, який пишається англійськими та французькими культурними традиціями, американськими демократичними набутками та ще в країні, яка напружує всі сили, аби укорінитись у європейській цивілізації,

безальтернативно нав'язувати такий несучасний, далекий від мультикультуральних постулатів і моделей (до речі, ані саме поняття, ані надзвичайно важлива для України теорія та практика мультикультуралізму навіть не згадуються!) підхід.

Адже в єдиному просторі європейської культури все взаємопов'язане, в тому числі й німецькомовні літератури. І багато в чому вони є талановитим віддзеркаленням і потрактуванням етичних та естетичних феноменів і процесів, відкритих або започаткованих іншими "піонерами" сучасного світотворення. Але де ж вони всі? У двогодинному огляді модерністської прози початку XX ст. вмонтовано Джойса і Пруста. Ще є побіжна згадка в одногодинному огляді "Західна проза" (напрочуд науково вивірений і сучасний поділ літератури!) "Володар мух" В.Голдінга. Більше ніхто ані з англійських, ані з французьких чи іспанських письменників навіть не згадуються. Як то кажуть, no comment! І все це при тому, що більшість шкіл сьогодні схиляється до вивчення англійської мови.

Не краща доля спіткала й американських репрезентантів у "програмі XXI століття": тут надзвичайно "поталанило" лише Е.Хемінгуею. Його рекомендовано згадувати в огляді "Проза і драматургія 30-х років" як представника "втраченого покоління", а також присвячено дві години в розділі "Література другої половини XX ст." як авторові "модерністської повісті "Старий і море" (NB! Мої неодноразові спроби довести до свідомості наукових редакторів ту абеткову для науки істину, що літературні відкриття Хемінгуея (які відзначено Нобелівським комітетом) належать до міжвоєнного двадцятиліття, виявилися марними) Ціла Україна безальтернативно має вивчати лише цю повість. Крім того, в одногодинному огляді рекомендовано згадати Селінджера і Апдайка поруч із антироманом. Про яку репрезентативність і наукову вивіреність можна вести мову при такому підході? Якщо додати, що в 9 класі літератури США немає взагалі, а в 10 – сподобився бути включений до програми лише В.Вітмен (До речі, як у попередніх програмах, так і проекті стандартів були присутні й Г.Джеймс, і Селінджер, і Фолкнер, і навіть К.Кізі), а все решта повилітало при "науковому редагуванні", то можна констатувати, що, на думку наукових редакторів "програми XXI ст.", література США є другорядною, провінційною, не несе ані естетичного, ані етичного заряду. Тут, безперечно, не час і не місце доводити (та й навряд чи є така потреба в середовищі культурних людей) значимість американської літератури XX ст., що відбиває свідомість американського народу, котрий домігся статусу лідера світової цивілізації саме завдяки активності, дієвості та ініціативності як домінант національного характеру. За 40 років своєю наукової діяльності як американіста я писала про це безліч разів, зокрема й для вчительської аудиторії протягом останніх десяти років. Це ж абеткова істина, визнана світовою (і в тому числі літературною) громадськістю. Можна послатися, скажімо, на таких авторитетів, як Ж.П.Сартр, якщо мені як фахівцеві довіри немає. Переконана цілковито, що саме запропонована американським письменством модель активної, відповідальної, самостійно мислячої людини (до того ж виражена у відповідній естетичним канонам свого часу формі) – потребує репрезентації в шкільних програмах нашої країни. Подібне ж зумисне виведення з програми літератури США щонайменше викликає подив. Тим більше, що за повної фінансової підтримки

американського уряду, ціною наполегливої тривалої праці було видано три числа "Вікон у світ" (№№ 4 – 6, 1999), які комплексно й достатньо повно забезпечують вивчення й викладання літератури США на сучасному науково-методичному рівні. Тут можна було б поставити риторично-патетичне запитання: навіщо було витрачати чималі гроші американського народу, аби невдовзі з такою легкістю розпрощатися з американською літературою?

Досвід показує: не може бути користі від перманентної революції, значно продуктивнішим буде шлях еволюційний, особливо там, де йдеться про формування свідомості як учительської, так і учнівської, яку навряд чи можна змінити міністерськими наказами або навіть найавторитетнішими настановами. Доцільно поділити реформування шкільних програм на декілька етапів.

Давайте припинимо безупинне реформування, адже напрацьовано вже чимало, то ж попрацюймо якийсь час на тому, що зроблено. Дамо можливість вчителям працювати не лише за останньою, нехай і такою, що належить XXI ст., при тому не менш проблематичною за інші, а за будь-якою із затверджених на вибір учителя. І науково-методичний матеріал нехай вчителі вибирають самі, а не переказують тексти, написані кимось. І, нарешті, пропоную створити при Міністерстві освіти і науки якийсь колективний науково-методичний орган, який зможе апробувати, аналізувати різні програми, спираючись на досвід учителів, науковців різних галузей, методистів. Крім того, варто повернутися й вдумливо проаналізувати концепцію предмета в межах освітньої доктрини, адже предмет зарубіжна література новий і новаторський – з'ясувати врешті-решт – чого ми хочемо і домагаємось. А вже після того знову повернутися до стандарту-мінімуму, а далі – до створення різного роду програм і підручників та посібників. Причому, бажано на конкурсній основі. Не в революційній гарячці, а виважено, мудро, хазяйновито.

Олександр ПРОНКЕВИЧ,
декан факультету іноземної філології Миколаївської філії Національного університету "Києво-Могилянська Академія", кандидат філологічних наук, доцент

Дозвольте мені літературну тему продовжити, тому що я займався п'ять років написанням підручників для десятого класу. Той самий клас, який тут згадувався. Я не буду тут про це багато розповідати, більше скажу про свої враження, які в мене склалися під час роботи. За деякі речі мені було просто соромно не тому, що я погано пишу чи матеріалом не володію, але декілька разів я потрапляв у ситуації, коли мені замовляли книжку з одним списком авторів, а в останню мить цей список радикально змінювався і з видавництва виходила книжка, яку можна було викинути в кошик. Я так само запитував себе: як таке може статися, що з'являється програма, котра повністю перекреслює все, напрацьоване перед тим? А потім ще й друга, і третя програма. Я навіть намагався створити підручник, який об'єднував усі три програми. Але в мене взагалі складається таке враження, що існує певна група людей, яким дуже вигідно приймати саме такі програми й так часто їх змінювати – такі собі лобі чиновників, лобі видавців, лобі письменників, лобі

авторів і т. д. Вони просувають проштовхують списки авторів, але боротьба йде не за те, щоб створити загальнодержавні стандарти, прийняти ідеальну програму, а щоб найчастіше їх змінювати на догоду тим чи іншим лобіюючим групам. Проблема полягає не лише в прийнятті стандартів. Відомо, що як тільки виникла ідея стандартів, тут же з'явилися групи, які боролися за те, аби стати їх авторами і в такий спосіб контролювати видавничий ринок. Один з чесних дослідників поклав своє здоров'я за ідею стандартів, він бився за них, доки не одержав інсульт. І потім ці стандарти, за які він бився, викинули геть. Ну що це таке? Це показова ситуація, бо, як відомо, " люди гинуть за метал". Ось тут, на мою думку, і криється головна причина оцих безкінечних пертурбацій з царині зарубіжної літератури. Але я хотів би поставити питання принципово: яку роль відіграє у цьому процесі міністерська система та система, яка у нас є на сьогодні? Чи не стимулює вона подібну ситуацію? Візьмемо за приклад акредитацію вузу. Університет може мати власні уявлення про той варіант навчальної програми, котрий найбільше влаштовує той регіон, де розташовано цей вуз. Але для того, щоб працювати за цією програмою, навчальний заклад повинен проходити акредитацію, в тих установах, де все абсолютно за нього продумано чиновництвом. За наших умов люди б'ються не за певну освітню модель, не за певну програму, а за монополію на істину, що яскраво демонструє функціонування останньої шкільної програми. Я не знаю, яка ситуація в інших галузях знань, але в царині викладання літератури ми вже достатньо переконалися в цьому. Ми можемо довго доводити один одному, яка література краща, на кого з письменників варто більше спиратися з тих або інших причин, яке з письменств зовсім забуто. Проте всі ці суперечки позбавлені будь-якого сенсу, оскільки останній вибір залишається за маленькою групкою причетних до державних коштів. Одне слово, подібна практика не передбачає жодного наукового чи методологічного принципу, панує принцип один – монополія на істину, на "істину" наукоподібну, тому і пишемо лише про те, що знаємо. Додайте сюди кілька авторитетів заради прикриття й беззастережної підтримки програми з боку міністерства і ось маєте тоталітарну модель бачення курсу літератури.

Галина СИВАЧЕНКО,
провідний науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, доктор філологічних наук, випускниця програми Fulbright

Не забуваймо, що існує ще Закон "Про освіту", який фактично ігнорується чиновництвом міністерства, де зазначено, що вчитель має право вибирати з кількох програм. В українській літературі навіть за радянських часів ніколи не було подібної ситуації. Вона склалася чомусь тільки з зарубіжною літературою, яка з'явилася свого часу в шкільних програмах не тому, що була конче потрібна нашій школі, а через те, що тодішні функціонери та ідеологи освіти вирішили "випхати" російську літературу в курс зарубіжної, що було й зроблено. Хоча, за великим рахунком, саме присутність у шкільній програмі предмета зарубіжна література уможливлює не лише ознайомлення школярів з надбанням світової культури, а й виховання нової незашореної особистості,

здатної самостійно мислити й творити власне життя. Але все це існує поки що тільки гіпотетично, в ідеалі, оскільки психологія та методи роботи міністерських чиновників, оцих послідовних canon-basters (руйнівників канону, котрий більш-менш склався у шкільному курсі зарубіжної літератури) залишилися, фактично, більшовицькими, базованими на волюнтаризмі, кумівстві та земляцтві. Саме це дуже яскраво виявилося на всьому перебігу створення програм із зарубіжної літератури, на підготовці підручників. Замість того, щоб зберігати існуючі програми, нагромаджуючи кількісно та якісно масив підручників та хрестоматій, "організатори" процесу що два-три роки знаходять для себе нового "кумира", і розпочинається спочатку. Подібний підхід прирікає все створене до того на повне забуття, вимагаючи при цьому від держави та батьків усе нових і нових коштів.

Так, скажімо наша хрестоматія для 11 класу, можливо, й не довершена, але була задумана як доволі універсальна, придатна для багатьох програм і типів шкіл, виявилася цілком не придатною для навчального процесу. Варто, умовно кажучи, змінити в програмі Дюймовочку на Попелюшку, і всі результати виявляються марними. Дана тенденція посилюється: замовлені О.Пронкевичу, Т.Свербіловій видавництвом "Освіта" підручники через волюнтаристську відміну Міністерством програми виявилися такими, що вимагають тотального доопрацювання, про що їх було повідомлено К.Шаховою – одним з творців чергової "програми XXI ст.", а за сумісництвом – головою науково-методичної комісії Міністерства.

Якщо ж вести мову про ідеологічне наповнення, то нова програма, підготовлена, фактично, групою германістів і русистів, пропонує вчителеві вибирати між двома імперськими моделями: або австрійська, або російська. Вся програма, особливо 10 і 11 класів, перейнята оцими двома імперськими міфами – австрійським і російським – який кому і в якому регіоні більше до вподоби. Згідно настанов педагогічної науки, у програмі обов'язково повинен враховуватись регіональний компонент, бо діти з гуцульської полонини – це одне, а сходу чи півдня України – зовсім інше. Україна – мультикультурна держава, тому необхідно враховувати так званий регіональний компонент, з одного боку, а з іншого – уникати перекосу, намагаючись представити все розмаїття світової літератури XX ст. Ну як можна у Львові не враховувати польський компонент, а в Ужгороді – чеський, угорський, словацький, в Чернівцях – румунський? Але ж нічого подібного немає, демонстративно враховано лише доволі маргінальний австро-єврейський або російський компонент.

Нині ж у практично ніде й ніким не обговореній програмі, затвердженій за участю самих же авторів, котрі є не просто членами комісії, але й її керівництвом, спостерігається явний перекіс у німецькомовні літератури. Я вже не кажу про тотальну відсутність слов'янських літератур. Ніколи не сповідуючи панславізму, я була просто шокована цілковитою відсутністю бодай когось із представників слов'янського світу в програмі 10 і 11 класів. Але що тут казати про слов'янські літератури, коли, увесь підбір авторів для 11 класу зумовлений виключно смаківщиною чи бажанням укласти програму таким чином, аби вона цілковито перекреслювала попередні.

Чому, зрештою, наші діти, життя яких і так позбавлено нормальних дитячих радощів, повинні безкінечно борсатися у нетрях "кафкіанського"

світу, з одного боку, і ностальгії за втраченою Австро-Угорською чи Російською імперіями, з іншого. До того, якщо вже бути науково точним, то Кафку навряд чи можна беззастережно зараховувати лише до австрійської літератури, він є чесько-німецьким письменником єврейського походження. Той самий світ зовсім по-іншому представлено, скажімо, у безсмертному романі Я.Гашека (якого теж, виходить, можна зараховувати до австрійської літератури) "Пригоди бравого вояка Швейка", причому у блискучому перекладі. І Гашекове тлумачення світу, подій Першої світової війни, як на мене, значно ближче українцям принаймні. Немає у цій однобокій програмі й славетного К.Чапека з його антиутопією "Війна з саламандрами", котру варто й цікаво читати підліткам. Зате до програми включено австрійського поета Целлана, відомого в Україні кількома перекладами. При цьому жодного слов'янського поета, серед яких були і не останні футуристи, і сюрреалісти. Не кажу вже про Нобелівських лауреатів В.Шимборську, Ч.Мілоша.

Поряд із цим постає ще одна важлива проблема – підготовка та перепідготовка вчителів. Якщо програми змінюватимуться з такою швидкістю, то жоден вуз не встигатиме з адекватною підготовкою фахівців. Скажімо, Кафка ще вивчається у педагогічних університетах, але ж цілий масив маловідомих швейцарських та австрійських письменників, таких дорогих укладачам програми, навіть в університетах вивчається лише оглядово.

Доводиться повторюватись, але виходить на те, що вся справа упирається у стандарти, які ще років 5-6 тому мали бути створені й затверджені. Але треба констатувати, що відповідальні за цю справу практично не усвідомлюють різниці між стандартом і програмою. Усе йде до того, щоб створити одну-єдину програму милим на даний час Міністерству освіти і науки авторським колективом і поготів. Але ж хочеться довести до відома чиновництва, що англійське слово "standard", яке ввійшло до міжнародного лексикону, має кілька значень. Серед них – стандарт як щось "прийняте, згідно з загальною домовленістю, як основа для порівняння, або встановлене як критерій", а також "ступінь рівня довершеності або прогресу, що вважається вірним, чи таким, що певним чином відповідає вимогам" (New Webster Dictionary, P. 1487). Мабуть, про стандарт "як ступінь рівня довершеності" в нашому випадку годі поки що й мріяти, відтак маємо домовитись одразу про стандарт як певну суму вимог, той мінімум знань, якого має набути кожен учень незалежно від обраного типу шкіл, не кажучи про літературознавчу усталеність обраного матеріалу. Таким чином, визначаючи сьогодні стандарти, ми закладаємо підвалини для існування предмета "зарубіжна література" на досить тривалий час, для людей, котрі житимуть у XXI ст. Якими ж вони мають бути з нашого погляду?

На нашу думку, стандарт має визначати основні феномени, перебіг і напрями руху, процеси, літературні поняття й реалії, які повинен засвоїти учень на кожному з етапів шкільної освіти. На терені таких стандартів цілком можливо створити *різні* варіативні або альтернативні програми, насичуючи кожну з них – залежно від потреб і можливостей певного контингенту школярів і вчителів – певним набором імен, назв, понять, тобто тієї літературної конкретики, в якій втілюватимуться заявлені у стандартах закономірності. З цієї великої кількості програм методист або вчитель зможуть вибрати найбільш адаптовану для окремої учнівської аудиторії. Кожна з таких альтернативних програм супроводжуватиметься відповідним навчальним матеріалом.

Саме подібні стандарти мають укладатися фахівцями-зарубіжниками, істориками та теоретиками літератури, які спираються на чіткий "подвійний" концепт об'єкта і суб'єкта стандартів: дискурс світової літератури і "модель" майбутнього громадянина України, який має сформуватися з пересічного школяра. Закономірно постає питання: а чи можлива взагалі єдина концепція, тим більше зараз, коли суспільство тільки-но виповзло з лабетів єдиного і непорушного вчення марксизму-ленінізму і ще не встигло осмислити величезний доробок закритої досі для радянських людей культури? Думається, що подібного єдиного позитивного концепту, який неминуче переростатиме в догму сьогодні, здається немає, навряд, чи може бути, та він і не потрібен.

Наша освіта має усвідомлювати сучасну стадію демократизації, усвідомлювати сучасний світ як мультикультуральний, прийняти і поважати цю реальність, націлюючи учнів на розуміння багатьох культур як рівноцінних. Відтак, мультикультуральне виховання має спричинитися до взаємної толерантності, поваги до інших культур, орієнтуючи учнів на розуміння інонаціональних ціннісних ієрархій, виступаючи як своєрідна ознака постмодерної доби, оскільки саме постмодерна ментальність включає розуміння явищ в їхній багатозначності, приймає за норму множинність точок зору.

Мультикультуральне виховання сприймається відкритими суспільствами як неминуче з огляду на існування тут безлічі культурних спільнот, воно сприяє найповнішій самоідентифікації особистості, що знімає напруження в суспільних стосунках, підтримує рівновагу в соціумі. У екс-соціалістичних країнах, зокрема й в Україні, необхідність мультикультурального виховання ще не цілком усвідомлюється, тут і, зокрема, в Україні, лише відкривають для себе власні культури, які кращою своєю частиною були відторгнуті від читача. Наша чуттєвість і здатність розрізняти варіабільні культурні цінності виявилася зниженою. Часто ми, з одного боку, виявляємося неспроможними осягнути їх, а з іншого – нездатними відшукати місце для українських національних культурних цінностей серед них, оскільки ми й наші діти виховувалися монокультурно, в нас притлумилася чуттєвість до відмінних культурних цінностей.

Світова література як явище культури за природою своєю протистоїть надмірностям систематизації, уніфікації, передусім тоталітарній свідомості й тоталітарній ідеології. Цінності, відмінні від загальновстановлених норм, визначалися в тоталітарну добу як небезпечні. Головною вадою монокультурного виховання, отже, слід вважати формування такого сприйняття, де існують раз і назавжди встановлені ієрархії, коли виключно через внутрішні цінності й симпатії одної культури поціновуються здобутки інших культур. Переважно саме на цих позиціях базується наша система освіти.

У межах практичної реалізації мультикультурального виховання й освіти постає проблема: яким саме чином розвивати чуттєвість до цілком відмінних цінностей без переобтяження інформативним матеріалом. Тут є один шлях: повернутися до первинного значення слова "культура" й усвідомити мультикультуральне виховання як "multi cultus", тобто різнобічну культивацію, розширення, розвиток можливостей самої *естетичної свідомості* дитини, цілеспрямоване розширення діапазону чутливості, її флексибільність.

Сутність пропонованої концепції полягає в тому, аби комплексно реалізувати навчально-виховні завдання курсу зарубіжної літератури, максимально зблизивши її історію та процес формування дитячої особистості, спираючись на художність як першорядну і визначальну особливість літератури, напруженість і трагедійність XX ст., котрі знайшли свій вияв у модерністичному відчаї, і в постмодерністському сумніві, і в розчаруванні в самій системності як організаційному принципі гармонізації людини і життя, і в знервованих, часом відчайдушних пошуках самоідентифікації особистості. Адже всі ці одвічні проблеми, помножені на непевність перехідного стану людства, постають і постануть на повний зріст перед українською молоддю в XXI ст., і кожен має вирішувати їх за себе самостійно. Рідна література та історія дадуть почуття земного коріння – таким вбачається їхнє завдання. Література зарубіжна має зорієнтувати в світі, в багатовіковій товщі світової культури, яка вже здавна перейнята на всіх стадіях етики і естетики не стільки впливом суспільства на особистість (це було предметом роздумів у минулі епохи) як заглибленням в особистість, породжену природою безпосередньо. Тут не обійтися без екзистенціалізму, тут не оминути фантастики і fantasy, тут не обійтися без постмодернізму, не пройти повз мультикультуралізм. Без цих "компонентів" нові стандарти народяться наперед застарілими, а побудовані на них програми – як би ретельно не підраховувати кількість пропонованих сторінок тексту, яку спроможна прочитати усереднена дитина, такими, що заводять ту дитину на манівці – чи то до напівзабутого хутора, чи то до нездійсненних ілюзій, а то й імперських утопій.

Наталія ЖЛУКТЕНКО,
завідувач кафедри зарубіжної літератури Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, професор, доктор філологічних наук

Проблема впровадження курсу світової літератури в програму загальноосвітньої школи як один із аспектів трансформації гуманітарної освіти в Україні мене, університетського викладача, не залишає байдужою. Я не складала програм з цього предмета і не писала підручників для середньої школи, але на початковій стадії розробки державного освітнього стандарту з цієї дисципліни я декілька разів виступала як рецензент цього проекту, брала участь у роботі науково-методичної комісії при Міносвіти, коли були створені перші підручники з цієї дисципліни. До того ж, я маю відносно недавній досвід викладання курсу світової літератури в 11 класі однієї з київських шкіл і читаю для студентів, що спеціалізуються з іноземної філології, короткий курс методики викладання світової літератури в середній школі.

Весною 1999 р. мені випала нагода розказати зарубіжним колегам про цей наш унікальний досвід: на Оксфордській конференції з питань викладання сучасної літератури я спілкувалася з викладачами літератури різних освітніх рівнів майже з 70 країн світу – від Малайзії та Індії до Польщі й Аргентини. І жоден із колег, з ким довелося обговорювати цю тему, не сказав “навіщо?”, і практично всі захоплювалися таким починанням. Справді, прикладів такої програми в світі більше немає – хіба що в Туреччині в останньому класі ліцеїв

читають курс античної літератури, що, до речі, видається мені дуже показовим моментом для гуманітарної політики однієї з впливових держав мусульманського світу, яка, проте, прагне вступу до Європейського Союзу. Справді, доводилося пояснювати деяким щирим симпатикам такого курсу, що його мета – не тотальна "філологізація" нашої молоді, а спроба через посередництво літератури формувати сучасну гуманітарну свідомість у майбутніх філософів і менеджерів, математиків і адвокатів, фізиків і журналістів, намагання показати українському підліткові світ за межами Хутора Михайлівського, Керчі чи Перемишля, розкрити йому, як люди в цьому світі жили, живуть і збираються жити далі.

Звісно, про "розбірки" навколо наших програм у Оксфорді чи в інтерв'ю для радіо ББС розказувати не будеш – нащо воно їм, та й зрештою сміття з хати при чужих не виносять. Але серед позитивних вражень від спілкування з професіоналами залишилася й гріє душу ремарка викладачки з Аргентини: "Боже, які ви щасливі, що маєте такий курс!". Такий собі позитивний світовий резонанс…

Тепер про резонанс внутрішній. Я була й залишаюся прихильницею державного освітнього стандарту зі світової літератури, на основі якого мають бути розроблені регіональні робочі програми. Розробниками останніх можуть бути регіональні Інститути підвищення кваліфікації вчителів або відповідні методичні чи педагогічні кафедри університетів та педінститутів. Я не можу прийняти закидів, що в названих освітянських осередках немає достатньо кваліфікованих учителів, для того, щоб займатися цією справою. Три роки наша кафедра патронує захист дослідницьких робіт школярами у Малій Академії Наук (МАН) по Київській області, з яких два останні роки ми співпрацюємо з Білоцерківським регіональним інститутом підвищення кваліфікації вчителів. Ми спілкуємося з обдарованими дітьми, їхніми керівниками-вчителями, з білоцерківськими колегами, бачимо результати їхньої праці. Цьогорічними призерами захисту були дослідження творів Ясунарі Кавабати, Михайла Булгакова, Г.Г.Маркеса, й при всій повазі до юних талантів, їх навчили такого розумного й чутливого бачення по-справжньому складних творів їхні вчителі з Макарова й Борисполя, Богуслава й Сквири. Отже, є можливість спиратися на досвід таких талановитих учителів-практиків, хоч апробацію робочих програм на основі держстандарту, звичайно, залишатиме за собою Міносвіти, точніше, відповідальна й вимоглива Науково-методична комісія з питань програмного забезпечення курсу світової літератури в загальноосвітній школі.

Саме на основі таких програм варто створювати комплекти підручників, які функціонували б років 5 - 8 (це найдовший фізичний час існування підручника у шкільній бібліотеці), а потім перевидавати їх із необхідними змінами або заміняти новими. Потреба перегляду якихось положень програми, як свідчить практика роботи з вузівськими навчальними програмами, назріває й стає нагальною потребою десь раз на 10 років. Приблизно такою була концепція розробки й методичного забезпечення курсу світової літератури у 1993 - 95 рр., і на мою думку, варто до неї повернутися.

Сучасна програма курсу світової літератури, як зазначали її останні упорядники й редактори, спирається на досвід як теоретичних змагань навколо стандартів, так і практичної роботи за програмами попередніх років. Це саме

так у частині, що стосується 5 і 6 та 7 - 10 класів. Її структура свідчить, що основна концепція курсу як для основної школи, так і для старших класів має сталий характер. Каменем спотикання лишається програма 11 класу, хоч виникають питання і стосовно деяких моментів у інших розділах. Треба відзначити, що й у найбільш суперечливій частині - у програмі 11 класу, теж з'явився позитивний елемент: за вчителем певна свобода вибору опорних текстів, що репрезентують окремі аспекти літературного процесу XX ст. Наразі, серед текстів, запропонованих для вибору, дивує обмежена кількість англо-американських творів. Зараз, коли знання англійської мови є прерогативою вільного і кваліфікованого оперування інформаційним простором, гуманітарний інтерес вітчизняної освіти полягає в тому, щоб культурний контекст, у якому англійська мова функціонує й розвивається, підліток уявляв собі не тільки як розшифровку звукового ряду американських фільмів чи пісеньок із хіт-парадів сумнівної якості. У цьому культурному контексті мав би бути не тільки Джойс (саме Джойс міг би почекати) чи "Старий і море" Хемінгуея, а й В.Голдінг, Дж.Селінджер, Дж.Орвелл, К.Воннегут.

Соціальні, етичні чи споживчі пріоритети нашого сучасника вивчає хитра наука соціологія, яка має свій інструментарій для їхнього вивчення. Для мене одним із інструментів оцінки сучасного стану програми курсу світової літератури є реакція моїх студентів, які ось уже 5 років не тільки слухають лекційний курс з методики його викладання, а й на семінарах у формі рольової гри випробовують себе у ролі вчителя світової літератури, створюючи за власним вибором моделі уроків для різних вікових груп. На початку існування курсу майбутні викладачі залюбки обирали теми з програми для наймолодших. Тепер це буває рідко: практика переконала, що знайти спосіб інтерактивного спілкування з малими школяриками не так просто. Зараз найбільша конкуренція виникає навколо тем програми 7 - 10 класів. А от теми з програми 11-го класу, методику роботи в якому виділено і як предмет окремої лекції, і як тему окремого семінару, практично не беруть. Точніше, завжди беруть одні й ті ж теми – Кафку, Булгакова, Камю. Зюскінд не зацікавив нікого – одна попередня спроба сконструювати урок за "Парфумами" була. Втім юна вчителька швидко переконалася, що копіює лекцію свого вузівського викладача, і від завершення такого уроку відмовилася.

Електорат, як відомо, "голосує" і ногами. А молоде покоління філологів голосує "за" чи "проти" структури сучасної програми саме в такий спосіб – для мене досить переконливий, адже беруть участь у такому "голосуванні" не просто студенти, а завтрашні вчителі й майбутні батьки післязавтрашніх школярів. Зрештою, саме їхні інтереси треба враховувати при подальшому вдосконаленні програми.

Марина МУСІЄНКО,
науковий співробітник Інституту літератури ім. Т.Шевченка НАН України, кандидат філологічних наук, директор видавництва "Перше вересня"

Я тут присутня у двох якостях: як філолог професійний і як представник видавництва "Шкільний світ", котре випускає тижневі газети з історії України,

зарубіжної літератури, української тощо. Цього року ми виконували дуже велике держзамовлення на друкування 27 програм. Мушу сказати, що на сьогодні намітилися, на мою думку, досить небезпечні тенденції для того демократичного суспільства, яке ми будуємо: ідеться про тенденцію до утвердження лише однієї програми з будь-якого предмета, за рідким винятком. Те саме можна сказати й про намагання Міністерства освіти і науки мати на один предмет один підручник. Хоча, наприклад, є у вжитку багато букварів, підручників для початкової школи. Я б на сьогоднішній зустрічі говорила не про недоліки програм або інші частковості, а все-таки спробувала запропонувати якісь шляхи виходу з цієї ситуації. Ми можемо до безкінечності обговорювати вади програми із зарубіжної літератури, там чимало спірних моментів. Те ж саме стосується програми, створеної кандидатом педагогічних наук Сімаковою. Відомий безпрецедентний випадок, коли програма з історії налічує 36 авторів.

Мені здається, що для ситуації з освітою в сучасній Україні найважливішим є створення стандартів, оскільки у програмах занадто детально розписується, що слід вчителеві робити, за яку кількість годин викласти той чи інший матеріал. Скажімо, у початковій школі такого немає. Там програма доволі загальна, дані лише підходи, відтак у початковій школі є 10 букварів, 14 читанок і т.п. Питання стандартів дуже важливе, оскільки у 2003 році міністерство планує всі стандарти запустити в роботу, більше того, стандарти для початкової школи вже побачили світ. З одного боку, можна створювати підручники під стандарти чи програму, а з іншого, трапляються випадки, коли, наприклад, програма з математики писалася під уже існуючий підручник. Минулого року я запропонувала міністерству не спочатку прийняти стандарт чи програму. А потім обговорювати, а спершу надрукувати проект і подивитися на реакцію освітян. Після опублікування стандартів для початкової школи пішов буквально шквал листів і відгуків, і треба сказати, що після врахування зауважень стандарти стали значно кращими. Очевидно, так слід було чинити й стосовно програми із зарубіжної літератури. Громадська думка дуже важлива при прийнятті шкільних програм чи стандартів, бо у нас, як відомо, ініціатором і втілювачем реформ виступає держава. Варто вести мову про механізм прийняття рішень, про демократичні методи впровадження реформ через те, що будь-яка консервативна система завжди намагається зберегти й зміцнити себе.

Станіслав КУЛЬЧИЦЬКИЙ,
заступник директора Інституту історії України НАН України, доктор історичних наук, професор

Проблема трансформації гуманітарної освіти мені близька. Час від часу, починаючи з кінця 80-х рр., доводилося працювати над концепцією історичної освіти в школі і у вищих навчальних закладах, над державним стандартом освіти. Над програмами і підручниками для загальноосвітньої та вищої шкіл. Подібна робота для працівника Національної академії наук не є основною. Але ми працюємо не самі, а в творчій співдружності з вченими Академії педагогічних наук, працівниками Міністерства освіти і науки, досвідченими

вчителями і вузівськими професорами. За півтора десятки років зроблено немало. Головне – з'явився досвід, який підказує, в яких напрямах треба розвивати і вдосконалювати викладання суспільствознавчих дисциплін.

Я прислухався з великим інтересом до професійної розмови літературознавців. Предмет дискусії той самий – трансформація гуманітарної освіти. Проте літературознавство має свою специфіку й власні труднощі. Вони долаються зовсім не так легко, як здається. Усвідомлення ваших труднощів і досягнень дає можливість під іншим ракурсом оцінити зроблений істориками доробок у постановці викладання цієї навчальної дисципліни в школі. Оскільки в дискусії тільки я представляю історичну науку, дозвольте хоча б коротко зупинитися на огляді пройденого шляху й охарактеризувати сучасні плани та перспективи.

Те, на чому я хочу зосередити увагу на цьому семінарі має великий суспільний інтерес. Ми, історики, не випадково перебуваємо під пильною увагою громадськості. Ми й самі стараємося свою діяльність з трансформації історичної науки не тримати під сукном, а постійно висвітлювати у засобах масової інформації. Нещодавно відома своєю увагою до історичної проблематики газета "День" провела "круглий стіл" на тему "Підручники з історії середньої школи. Яким їм бути?" На підсумках цього цікавого обговорення дозвольте зупинитися трохи пізніше. А розпочати свій виступ, як і належить історикові, хотів би з огляду півторадесятирічного доробку в опрацюванні проблеми трансформації історичної освіти.

Останні роки горбачовської "перебудови" були позначені стрімким зростанням громадсько-політичної активності. У суспільно-політичному житті України на перший план вийшли національні проблеми. Саме в цій ситуації різко підвищився інтерес до вітчизняної історії.

Більшість присутніх пам'ятає, чим була вітчизняна історія в радянські часи. Вітчизняною вважалася історія СРСР, яка була насправді історією Росії, а фрагментарні згадки про історію українського народу з'являються десь з XIV ст. Населення України було штучно відрізане впродовж багатьох десятиліть від здобутків української дореволюційної історіографії, яка відіграла винятково велику роль у підготовці передумов для національно-визвольної боротьби і державотворення на початку XX ст.

Серед людей поступово зростало розуміння того, що вони не знають навіть історії радянської доби. Яка формувалась на їхніх очах. Газети і журнали почали публікувати документи з раніше недоступних архівних фондів. Документи свідчили, що в офіційній історії недавнього минулого надто багато "білих плям".

Прагнучи утримати за собою важелі управління суспільством, ЦК КП(б)У повинен був відповідним чином відреагувати на вихід вітчизняної історії на вістря суспільно-політичної боротьби. Восени 1988 р. В.Щербицький заявив, що суспільствознавчі дослідження слабо відбивають актуальні потреби життя. А робота по виявленню і вивченню "білих плям" ведеться необ'єктивна і слабо координується. Зроблене на пленумі ЦК, це зауваження стало висхідним пунктом для появи унікального в ідеологічній практиці КПУ координаційного плану в галузі вітчизняної історії.

На початку лютого 1989 р. з'явилася постанова ЦК КПУ про формування програми. Координаційній комісії на чолі з віце-президентом АН УРСР

І.Лукіновим було запропоновано протягом півроку накреслити заходи щодо розвитку історичних досліджень (з наголосом на ліквідацію "білих плям"), полегшення доступу до архівних джерел, видання та перевидання документів і творчої спадщини видатних українських істориків. Пропонувалося також: забезпечити виділення курсу історії УРСР в середніх школах та ПТУ в окремий предмет; розширити кількість шкіл з поглибленим вивченням історії та суспільствознавства; запровадити курс історії та суспільствознавства у вузах і технікумах; організувати підготовку у провідних університетах фахівців з історії України; розробити й видати нові підручники, хрестоматії, книги для читання з вітчизняної історії, у тому числі з історії рідного краю.

Таким чином, у цій постанові визначилися в загальній формі всі без винятку заходи щодо розвитку наукових досліджень, забезпечення доступності української історіографічної спадщини для широкого читача і організації навчального процесу, які були здійснені вже в умовах незалежності. Виявляється, що гостра політична криза і загальна, системна криза радянського ладу змусили периферійні ланки компартійно-радянського керівництва повернутися обличчям до національних проблем навіть у такій життєво важливій для ідеології галузі, як вітчизняна історія.

Основна робота Координаційної комісії зосередилася в Інституті історії АН УРСР. За півроку на основі пропозицій академічних установ і міністерств було розроблено комплексну програму розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії України. Саме в цій комплексності корінився секрет порівняно швидкого озброєння вчителів і учнів середньої школи новими підручниками, програмами і навчально-методичними матеріалами з історії. В Україні все це було зроблено за п'ять років. У цьому ми не поступилися Росії.

Проект програми було надіслано на обговорення в зацікавлені організації та державні інстанції. Апарат ЦК в обговорення не втручався і не робив спроб усунути праці, перевидання яких ще недавно вважалося абсолютно неможливим (наприклад, твори В.Винниченка і М.Грушевського). У липні 1990 р. політбюро ЦК КПУ затвердило проект у вигляді, представленому координаційною комісією. Ця програма настільки відповідала потребам суспільства, що виконувалася навіть після того, як перестала бути директивним документом. Деякі праці друкувалися майже одночасно в різних видавництвах.

Ще до офіційного затвердження програми з 1989 р. провідне місце в творчій діяльності ряду вчених Інституту історії почали займати підручники та інші навчальні матеріали для загальноосвітньої школи. Можна стверджувати, що Інститут створив навчально-методичну базу для середньої школи, коли в ній з'явилася історія України як профілююча навчальна дисципліна.

Курс історії УРСР став самостійним предметом з 1989/1990 навчального року. На чотири класи було відведено навчальними планами лише 102 год. Паралельно читалися курси історії СРСР та всесвітньої історії. Раніше, однак, курс історії УРСР вважався додатковим і розраховувався лише на 30 год. Отже, кількість годин збільшувалася в 3,5 рази. Додаткові години треба було забезпечити не підручниками, а матеріалами до них. Часу для створення повноцінних підручників тоді не залишалося.

У 1990 р. з'явилася нова програма з історії УРСР. Авторами її стали завідувачі відділами Інституту історії (В.Смолій, В.Сарбей, С.Кульчицький,

М.Коваль, Ю.Курносов). На основі цієї програми було створено відповідні підручники з середньовічної, нової та новітньої історії України.

Всі ці підручники застаріли в 1991/1992 навчальному році, коли було прийняте рішення про запровадження нової структури шкільної історичної освіти. У школах вже незалежної України вводилися два самостійні курси історії – всесвітньої та вітчизняної. Історія України ставала повноцінним предметом, який вивчався з 7 по 11 класи. Навчальний матеріал з історії Росії почав викладатися в курсі всесвітньої історії. Все це вимагало термінової розробки нових програм і підручників.

Цього разу вчені Інституту історії зосередилися спочатку на написанні тексту підручників, а вже потім – на створенні програм. Навесні 1992 р. школи одержали нову програму, розроблену тим же авторським колективом. Міністерство освіти знайшло кошти, аби видати масовим тиражем (370 тис. примірників) у приватному видавництві тексти до підручника для 10 і 11 класів (Історія України XX ст.). Рукопис було підготовлено авторським колективом у складі М.Коваля, С.Кульчицького і Ю.Курносова. Поки він готувався до друку у видавництві "Освіта" як підручник, приватне видавництво "Райдуга" влітку 1992 р. надрукувало тираж цього гостродефіцитного видання. Висновки авторів грунтувалися на новітніх дослідженнях, які спиралися, у свою чергу, на недоступні раніше для істориків архівні джерела. Книга була досить складною за змістом і призначалася скоріше для вчителів, аніж для учнів. Вона стала повноцінною заміною підручнику широкого профілю, який видавав в Україні в 1991, 1992 і 1993 рр. канадсько-український історик О.Субтельний. У наступному 1993 р. істотно менший за обсягом підручник цих же трьох авторів у двох томах, з повноцінним методичним апаратом, було видано "Освітою". Друге видання з'явилося у 1994 - 1995 рр. українською, російською, угорською і румунською мовами.

З 1993 р. в Інституту історії України почала розроблятися концепція безперервної історичної освіти. До її розробки було залучено широке коло педагогічних працівників і фахівців з числа професорсько-викладацького складу вузів. Проект концепції було опубліковано в офіційному виданні Міносвіти. У ньому підкреслювалося, що після проголошення незалежності України з'явилася можливість викладати в школі у повному обсязі історію українського народу. Шкільний курс історії став одним із напрямів утвердження української державності. Тому у викладанні цього курсу потрібно було звернути особливу увагу на державотворчий потенціал тисячолітньої вітчизняної історії.

У концепції історичної освіти вказувалося, що інтересам її трансформації повинні бути підпорядковані основні цілі та завдання викладання:

- надання переваги викладанню вітчизняної історії з метою виховання учнів у дусі поваги і любові до своєї батьківщини і народу;

- поєднання викладання вітчизняної і всесвітньої історії (синхронність викладання) з метою формування в учнів цілісного уявлення про історичний процес і прилучення їх до загальнолюдських цінностей, досягнень і здобутків світової культури;

- вироблення в учнів здатності аналізувати історичний досвід і висловлювати власні судження з аналізу суспільних явищ, фактів, подій;

- використання історичного матеріалу як висхідного з метою оволодіння здобутками інших наук про людину і суспільство;

- виховання в учнів орієнтації на активну участь у майбутньому в розбудові Української держави.

Проект концепції передбачав, що зміст освіти з всесвітньої історії мав добиратися, виходячи з таких засад: першочергове засвоєння учнями закономірностей розвитку загальнолюдської цивілізації, що дає можливість скласти уявлення про роль і місце України та її народу в колі європейських народів і в історії людства; деталізованіший виклад "священної історії", тобто епох та країн, відображених у Біблії; зосередження уваги вчителя на закономірностях розвитку античного світу, культура якого є фундаментом європейської цивілізації; приділення достатньої уваги історії Візантії, яка справила величезний вплив на духовну культуру українського народу; грунтовний виклад історії країн, у складі яких перебували українські землі: Литви, Польщі, Речі Посполитої, Російської та Австро-Угорської імперій.

Зберігався лінійний підхід до викладання. Об'єктом викладання визначені були не розрізнені факти, а ключові аспекти життя минулих епох і цивілізацій. Вчитель мав робити акцент на формуванні вмінь і навичок учнів.

Проект концепції не був затверджений Міністерством освіти, до речі, затвердженої концепції історичної освіти нема й досі. Однак, він вплинув на подальші дискусії, у тому числі з фахівцями Ради Європи. Учасники дискусій погоджувалися з тим, що європейський досвід має бути враховано, але висловлювалися різні точки зору стосовно необхідності врахування української специфіки. Наприклад, і досі не розв'язане питання про те, які підручники потрібні у найближчій перспективі: інтегровані чи поділені на окремі курси – всесвітньої та вітчизняної історії.

Щодо цього у мене є окрема думка, яку не всі поділяють. Оскільки в школі є дві історичні дисципліни, на історію України відводиться не більше половини визначеного часу. Історичний процес вивчається суцільним масивом тільки стосовно України. З минулого інших країн обираються для вивчення лише окремі епізоди. Тому в єдиному підручнику історії, який треба все-таки створювати, можна приділити Україні навіть дві третини тексту. Не в обсязі інформації полягає справа. Важливо тільки те, щоб наше минуле не зависало у повітрі, а вивчалося на тлі всесвітньої історії. Без знання загальних закономірностей історичного процесу історія України перетвориться на купу розрізнених фактів.

Якщо перейти від концепції історичної освіти до концепції вітчизняної історії, то доводиться тут зупинитися на дуже болючій проблемі.

Країна переживає важкий час переходу від тоталітарного до демократичного суспільства, від директивної до ринкової економіки. Відбуваються складні й хворобливі процеси в економічному, політичному, соціальному й культурному житті. Ознайомлення зі змістом нових підручників з вітчизняної історії здатне викликати шок у людей старшого покоління. На адресу міністра освіти і науки, голови Верховної Ради, Президента України надходять листи з наполегливими вимогами покласти край перекручуванню фактів у підручниках історії, вилучити рекомендовані підручники. На шпальтах газет і журналів, в учительських колективах, ветеранських організаціях уже кілька років не припиняються дискусії. Автори цих статей і

звернень мають претензії головним чином до інтерпретації фактів воєнного і повоєнного часу. Це та доба, в якій вони жили, працювали, воювали. Події більш раннього часу майже не стають предметом дискусії, хоча їх інтерпретація може бути протилежною, прийнятій в радянській історіографії.

Деякі ветерани щиро переконані в тому, що не було голодомору 1933 р. в Україні, що таємні статті пакту Ріббентропа-Молотова, тобто секретного протоколу до німецько-радянського договору про ненапад, не існували, а катинський розстріл усіх полонених польських офіцерів під час захоплення Польщі Червоною армією у 1939 р. – це справа рук гітлерівців. Вони не можуть змиритися з інформацією, яку містять у собі розкриті за останнє десятиліття "білі плями" радянської історії. В усякому разі, вони не бажають, аби ця інформація потрапила до шкільних підручників.

Політичні діячі, які використовують настрої цієї частини ветеранів, нерідко є професійними істориками. Хоча вони добре орієнтуються у змісті "білих плям", але також протестують. Народні депутати, колишній викладач історії та суспільствознавства і директор середньої школи у Горлівці Є.Красняков та колишній доцент кафедри українознавства Миколаївського педінституту В.Кузьєв у травні 1996 р. звернулися з офіційним запитом до керівників Верховної Ради та уряду, в якому вимагали вилучити шкільні підручники з історії для старшокласників. "Цілеспрямована брехня, перекручення історичних фактів, фальсифікації минулого України тяжким тягарем звалюються на плечі підростаючого покоління, деформують його свідомість", – писали вони у депутатському запиті.

Отже, народних депутатів не влаштовувала сама концепція вітчизняної історії XX ст. Нового вони нічого не пропонували. А закликали тільки повернутися до радянської концепції. Але та концепція базується на положеннях сталінського короткого курсу "Історії ВКП(б)", який, хоч і вилучили з використання ще у 1956 р., та його ключові положення залишилися не переглянутими аж до 1991 року.

На початку я торкнувся вчорашнього обговорення проблем викладання історії на "круглому столі" в газеті "День", в якому взяли участь доктор історичних наук, головний редактор видавництва "Генеза" О.Удод (основна продукція цього видавництва – навчальні підручники і посібники), народний депутат України, історик за фахом В.Мироненко, завідувач кафедри суспільних наук ліцею № 142 в м. Києві В.Малаховський і працівники газети С.Махун, Л.Рябоконь, І.Сюндюков. "Круглий стіл" був ініційований новим запитом народних депутатів від компартії голові уряду А.Кінаху.

Характерно, що на засідання автори запиту не прийшли, аби публічно захистити свою позицію перед професійними істориками. В.Мироненко, який підтримував їхню точку зору, був досить толерантним і не втягувався в дискусію, хоча залишався на своїх позиціях. Дискусія пішла іншим шляхом, зупиняючись на справді болючих точках сучасного викладання історії в школі. Підкреслювалося, що трансформація історичної освіти просто неможлива без якісного поліпшення фахової підготовки вчителів, оснащення шкіл сучасною комп'ютерною технікою, підготовки нового покоління підручників і посібників. Викладачі-практики підкреслювали важливість того, щоб у школі були альтернативні підручники. Викладачі й учні повинні мати вибір, аби навчитися самостійно оцінювати й зіставляти факти, виробляючи власні

оцінки. Плюралізм у викладанні історії при увазі до методологічних і джерелознавчих аспектів навчального процесу сприятиме звільненню від "залізобетонних" стереотипів радянської доби і навчить робити самостійні висновки.

Останнє, на чому слід зупинитися при розгляді проблеми трансформації історичної освіти, це – опрацювання держстандарту в кожній освітній галузі.

Робота над держстандартом почалася в Міністерстві освіти ще в 1994 р. Він необхідний для того, щоб позбутися зайвого суб'єктивізму, якого завжди важко уникнути у викладанні гуманітарних предметів, особливо історії. Стандарти покликані допомогти вчителеві відібрати з невичерпного моря знань елементи, засвоєння яких вважаються обов'язковим. Нарешті, вони необхідні, аби запровадити об'єктивне тестування знань і вмінь учителів та учнів, без чого не може бути й мови про підвищення якості освіти.

Для опрацювання держстандартів були сформовані творчі колективи, що складалися з кваліфікованих фахівців, які працювали в інститутах Національної Академії наук, Академії педагогічних наук, вищих навчальних закладах. У січні 1996 р. була заснована науково-координаційна рада з розробки держстандарту загальної середньої освіти.

Тимчасові творчі колективи мали були визначити, виходячи зі змісту науки і сформованої на її основі навчальної дисципліни, цілком конкретні знання та вміння, які школа зобов'язана дати кожному учневі безкоштовно, в основний навчальний час. Перелік знань та умінь визначався питомою вагою дисципліни в навчальному плані, практичною доцільністю й актуальністю засвоюваних відомостей, здатністю учнів середнього рівня розвитку легко оволодіти ними.

Без сумніву, запровадження держстандартизації знань означало великі зміни в системі навчання на всіх рівнях: об'єктивізацію процесу викладання, появу можливості запровадження комп'ютерного тестування знань учителів і учнів, економію витрат на освіту, підвищення якості навчання тощо. Однак саме вироблення стандартів виявилося не такою простою справою, як це здавалося спочатку.

Відразу ж стало зрозумілим, що кожна навчальна дисципліна є цілком специфічною й не вкладається в прокрустове ложе схем, наявних у загальній концепції Державного стандарту. В освітній галузі "Суспільствознавство" спочатку ми працювали єдиною групою: історики, філософи, юристи, політологи, економісти. Склали і навіть опублікували перший проект, який нагадував і нам, і нашим читачам часи творчих пошуків 20-х рр., коли жива тканина історичного процесу губилася під мертвими соціологічними схемами. Пересвідчившись, що історичний і логічний види аналізу завжди мають тільки одну точку перетину, як пряма і опущений на неї перпендикуляр, ми відмовилися від будь-яких намагань поєднати історію з іншими суспільними науками. Тому було створено окремий стандарт не передбаченої Міністерством освітньої підгалузі –"історія".

Зміст історії як навчальної дисципліни визначався проектом стандарту за двома складовими – хронологічними періодами й смисловими лініями. Смислові лінії поділялися на тематичні розділи – економічне, суспільне, політичне життя, духовність і культура. Кожний з тематичних розділів складався з конкретних елементів: фактів, понять, причинно-наслідкових

зв'язків. Вітчизняна і всесвітня історія становили єдину змістову тканину. Розподіл матеріалу за класами покладався на програми.

Проект державного стандарту вироблявся у конкретній боротьбі за навчальні години між галузями. Доводилося скликати численні засідання науково-координаційної ради, де її керівництво узгоджувало суперечливі вимоги різних творчих колективів. Як правило, від намагань поповнити шкільну програму за рахунок включення нових дисциплін потерпали традиційні предмети. Особливо історія.

Коли робота над проектом завершилася, з'ясувалося, що він перевантажений. З 2002 р. починається новий етап цієї роботи, розрахований на школи з 12-річним терміном навчання. Для нас тепер цілком зрозуміло, що новий стандарт не слід насичувати надмірною інформацією, а розвантажувати від неї. У підручниках мають зберегтися лише основні, ретельно відібрані факти, поняття і причинно-наслідкові зв'язки, слід відмовитися від краєзнавчої концепції викладу і зосередити фактичний матеріал в окремі географічні або тематичні блоки.

Євгенія КОДЕНКО,
керівник програми природничо-математичних дисциплін Державного спеціалізованого видавництва "Освіта", член Спілки журналістів України

Державне спеціалізоване видавництво "Освіта" недавно відзначило своє вісімдесятиріччя. За цей час освітня система нашої країни не раз зазнавала реформування. Видавництво ніколи не залишалося осторонь реформ і, виконуючи соціальне замовлення суспільства, забезпечувало навчальний процес якісними підручниками. Після здобуття незалежності Україна першою серед країн СНД (крім Росії) створила національні підручники з усіх навчальних дисциплін. І видані вони були "Освітою".

Працюючи над кожним підручником, ми прагнемо, щоб, даючи дитині певну суму знань з того чи іншого предмета, він мав високий гуманістичний потенціал, виховував в юній особистості доброту і людяність, почуття власної гідності і поваги до оточуючих людей, вміння бачити і творити красу. У цьому зв'язку насамперед потрібно згадати наші підручники з літератури.

Сьогодні багато мовилося про програми, підручники і хрестоматії із зарубіжної літератури. Справді, введення нового курсу виявилося нелегким, власне, як і будь-яка нова справа. Але предмет у навчальному плані є, і забезпечувати його викладання підручниками та навчальними посібниками потрібно.

Ще у 1995 р. ми поставили перед собою завдання створити якомога кращу навчальну книгу із зарубіжної літератури за чинною на той час програмою. І, гадаю, впоралися з ним. Тоді ж, у 1995 р. на замовлення Міжнародного Фонду "Відродження" в межах Програми "Трансформація гуманітарної освіти в Україні" видали читанки – підручники "Зарубіжна література" Т.Н.Денисової і Г.М.Сиваченко для 5 – 6 і 7 – 8 класів. Вони допомогли дітям скласти досить повне уявлення про світовий літературний процес від античних часів до сьогодення, у ретельно дібраних творах і уривках

ознайомитися з творчістю видатних письменників багатьох країн Європи, Азії, Африки, Америки. Ці книжки 1998 р. були перевидані за державним замовленням 100-тисячними тиражами. Звичайно, недостатніми з огляду на учнівську аудиторію.

У тому ж таки 1998 р. побачив світ навчальний посібник В.І.Сулими "Біблія і українська література". Видано його також за сприянням Міжнародного Фонду "Відродження" і допомоги Державного музею літератури України. Це – викладене у доступній для учнів формі дослідження про вплив Біблії на українську літературу, яке допомагає по-новому прочитати і зрозуміти історію національного письменства. Тут є історичні відомості про Біблію, тлумачення її сюжетів, тем і образів, їх інтерпретації митцями різних епох.

Твори різного жанру вітчизняних класиків і відомих сучасних письменників, твори, які зацікавлюють дітей читанням і виховують в них кращі людські якості, розглядають у своєму підручнику "Українська література" для 5 - 6 класів Є.А.Пасічник і О.В.Слоньовська. Нині ці ж автори і видавництво працюють над підручником, для 7 класу. Програма, на якій вони ґрунтуються – авторська, затверджена Міністерством освіти і науки України.

Вважаємо вдалим підручником В.І.Цимбалюка "Українська література" для 8 класу, написаний за програмою, складеною його автором і Г.Ф.Семенком. До книги увійшли усі програмові фольклорні і літературні твори для середніх шкіл і тексти для поглибленого вивчення предмета. По новому висвітлено життєписи письменників: після біографічних довідок вміщено добірки матеріалів відомих митців, критиків про них. Є відомості з теорії літератури, матеріали для самостійного читання, запитання і завдання, які допомагають учням глибше осмислити художні твори. Підручник вийшов друком у 2001 р. коштом видавництва. Його наклад – лише 10 тис. примірників. Хотілося б привернути до цього підручника увагу словесників і відповідних служб МОН України – книжка варта широкого використання в школах.

Тема нашої сьогоднішньої зустрічі – гуманітарна освіта в Україні, тобто освіта, яка має бути спрямована на виховання у дітей гуманізму. Вона, звичайно, не замикається у межах таких предметів, як література й історія. Я б сказала, що не менші можливості для виховання гуманної особистості містять предмети природничо-матиматичного циклу – географія, біологія, а також фізика, хімія, математика. Бо всі вони вчать бачити навколишній світ у всій його багатогранності, розмаїтті, красі, зрозуміти своє місце в ньому. З багатьох аспектів цього питання торкнуся лише одного – екологічного.

Підручники, які вже вийшли друком в останні роки, і ті, над якими сьогодні працюємо, переконують дітей в необхідності високоморального ставлення до живої природи і до людини, яка є частиною природи. Реалізація права людини не тільки на щастя, а й на саме життя буде неможливою у зруйнованому довкіллі. Побачити красу навколишнього світу, пізнати закони природи, навчитися господарювати, не шкодячи їй, допомагають наші підручники з природничо-матиматичних дисциплін. Найяскравіша екологічна спрямованість у "Біології" для 6 класу О.В.Костильова і В.А.Соломахи, "Фізичної географії України" для 8 класу А.Й.Сиротенка, "Органічної хімії" для 10 – 11 класів Н.Н.Лукашкової, С.М.Лукашкова і А.В.Домбровського. І вчителі, і учні дуже добре сприймають ці книги.

Психологи стверджують, що найкраще ази моралі закріплюються тоді, коли вони сприймаються не безпосередньо, а опосередковано, ненав'язливо. Добре пам'ятаємо це, працюючі над кожною книжкою. У виданнях "Освіти" не зустрінеться, скажімо, умова задачі, схожа на таку: "З Больцано до Мерано відстань між якими дорівнює 16 км, гірською дорогою зі швидкістю 4 км/год піднімається в гору мафіозі, зображаючи туриста. Одночасно з Больцано до Мерано виїхав підпорядкований йому кілер, який зображає мотоцикліста. Доїхавши до Мерано раніше за шефа на годину, кілер зробив свою справу, поїхав доповідати мафіозі і зустрів його через 15 хвилин після початку руху з Мерано. Знайти швидкість руху кілера на підйомі, якщо відомо, що вона на 20 км/год менша його швидкості на спуску". Не буду казати, з якого видання взято цю "сучасну" задачу. Навела її умову для того, аби показати, яким шляхом деякі автори і видавці іноді йдуть, щоб заохотити учнів до вивчення точних наук. Хіба це не яскравий (і не поодинокий!) приклад дегуманітаризації освіти?

Не маємо права забувати про екологію душі (біологи слушно заперечують цей термін з наукової точки зору) – людяність, чуйність, здатність до співпереживання – те, чого треба вчити наших дітей. Їм жити у світі, який вони створять. А творитимуть вони його так, як ми їх навчимо. Отже, знову повертаюся до питання про якість підручників, і не тільки з основ суспільних наук. Бачимо такі підручники добрими, гуманними, науковими за змістом, доступними за викладом, досконалими за художнім оформленням і поліграфічним виконанням.

Стелла КРИВОШАПОВА,
вчитель зарубіжної літератури Київського ліцею бізнесу,
кандидат філологічних наук

Дуже важко говорити після всього що тут прозвучало, але дещо хочу вам сказати з точки зору вчителя, з позиції вчителя. Звичайно, сьогодні працювати набагато легше, бо справді є право певного вибору. Чому я кажу "певного"? Бо, скажімо, в методичному журналі з'являється невеличка замітка про те, що програма така-то не забезпечена науково-методичним матеріалом. І вчитель, який орієнтується на цей журнал, з повагою і довірою ставиться до друкованого слова, починає думати над тим, а чи варто користуватися програмою, яка не забезпечена науково-методичним матеріалом? Але це деталь, дрібничка. Є більш серйозні проблеми. Наприклад, проблема навчальних програм і підручників.

Кожна нова програма (навіть якщо її автори кардинально не погоджуються з колегами, авторами вже існуючих програм), є певним кроком уперед, вона відштовхується від існуючих зразків, певною мірою вдосконалюється. Як довів час, програма 1995 року була найбільш широкою і за обсягом обраного матеріалу, і за завданнями, які ставили перед собою її укладачі. Автори програми 1998 року намагалися певним чином врахувати зауваження тих, хто брав участь в її обговоренні. І в той же час вони орієнтувалися на програму 1995 року. І нарешті, програма 2001 року мала б вийти на вищий рівень досконалості в усіх відношеннях. Однак цього не

сталося. Так, приваблює наче скорочений список літератури, тобто певна розвантаженість (суто зовнішня, на мій погляд) учнів, але більшість рекомендованих тем викладатиме вчитель у формі оглядових лекцій (тобто учень свідомо залишається поза процесом активної праці на уроках. Навіть вузівська лекція орієнтується на активну співучасть студентів у пошуках істини і т.п.). Водночас є, на мій погляд, ще більш серйозні проблеми, що стосуються програми 11 класу. Я приєднуюсь до думок, які вже тут висловлювались, що програма побудована певною мірою з урахуванням вподобань її авторів, а не з урахуванням особливостей літературного процесу XX ст. Абсолютно нічим не виправдана орієнтація на австрійську, швейцарську та німецьку літератури.

Загальновідомо, що літературне життя буремного XX ст. було набагато цікавішим і багатшим. На моє переконання, в основу будь-якої програми з предмета "Зарубіжна література" має бути покладений ***стандарт знань*** з даного предмета! Це основа основ. А далі вже можна будувати програми для різних типів шкіл, ліцеїв, гімназій тощо. Це, між іншим, полегшить і підготовку до різного роду олімпіад, конкурсів тощо. Але стосовно трьох існуючих на сьогодні програм можна стверджувати, що певним каменем спотикання є упорядкування програми для 8 і 9 класів, тобто, з якого саме класу розпочинати системне вивчення історії зарубіжної літератури: З 8-го чи з 9-го класу.

Оскільки навчальний заклад, який я маю честь тут представляти – а це "Київський ліцей бізнесу" – провадить набір ліцеїстів з 8-го класу, то я вважаю, що доцільнішою для нас є програма 1998 року, згідно з якою вивчення історико-літературного процесу світової літератури розпочинається з 8-го класу. Якщо виходити із загальновідомого, то системний курс історії зарубіжної літератури в середній школі треба розпочинати саме з античної, причому, ті 12 годин (за програмою 1998 р.) дають можливість більш сконцентровано і цілеспрямовано зосередити увагу на головних моментах в історії античної літератури, щоразу виділяючи або "місток" у наступні періоди, або наголошуючи на еволюції жанрів, сюжетів, тематики, проблематики тощо. Якщо порівняти кількість годин з античної літератури в програмах 1995 (7 годин) з програмою 1998 (12 годин) і 2001 (7 годин), то можна побачити, що саме програма 1998 р. логічніша в цьому сенсі. Мабуть, відчуваючи слабку концептуальність програм 8 і 9 класів, автор методичного коментарю до програми 2001 р. Є.Волощук підкреслює, що програма 8-го класу – це мініатюрна модель літературного процесу від давнини до XX ст. включно. Така особливість, наголошує авторка, є результатом пошуку розумного компромісу між програмами 1995 і 1998 років.

Всі три програми мають, безперечно, право на існування, експериментаторство, але ще раз наголошую: всі програми мають виходити зі стандарту знань, а не з особистих уподобань чи несприйняття позиції авторів інших програм чи підручників.

Якщо пригадати численні інтерв'ю, статті при обговоренні програми 2001 р., то постає питання: хто ж візьме на себе сміливість виступати проти таких благих намірів, як органічне поєднання методології, виховання, дидактики, методики, літературознавства та ще й в руслі сучасної течії розвантаження навчання? Наведені цифри просто вражають: в 11 класі цілу чверть вивчається один твір! Про що йдеться? Які саме твори відбираються, які акценти є превалюючими у підходах до вивчення історії зарубіжної літератури

XX ст.? Все це базується виключно на смакових уподобаннях авторів програми або ж на їх фаховій (німецькомовні літератури) орієнтації.

Безперечно, навчальна програма, її вибір, орієнтація на певну програму має велике значення у подальшій роботі вчителя. І передусім це стосується підручників, хрестоматій, посібників тощо. За якими ж підручниками працювати, які посібники рекомендувати учням? Абсолютно погоджуюсь з тією точкою зору, що підручників, хрестоматій, посібників має бути багато і різних. Але ж, шановні, треба враховувати й фінансові можливості і батьків, і навчальних закладів. Хто на сьогодні визначає, який з існуючих підручників чи хрестоматій кращий, найбільш придатний? Де та об'єктивна інформація про навчальні посібники? Де обговорювались підручники, які вийшли друком протягом десятиріччя? Але ж серед авторів ми зустрічаємо науковців університетів, Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України, вчителів-практиків. У кожного своє бачення предмета, своя точка зору, своя позиція. Як це все врахувати, як зорієнтуватись? До речі, і батьки цікавляться, який посібник придбати. Учитель, рекомендуючи той чи інший посібник, виступає в ролі пропагандиста, агітатора, рекламного агента того чи іншого видання. І, на мою думку, науково-методичні видання мають подавати ширшу і об'єктивнішу інформацію про підручники, посібники, хрестоматії з історії зарубіжної літератури, аби вчитель зміг і сам зорієнтуватись і щось порекомендувати батькам і учням.

І на закінчення ще раз хочу наголосити на тому, що успіхи у вивченні такого цікавого й необхідного предмета як зарубіжна література були б вагомішими. А для цього необхідно якомога швидше виробити й прийняти стандарт знань з предмета і саме він, стандарт знань, має стати тією універсальною основою для створення навчальних програм усіх типів з предмета зарубіжна література. Має бути центр, який керуватиме всією роботою з цих проблем. Я переконана, якщо ми всі разом (науковці, автори підручників, автори програм і вчителі-практики, котрі працюють за цими підручниками, хрестоматіями, програмами, працівники відповідних департаментів Міністерства освіти і науки тощо) будемо щось робити конкретне в цьому напрямі, то Міністерство освіти і науки в цілому й відповідні структури Кабінету міністрів врешті-решт змушені будуть до нас прислухатись. І з часом з'являться позитивні результати.