

УДК: 37.091.214:82.0

У статті розглянуто комплекс проблем, пов'язаних із формуванням літературного канону та куррикулуму літературної освіти в Україні з урахуванням світового досвіду та української соціокультурної ситуації.

Ключові слова: науковий мейнстрим, літературна класика, літературний канон, теорія канону («Canon Theory»), куррикулум літературної освіти, каноноборці, каноношанувальники, «емансипаційні школи»: «gender studies», «фемінізм», «black studies», «queer (gay) studies», «cultural studies», «постколоніальна критика», легітимізація канону, критерії добору художніх творів до канону та куррикулуму.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО КАНОНУ ТА КУРРИКУЛУМУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД І УКРАЇНСЬКИЙ ШЛЯХ

*«І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь»
«В своїй хаті – своя й правда, і сила, і воля»*

Тарас Шевченко

**Ревізія канону та
куррикулуму:
необхідність чи
забаганка?**

Атаки на шкільний куррикулум, тобто навчальні програми, Державні стандарти, концепції, підручники та посібники [1], перетворилися в Україні на звичне явище. Причому, це стосується усіх без винятку навчальних дисциплін: «і фізиків, і ліриків». Ця ситуація нагадує щорічне прийняття Верховною радою бюджету: ще не було випадку, коли б цей документ не критикували, проте не було й випадку, щоб Україна жила без бюджету...

У критиці куррикулуму стільки ж причин, скільки й приводів. З-поміж об'єктивних причин можна назвати певні резерви для вдосконалення в окремих куррикулумах, а також необхідність їхнього перманентного оновлення. Водночас не можна не помітити й суб'єктивних забаганок, зокрема зумовлених «комплексом Герострата», притаманним декому з представників науково-освітнянських кіл. Цей комплекс полягає в більш або менш прихованому за машкарою красивих фраз про необхідність удосконалення освіти прагненні «спалити храм», збудований конкурентами (себто будь-що розкритикувати, дискредитувати створений «чужаками» куррикулярний продукт: вже згадані концепції, стандарти, програми, підручники), аби на згадиці старого храму збудувати свій, тим самим «увічливши своє ім'я», тобто за будь-яку ціну самим очолити куррикулярний процес...

Звісно, ситуація постійного діалогу, дискусії та критики в демократичному суспільстві є нормальною. Проте за однієї неодмінної умови – якщо ці діалог, дискусія та критика є насправді конструктивними та спричиненими не особистими амбіціями, партійними чи клановими інтересами, а щирим прагненням поліпшити якість освіти.

Якщо ж вести мову конкретно про «Зарубіжну/світову літературу», то тут увага політичних сил, освітянських кіл і суспільства до формування літературного канону та куррикулуму є чи не найпильнішою, а критика – чи не найгострішою, аж до неодноразових спроб знищити цю навчальну дисципліну як таку або, щонайменше, змінити її назву, а разом і зміст. Значною мірою це зумовлено тим, що вивчення літератури є важливим чинником формування світогляду як окремої особистості, так і суспільства загалом, засобом відчутного впливу на електоральні вподобання громадян, а отже, врешті-решт, на політичну ситуацію в державі. Адже від того, що саме читатимуть школярі в процесі вивчення «Світової літератури», значною мірою залежатиме те, досвід якої нації вони «привласнять», яку систему цінностей сформує для себе, і, «в сухому залишку», - за яку політичну силу віддадуть свої голоси, ставши виборцями. Насамперед це стосується «квоти» в куррикулумі російських письменників, що для постколоніальної України (колишньої окраїни колишньої Російської/радянської імперії) є надзвичайно гострою проблемою. Тож не дивно, що з цього боку літературний канон і куррикулум світової літератури знаходяться «під обстрілом» постійно [2].

Повертаючись до питання необхідності перманентного оновлення куррикулуму, зауважу, що літературна творчість – це живий процес, тож постійно з'являються нові «сильні автори» (Г. Блум), невпинно збільшується кількість гарних літературних творів. Так, донедавна ніхто не знав, що англійка Джоан Кетлін Роулінг створить низку книжок про Гаррі Поттера, а українець Василь Шкляр напише «Залишенця (Чорного ворона)», за якого буде номінований на Державну премію України ім. Т. Г. Шевченка (2011). То чи гідні ці та інші («ще й ненароджені») твори репрезентації в літературному каноні та куррикулумі – ось питання...

З усіх названих і неназваних причин постає ще одне неминуче питання: *якими є конкретні механізми та алгоритм формування, ревізії та оновлення канону й куррикулуму?* Адже якщо їх «законсервувати», то рано чи пізно вони безнадійно «відстануть від життя» та дискредитуються. Якщо ж піти шляхом оновлення, то, *volens-nolens*, а з кола обов'язкового вивчення таки доведеться виводити якісь твори, оскільки пізнавальні можливості учнів і студентів не безмежні. Але тут виникають чергові ризики: домінування не об'єктивних критеріїв, а особистих уподобань і смаків реформаторів канону та куррикулуму; витіснення перевірених часом шедеврів («класики») модними бестселерами-одноденками, а письменників-класиків – «зірками», «каліфами на годину» тощо. Отже, з одного боку, перманентне оновлення літературного канону та куррикулуму літературної освіти є неминучим, але, з другого боку, постає закономірне питання: *яким конкретно чином їх оновлювати, аби «разом з брудною водою не вихлюпнути з купелі дитину»?*

Останнім часом критика куррикулуму літературних навчальних дисциплін, зберігаючи свою звичну вже гостроту, нібито почала позбуватися доволі набридлої «смаківщини», набуваючи полиску насправді науково аргументованої дискусії. Цієї нової тональності їй надали спроби обґрунтувати необхідність негайної ревізії та радикального оновлення або й повної заміни (*sic!*) українського літературного канону та куррикулуму літературної освіти, які спираються на західну «теорію канону» («Canon Theory»). Досить побіжного погляду на шпальти наших фахових видань, аби дійти висновку, що проблема канону та куррикулуму перетворилася в Україні на безсумнівний мейнстрім [3]. Так, вона стала предметом розгляду в статтях Т. Михед «Яким має бути канон дитячої літератури?», Б. Шалагінова «До проблеми літературного мейнстріму ХХІ століття», у аналітичній розвідці Т. Дороніної та О. Данилевської «Гендерна експертиза: «Зарубіжна література» - література чоловіків?» та багатьох інших матеріалах [4]. І в усіх цих і багатьох інших виступах експліковано чи імпліцитно наявне відлуння західної війни за канон та куррикулум. То гарно це чи погано?

Скажу обережно: амбівалентно. Адже, з одного боку, без урахування світових тенденцій у «теорії канону» високоякісного українського куррикулуму створити неможливо, відтак не можна сподіватися на високу якість літературної освіти – це ключові ланки одного ланцюга. Проте, з другого боку, зарубіжний досвід формування літературного канону та «закордонні педагогічні технології (в т.ч. – розробки куррикулуму. – Ю. К.), що їх успішно використовують у західному соціокультурному середовищі, не варто та й безперспективно переносити в діяльність вітчизняних педагогічних систем. Національні моделі слід розбудовувати, керуючись національними потребами та особливостями» [5].

Тому **мета** цієї статті – *пошуки оптимальних шляхів формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти в Україні з урахуванням світового та вітчизняного досвіду – видається актуальною.*

Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити такі **завдання**:

- уточнити семантику дефініції «літературний канон» і визначити її співвідношення з поняттями «літературна класика» та «куррикулум літературної освіти»;
- установити, де бере витоки «теорія канону» та в чому полягає її суть;
- визначити досягнення та прорахунки «теорії канону» та з'ясувати, які з її здобутків є актуальними для формування українського літературного канону та куррикулуму літературної освіти в Україні;
- проаналізувати світовий досвід формування, легітимізації та фіксації літературного канону, а також можливі шляхи здійснення цих процедур в Україні.

- визначити орієнтовні критерії добору літературних творів до шкільного і вишівського куррикулумів літературної освіти в Україні, спираючись на вітчизняний досвід розробки куррикулуму та враховуючи напрацювання зарубіжної «теорії канону».

Де що про дефініції, або Чим «канон» відрізняється від «куррикулуму» та «класики»?

Якось Рене Декарт зауважив: «Дайте точне визначення понять, і ви позбавите людство половини усіх непорозумінь». Спробуємо ж і ми з'ясувати, що таке «літературний канон» і чим він відрізняється

від «куррикулуму літературної освіти», від традиційного поняття «літературна класика», а також інших суміжних дефініцій.

«Культурний канон» — сукупність найважливіших творів певної культури, які вважаються основоположними, фундаментальними для цієї культури. Поняття культурного канону досить часто вживається стосовно літератури. Прикладом *літературного канону* може слугувати список літератури, обов'язковий для вивчення в школі» [6]. Як бачимо, тут поняття «літературний канон» і «куррикулум» («список літератури, обов'язковий для вивчення в школі») фактично ототожені.

Схожою є позиція авторів проекту «Концепції літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі»: «Для кожного класу визначається *літературний канон*: 80% для обов'язкового вивчення в школах усіх типів і 20% – за вибором учителя» [7]. Подібна термінологічна дифузія наявна також у чинних програмах із української літератури, автори яких стверджують, що цей документ «за своїм змістовим наповненням є своєрідним *шкільним каноном*» [8].

Здавалося б, наведена точка зору має певні підстави, оскільки саме школа транслює більшості громадян країни певний «еталон» («канон») оцінки літературних явищ. Проте, з другого боку, споконвіку школа сама орієнтується на певну шкалу оцінки художніх творів, перелік персоналій і творів, уже визнаних суспільством як класичні, вершинні. Інакше кажучи, канон існував до появи навчальних закладів (до куррикулуму) і може існувати без них (без куррикулуму). Якщо ж припустити, що куррикулум і є літературним каноном, то виявиться, що школа як суспільна інституція сама визначає те, що має визнаватися усім суспільством, а не навпаки (що «хвіст крутить собакою, а не собака – хвостом»). Тому ототожнення понять «канон» і «куррикулум» видається невмотивованим: «Шкільні програми (куррикулум. – Ю. К.) скрізь і завжди відрізняються від *канону*» [М. Гронас].

У остаточному варіанті «Концепції літературної освіти...» заявлено вже коректніше, що в школі реалізується принцип *«канонічності «золотого» фонду класичної літератури як основи літературної освіти...* В історії української, російської та світової літератури є твори, перевірені часом і багатьма поколіннями, тому в процесі перебудови системи літературної освіти потрібно зберегти цей *«золотий» фонд класики...* для вивчення учнями; в курсах української, російської та світової літератури варто особливу увагу приділити тим авторам, творчість яких увійшла до *«золотого» фонду національної та світової класики*» [9]. Залишаю поза дужками драглистість формулювання – як, наприклад, збагнути таке нагромадження «красивих» лексем: «канонічність «золотого» фонду класичної літератури»? Адже якщо згаданий фонд не є «золотим», то чи класичною в такому разі є ця література? І чи наявні в класичній літературі, окрім золотого, ще й «срібний» чи «залізний» фонди? І чи можуть усі ці фонди бути неканонічними?..

Зауважу лишень, що вживання замість дефініцій «класика» чи «канон» аморфно-паліативних визначень на кшталт *«золотий фонд національної та світової класики»* або *«канонічність «золотого» фонду класичної літератури»* є непродуктивним, оскільки розмиває понятійний апарат і відволікає увагу дослідників від суті проблеми. І хоча в остаточному варіанті Концепції ця термінологічна дифузія начебто зредукована (принаймні, визнано, що «перевірений часом і багатьма поколіннями *«золотий» фонд класичної літератури»* існує й поза межами куррикулуму), не можна не помітити, що дефініція «канон» фактично детермінологізувалася, розчинившись у функціонально-семантичному ряді суміжних понять: *«золотий фонд класичної літератури»* – «твори, перевірені часом і багатьма поколіннями». До слова, оскільки «теорія канону», як і кожен мейнстрим, викликала інтенсивну термінотворчість, то цей

ряд можна продовжити: «іконостас» (М. Павлишин), «репертуар літературного читання» (Б. Шалагінов) і т. п. Проте, визнаючи влучність і метафоричний полиск деяких із наведених і не наведених тут визначень, все таки мушу нагадати, що конститутивною ознакою терміна є його *моносемія, однозначність*. Що сказав би хірург, аби на позначення людських органів, які йому треба оперувати, існувало по кілька дефініцій, які ще й дублювали б одна одну? Як би його зрозумів асистент, і чи не трапилось би лиха?.. Невже медицина є наукою з чіткою терміносистемою, а літературознавство – то таке собі хобі?

Найоптимальнішим видається співвідношення понять «канон» і «куррикулум», запропоноване сучасним румунсько-американським культурологом В. Немояну: «Список, шкільна програма (куррикулум. – Ю. К.) співвідноситься з каноном, як мовлення з мовою в Соссюра. Канон лише втілюється — часто спотворюючись — у шкільних програмах» [10]. У знаменитій Соссюрівській дихотомії «мовлення – мова» (фр. «parole – langue»; рос. «речь – язык») мовлення тлумачиться як процес і продукт практичного застосування мови. Подібно до цього, *куррикулум літературної освіти (як список обов'язкових для читання творів) можна розуміти як продукт практичної реалізації літературного канону*.

Приблизно від 1980-х років, коли спочатку в США, а потім у інших західних країнах розгорілася війна за канон, у роботах каноноборців (англ. canonbusters) традиційний термін «*класика*» почав витіснятися дефініцією «*канон*». Чи випадковою була ця заміна? Для відповіді на це питання порівняймо тлумачення згаданих понять, репрезентовані в тому самому словнику:

- «**Канон**» (від гр. κανὼν – правило, норма) – 1) Твердо встановлене правило, норма; 2) Художній твір, що служить нормативним зразком, панівна форма в мистецтві будь-якого періоду» [11, с. 249].
- «**Класика** (від латин. classicus – взірцевий) – сукупність художніх творів, що мають світове визнання, віками зберігають своє значення» [11, с. 271].

Як бачимо, поняття «*класика*» і «*канон*» мають семантичний інваріант – «те, що визнається за норму, правило, еталон, за взірець і приклад для наслідування». Зближує ці поняття також те, що відступ як від класики, так і від канону зазвичай сприймається як певне «виродження», деградація. Тож, здавалося б, чи аж така вже різниця: «канон» чи «класика» – нехай собі вчені бавляться термінами. Але то лише «здавалося б».

Річ у тім, що термін «*класика*» пейоративно-оціночної семантики не мав, натомість дефініція «*літературний канон*» таку оцінку (хай імпліцитну, приховану) містить. Адже вона асоціюється з церковним каноном, порушники якої (єретики) свого часу палали на вогнищах інквізиції: «**Канон**... – 3) Правило, релігійна книга, догмат, обряд, піднесений церквою до рівня закону» [11, с. 249]. При цьому важливо постійно пам'ятати, що протилежне поняття «свобода» (генетично споріднене з формулою просвітителів «свобода, рівність, братерство»), є одним із ключових концептів і найважливіших атрибутів Західного світу як такого, і найперше США – «найуспішнішого з-поміж проєктів Просвітництва» (А. Блум). Не випадково ж «війна за канон» починалася саме в Сполучених Штатах Америки. Отже, усе, що асоціюється з антитетичним семантичним полем («несвобода, принука, диктат – канон») діє на Західний світ як червона ганчірка на бика. Тому, підміною терміна «класика» дефініцією «канон» під тамтешні шкільний і університетський куррикулуми фактично закладалася бомба сповільненої дії, адже в підтексті причаїлася думка: проти несвободи, принуки, диктату (читай: проти канону) можна й треба боротися. У повітрі запахло «культурною війною», і вона не забарилася.

«Цунамі каноноборства»: перші підводні поштовхи

Отже, витоки «теорії канону» слід шукати в США у 80-х роках ХХ століття. У межах цієї статті неможливо розглянути всі параметри тогочасної американської ідейно-політичної та естетичної ситуації, зауважу лише, що їхній спектр був надзвичайно широким і обумовлений як тамтешніми, так і світовими тенденціями та інтенціями. Початком тієї ідейно-естетичної «війни» вважається вихід збірки з провокативною назвою «**Англомова література: відчинити канон**». Він став тим «першим камінцем», що спричинив справжнісінький

«гірський обвал» суголосних збірок, монографій, статей [12]. «Теорія канону» зразу стала й відтоді залишається одним із безумовних світових наукових і навіть суспільно-політичних мейнстримів.

Підґрунтя для війни за канон формувалося давно, але саме в 1980-х роках у американській академії остаточно утвердилася т. зв. «теорія» – цілий спектр постструктуралістських і постмодерністських течій і шкіл: постмарксистів, послідовники Жака Дерріда, Поля де Мана та Мішеля Фуко (зокрема, «новий історизм» – «new historicism»), «емансипаційні школи»: постколоніалізм, «gender studies», «black studies», «queer (gay) studies» та ін. За усього їхнього розмаїття та різновекторної інтенційованості, спільним для них усіх стало похідне від Мішеля Фуко (а через нього – від Фрідріха Ніцше) акцентування уваги на *владній, примусовій сутності культури та літератури*: «Слід визнати, що влада та знання (насамперед літературний канон. – Ю. К.) безпосередньо пронизують одне одного, що не існує владних стосунків без формування певного поля знання, як немає й знання, котре водночас не передбачало б та не конституювало владних стосунків» [13]. Як бачимо, Фуко веде мову про щойно згадану загрозу *несвободи та принуки* (як атрибутів влади), з якими міцно асоціюється поняття канону.

Тісний взаємозв'язок між освітою та соціальним статусом людини помічений здавна й утілюється в багатьох творах («Міщанин-шляхтич» Мольєра, «Пігмаліон» Джорджа Бернарда Шоу, «Мина Мазайло» Миколи Куліша і т. д.). Проте нині літературна освіта є не лише «візитівкою» представників владних кіл, своєрідною «перепусткою» до їхнього кола, й перебирає на себе роль безпосереднього здійснення владних функцій: «Опанування філологічної спадщини дозволяє культурній еліті виробити спосіб висловлювання, що ґрунтується на відсиленнях, на алегоріях, на морфологічних і синтаксичних натяках, на цілому арсеналі риторичних фігур, для чого й потрібні рудименти латини та іноземних мов. Це дає не лише поверхневий полиск пишного езотеризму. Панівний клас має потребу в цьому літературному корпусі для зміцнення своєї ідеологічної єдності, для розпізнавання один одного, аби відрізнитися від підлеглих класів і утверджувати своє панування над ними. Бути буржуа – означає знати Расіна і Малларме» [14]. Цю ж думку поділяє американський соціолог літератури Джон Гіллорі: «Канонічний текст важливий саме як парадигма мовної та риторичної норми, володіння якими відрізняє домінуючу групу населення від пригноблених» [15]. Тож канонборці (а в їхніх лавах домінували професори-гумантарії, такі собі ліво-ліберальні «диваки» із рудиментами світогляду хіпі та студентських революцій 1960-х) добре знали, куди саме слід ударити канон, аби усталений «status quo» західного суспільства почав давати тріщини. Об'єктами їхньої нищівної критики став передусім університетський список обов'язкових для вивчення творів (у США його називають «core curriculum») як вияв «культурного примусу», оскільки студенти змушені їх вивчити.

Спільним для канонборців і каноншанувальників є розуміння літературного канону як цілісного наративу, що акумулює та популяризує через куррикулум домінуючі в суспільстві світогляд і систему цінностей. Наприклад, у США до «core curriculum» уходять оглядові курси під умовною назвою «Великі книги», «Західна цивілізація» чи «Американська література», які мають на меті дати студентам усіх фахів (причому – вже на початкових курсах) загальне уніфіковане уявлення про культуру Заходу та сприяти їхній самоідентифікації як «американців» і «західних людей».

Водночас оцінка канону, з одного боку, каноншанувальниками та, з другого боку, канонборцями, є діаметрально протилежною. Перші сприймають канон як скарбницю вічних і безумовних цінностей, які дозволяють суспільству всупереч будь-яким (расовим, гендерним, національним тощо) відмінностям злитися в культурну та національну єдність. Натомість для канонборців утілений у каноні світогляд є ворожим, оскільки, за їхнім висловом, канон сформований із творів «білих мертвих чоловіків» і використовується білою протестантською чоловічою гетеросексуальною більшістю для гноблення меншин. Мовляв, світове панування європейців спирається на гегемонію європейської культурної традиції, без руйнації якої неможлива емансипація різноманітних меншин – від етнічних до сексуальних. Нам важко навіть уявити, наскільки канонборці дошкулили своїм опонентам, оскільки в нас війна за канон лишень починається. Недаремно відомий сучасний

американський філолог, директор Центру Грецьких досліджень Бернард Нокс назвав свою книгу про давніх греків з гіркуватою іронією – «Найдавніші білі мертві чоловіки».

На думку каноборців, канон нав'язує ілюзорну загальну ідентичність і водночас пригноблює ідентичності реальні. Звідси вони виводять, що представники різних меншин мають право або на власні альтернативні канони, або на адекватне представництво кожної з цих меншин у загальному каноні. Каноборці при цьому орієнтуються на логіку політичної репрезентації та пропорційного представництва: мовляв, канон повинен відображати розмаїття меншин усередині суспільства, як депутати презентують виборців у парламенті. Тож вони й пропонують вводити письменників (письменниць) «своїї» орієнтації до куррикулумів приблизно так, як у парламенті представлені депутати від виборчих округів. Скажімо, якщо геї чи темношкірі становлять певний процент від загальної кількості членів суспільства, то і письменники-гомосексуалісти та автори-афроамериканці повинні займати такий самий відсоток у загальному каноні та куррикулумі – і жодним процентом менше! Тому каноборці-емансипатори калькують кількість представників «своїх» меншин у куррикулумі, зосереджуючись на обійдених канонам жінках-письменницях, чорношкірих митцях або геях, закликаючи до виправлення історичної несправедливості та пропонуючи різні способи усунення виявлених «диспропорцій». При цьому їхнє ставлення до «ідеологічно чужих» творів є неприховано ворожим аж до вимоги заборони конкретних текстів, виведення їх із канону та куррикулуму.

Сьогодні це загрозливе західне культурне (антикультурне?) «цунамі» досягло українського берегу, відтак під загрозою опинилися наш літературний канон і куррикулум літературної освіти. Наші доморощені «каноборці» переважно мавпують західний досвід, «не балуючи своїх опонентів розмаїттям дебютів» і не враховуючи специфіки української соціокультурної ситуації. Тож доцільно розглянути світовий досвід, аби краще збагнути ті процеси, які вже наявні та можуть виникнути в Україні.

Війна за канон: головні фронти

Війна за літературний канон на Заході йде одночасно на кількох фронтах. Чи не найнепатяжнішим загоном каноборців є прибічники т. зв. «**queer (gay) studies**» [16], які пропонують увести до канону та куррикулуму твори авторів-гомосексуалістів, чия сексуальна орієнтація зазвичай замовчується або витісняється. І слід визнати, вони досягли відчутних результатів. Так, Т. Михед у згаданій статті «Яким має бути канон дитячої літератури?» наводить промовистий випадок. У Голландії в 2000 році до шкільного куррикулуму для дітей молодшого шкільного віку увели казку «Король і король» («King & King»), де принц одружується не з дівчиною, як у «Попелюшці» та безлічі «класичних» казок, а з іншим принцом [17]. Згодом цю казку рекомендували у США (м. Лексингтон штату Масачусетс) для обов'язкового вивчення 7-8-річними дітьми. Звернення обурених батьків до суду не допомогло – твір так і залишився в куррикулумі для молодших школярів, а суддя аргументував своє рішення тим, що США є країною свободи, зокрема й сексуальної [Т. Михед].

Звісно, особисте життя митців часто далеке від ідеалу, та й що таке «ідеал» щодо інтимного життя людини, тим більше генія? Але, за слушною думкою Г. Шпета, для досягнення літературного твору зовсім не обов'язково «заглядати під диван письменника». Хіба геніальність Поля Верлена і Артюра Рембо обумовлена їхнім гомосексуальним зв'язком? І хіба без «заглядання під їхній диван» читач не зрозуміє, що «Осінь пісня» і «П'яний корабель» – шедеври світового рівня? Тож навряд слід тягти до української школи троянського коня «queer (gay) studies».

Одним із найактивніших поміж каноборців є прибічниця т. зв. «**гендерних студій**» («**gender studies**»). Феміністки завзято обговорюють стратегії, за допомогою яких канон нібито насаджує «андроцентризм» або фаллоцентризм [18]. Звісно, проблема міжстатевих стосунків невичерпна, як саме життя: жінки постійно виставляють рахунки чоловікам, як і навпаки. Цієї проблеми ніколи й не вичерпаєш «до дна», допоки на світі існують дві статі, тобто допоки й світу. Її найболючіші аспекти (наприклад, упослідженість жінки – звісно, з точки зору Європи – у країнах мусульманського чи якогось

іншого культурного ареалу) були й залишаються об'єктом зображення та критики в літературних творах [19]. Проте українка, наприклад, ніколи не носила паранджі, а у випадку відсутності чи смерті чоловіка-козака ставала повноправною власницею всієї сімейної маєтності (згадаймо образ дружини Тараса Бульби, який більшу частину життя проводив не в себе на хуторі, а в бойових походах та на Січі). В усі часи українки почувалася вільнішими, ніж, скажімо, росіянки. До речі, саме цей контраст є мало дослідженою складовою конфлікту «Боярині» Лесі Українки (ось де непахана цілина для «gender studies» [20]). То чи можна порівнювати актуальність емансипації, з одного боку, для українки і, з другого боку, для мусульманки? І далі, за усього піетету для колег-феміністок, таке «крамольне» питання: а чи аж такими актуальними є «гендерні студії» для сучасного українського літературознавства? Уточнюю: не задля отримання наукових ступенів і вчених звань, а для розвитку власне науки?

Так, у вже згаданій статті «Зарубіжна література» – література чоловіків?» оприлюднені результати «гендерної експертизи» нашої програми [21] на предмет з'ясування, за висловом авторок, «рівня її сексизму». Завзяті прибічниці «гендерних студій» миттєво знайшли в куррикулумі «суттєві недоліки»: «Впадає в око наскрізне вживання в освітньому документі слова «учень» на позначення учнів і учениць» [4, с. 30]. Як тут не згадати «словесної еквілібристики» деконструктивістів, які «руйнували логоцентристські забобони» приблизно у такий спосіб: «Ви кажете: всі люди – *брати*? Ні, всі люди – *сестри!*». Проте під час перевидання програми до слова «учень» ми скрізь додали ще й слово «учениця», відтак рівень її «сексизму» поліпшився.

А щодо буцімто виявленої пп. Т. Дороніною та О. Данилевською відсутності в нашій програмі «гендерного балансу», то його доречніше встановлювати не шляхом калькуляції (50% письменників на 50% письменниць), а за художніми параметрами конкретних текстів. Скажімо, так філігранно, як відтворив найтонші порухи жіночої душі «мертвий білий мужчина» Лев Толстой, навряд чи це зробила хоча б одна «жива кольорова жінка». Як це не так, і якийсь безсумнівний «феміністичний шедевр» таки з'явиться, то місце в каноні та куррикулумі йому гарантоване. А поки що загальний висновок гендерної експертизи «рівня сексизму» чинної програми є безапеляційно-нищівним: «Аналізована програма дуже слабо зачіпає гендерну проблематику. Автори програми свідомо культивують андроцентричний погляд на світове мистецтво» [22]. Перепрошую шановних феміністок, але змушений нагадати, що переважну більшість нашого авторського колективу становлять саме жінки, яких дуже важко звинуватити в «андроцентричному погляді на світове мистецтво».

Коли ж спитали мою думку про цю «гендерну експертизу», я пожартував: а чому, власне, обмежилися експертизою програми виключно феміністками? Чому її не дали на оцінювання, ще й, скажімо, товариству кінологів. Тоді критика була б ще різкішою: та що ж це за програма, де так мало уваги приділено образам чотириногих друзів? Чому в ній немає «Білого ікла»? Де, зрештою, поділася колись обов'язкова «Муму»? Мовляв, експертиза виявила лише один повновартісний твір – «Собака Баскервілів», проте й там головний герой гине, та ще й від рук трьох білих чоловіків: Шерлока Холмса, доктора Ватсона та інспектора Лестрейда... Звісно, це жарти, і гендерні питання є дуже важливими. Проте їхню роль у процесі формування українського канону та куррикулуму не варто й перебільшувати. «Міра понад усе».

Діяльним загоном каноноборців на Заході є представники «**black studies**», які критикують канон за наявні там стереотипи расового домінування, називаючи його «каноном білих». Зокрема лунають пропозиції вивести з канону та куррикулуму «політично некоректні» тексти, наприклад, повість Марка Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна», де вживається слово «негр», а не «афроамериканець», як того вимагає сумнозвісна «політкоректність». Нещодавно Аллан Гріббен, дослідник творчості Марка Твена, видав у США «відредаговану» версію повісті, замінивши дражливу лексему «негр», ужиту понад 200 разів, словом «раб». Не витримує «расової експертизи» і класичний твір із кола дитячого читання – повість «Пригоди Тома Сойера», де є такі «расистські» фрагменти: «...Тоді Мері взялася до нього

(Тома. – Ю.К.) сама, і вже з її рук він вийшов повноцінною людиною, що не різнилася кольором шкіри від своїх білих братів». Отже, з точки зору «мертвого білого чоловіка» Марка Твена виходить, що темношкіра людина є неповноцінною... У своїх підручниках такі місця (а вони є і в «Пригодах Робінзона Крузо» Д. Дефо, і в «Мауглі» Дж. Р. Кіплінга, та й у інших творах) ми знімали, тим більше, що тексти треба скорочувати через обмеження обсягу підручника санітарними нормами. Проте, з другого боку, чи заборонити такі твори взагалі, чи ретельно «прополоти» в них «політично некоректні» фрагменти – це не найкращий шлях. Можливо, треба не замовчувати, а навпаки, детально розглянути непростий шлях формування в європейців толерантності та поваги до темношкірих? У будь-якім разі, все упинається в майстерність учителя, у його вміння проінтерпретувати просту проблему, а не в педантичне дотримання т. зв. «політкоректності», яка є об'єктом посміху на самому Заході.

Якщо вже ми торкнулися засадничих принципів «black studies», то слід зауважити, що Україна ніколи не знала системи рабоволодіння (крім нав'язаного їй Росією кріпацтва: 1783-1861). Вона ніколи не плямувала рук своїх синів кров'ю темношкірих, чого не скажеш про деякі з країн Заходу, передусім Велику Британію та США. Тому для України «black studies» є не такими актуальними, як для цих країн та їхніх літератур. Попри це в програмі зі «Світової літератури» ми запропонували для текстуального вивчення антирасистські та антирабовласницькі твори (наприклад, роман Ж. Верна «П'ятнадцятирічний капітан»), де проблема засудження рабоволодіння та приниження темношкірих, засаднича для «black studies», набула загальнолюдського звучання, а в підручниках не ховалися від расової проблематики, а детально розглядали її.

Доволі активним загоном каноноборців є прибічники т. зв. «**cultural studies**», які критикують канон і куррикулум за елітарність. Головний їхній мессідж такий: а чому, власне, школярам і студентам нав'язуються твори елітарної літератури, а не масової, як адекватнішої сучасному стану суспільства? Не погоджуючись з ними у засадничому принципі (переконаний, що в школі учні повинні отримати урок вишуканого естетичного смаку, який формується саме під впливом класики – літератури елітарної, «високої»), водночас мушу визнати, що дещо з арсеналу «cultural studies» можна запозичити з користю для нашої літературної освіти. Так, у своїх підручниках я використав чимало зображень письменників і їхніх героїв (М. Сервантеса, Дж. Байрона, Г. Сковороди, Дон Кіхота, Санчо Панси, Мазепи, Вільгельма Телля та ін.), відтворених не в «класичний» спосіб (репродукції портретів, фотографій, пам'ятників), а, скажімо, на грошових знаках, поштових марках чи навіть глечиках і тарілках (адже звикли ж ми до відтворення еллінських міфів на античних амфорах, кратерах або кіліках). Такий спосіб репрезентації візуальної інформації сприймається учнями як певний парадокс. Вони міркують приблизно так: «І як це я раніше не помітив барокових метафор чи масонських знаків на 500-гривневій або доларовій купюрі?» або: «Так ось як несподівано можуть уходити до повсякденного життя сучасної людини літературні герої, вигадані сотні років тому!». А парадокс збуджує думку і навіть азарт школяра, активізує його пам'ять, стимулює зацікавленість світовою літературою, що і є одним із головних завдань предметів літературного циклу (згадаймо часто деклароване прагнення «витягти школяра з Інтернету» та повернути до книги). Отже, в чинному куррикулумі (у підручниках зі «Світової літератури») ми вже застосували деякі зі знахідок «cultural studies». Проте водночас пішли іншим магістральним шляхом, пропонуючи школярам саме елітарну літературну освіту. Якщо ж вони після закінчення школи і зіпсують (не дай Боже, звісно) свій смак «попсою» чи «кітчем», то, принаймні, хоч матимуть що псувати. Адже вони вже всотають певні естетичні орієнтири та еталони, і хоча б матимуть уявлення про те, «что такое – хорошо, а что такое – плохо» в художній літературі.

До того ж, хоча в програмі зі «Світової літератури» основний масив і складають вершинні, перевірені часом класичні твори, учитель має змогу попрацювати також зі щойно написаними текстами або й просто з тими, які «до смаку» особисто йому та/або його учням. Таку можливість йому надають «не регламентовані» розділи чинних програм: «З дитячої літератури ХХ-ХХІ століття» (5 кл.); «Загальна характеристика сучасного літературного процесу» (11 кл.); «Додаткова література для читання», уроки

позакласного читання та й, зрештою, резерв годин (до 10 % у кожному класі), які вчитель може використати на власний розсуд. Якщо до сказаного додати ще й можливість використання факультативів та курсів за вибором, до яких уводяться твори «третього ешелону», то виявиться, що з точки зору «cultural studies» ситуація з сучасним українським куррикулумом в цілому є задовільною.

Завершаючи цей екскурс до витоків «теорії канону», слід згадати прибічників т. зв. «**постколоніальної критики**». Об'єктами їхньої негації є «імперськість» та «європоцентризм» списків обов'язкової літератури, пропаганда в них «домінанти європейців», зосередженість канону та куррикулуму саме на Західній культурі, саме на західноєвропейських мовах, і недостатня репрезентація азійських, африканських, латиноамериканських, східноєвропейських та ін. літератур і мов.

До честі України як молодої постколоніальної держави вектор «постколоніальної критики» втілюється в самому факті заміни у шкільному вивченні «Російської літератури» на «Зарубіжну (світову) літературу». У новій навчальній дисципліні залишилися найяскравіші російські письменники (О.Пушкін, М.Лермонтов, Л.Толстой, Ф.Достоевський та багато інших), але в парадигмі світової літератури вони зайняли належне їм місце. Радянська формула «Пушкін – это наше все...» поступилася місцем новій, адекватнішій для України: «Пушкін – це один із...». Фактично, ми з вами стали свідками та учасниками радикального оновлення українського літературного канону та куррикулуму.

Принагідно зауважу, що із уведенням до куррикулуму багатьох зарубіжних письменників із усією гостротою постала проблема якісних перекладів іноземних творів українською мовою. Скільки списків тут було зламано, і передусім щодо питання про доречність українських перекладів російськомовних текстів. «Як це самого Пушкіна – і раптом перекладатимуть українською? На що руку здійняли!», - ось емблематична формула тієї полеміки. Звісно, ми розуміли, що на момент запровадження курсу «Зарубіжна література» до українських шкіл (1992-1993 н. р.) більша частина українців ще володіла російською мовою в достатній мірі, аби аналізувати російськомовні художні тексти. Але з кожним роком питома вага таких людей у нас об'єктивно зменшується, передовсім у Західній Україні. Отже, йшлося не про те, читатиме Галичина Пушкіна в оригіналі чи в українському перекладі, а про те, читатиме вона його в українському перекладі чи не читатиме взагалі.

Звісно, такі радикальні зміни в куррикулумі колишньої «підросійської України» («Малоросії»), що виводять Україну із естетичної тіні російської літератури та культури (а фактично – зі сфери впливу РФ), не залишилися непоміченими ані в Україні, ані в Росії, яка пильним оком стежить за своїми колишніми підданцями. Тому сам факт існування «Зарубіжної літератури», що постала на місці колишньої «Російської літератури», дратує представників проросійських сил в Україні, а промосковські українські політики та посадовці постійно повертаються до питання бажаності тотальної заміни в куррикулумі західноєвропейських письменників на російських [23].

Але якщо ми хочемо мати не позірно, а насправді незалежну державу, завжди пам'ятаймо пересторогу Фрідріха Ніцше: «Ніколи не виживе нація, яка дивиться на історію очима сусідів». Тож і змістове наповнення шкільних програм має бути «в міру російським». Згадаймо також, що справжня українська національна еліта, виборюючи незалежність України, завжди позиціонували її як частину Європи (Микола Хвильовий: «Геть від Москви! Дайош Європу!»). Тож український куррикулум доречно орієнтувати передовсім саме на європейську літературу (Гомер, Данте, В. Шекспір, О. Бальзак, Ф. Кафка, А. Камю, М. Павич та ін.), що й утілено в чинній програмі зі «Світової літератури».

Водночас у ній репрезентовано творчість і персо-таджиків (Рудакі, Гафіз, Омар Хайям), і японців (Мацуо Басьо, Кавабата Ясунарі), і китайців (Лі Бо, Ду Фу), і латиноамериканців (Г. Гарсія Маркес). А в розділі «Міф і література» розглядаються міфи практично всіх материків. Тож, за усієї зорієнтованості на європейські духовні цінності, нашу програму навряд чи можна звинуватити в надмірному «європоцентризмі».

А загалом виступи каноноборців чимось нагадують ситуацію, змодельовану «мертвим білим чоловіком», еллінським філософом Ксенофаном (VI ст. до н. е.): «Боги в ефіопів чорні і кучеряві, а у

фракційців – блакитноокі та рудуваті. Якби коні, бики та леви мали руки й могли малювати, то коні б зобразили богів схожими на коней, бики – на биків, а леви – на левів». Так і в наших «емансипаторів»: кожен із них бачить канон і куррикулум виключно по-своєму. Скажімо, феміністок абсолютно не обходить расова дискримінація, якщо її об'єктом є не жінка. Натомість прибічники «black studies» цілком індиферентні до упослідженості будь-якого персонажа (чоловіка чи жінки), якщо він/вона не є темношкірими. А ось що єднає усіх без винятку каноборців, то це яскраво виражений «інстинкт зозулення»: як воно виштовхує з гнізда аборигенів, так і всі каноборці ладні «повиштовхувати» з канону геть усіх «чужаків».

Повертаючись до ситуації війни за канон, зауважу, що в багатьох університетах Заходу каноборці таки замінили усталений куррикулум альтернативними мультикультуральними курсами. Внаслідок руйнації національного канону та куррикулуму багато американських студентів отримують нині не класичну, а радше сурогатну літературну освіту, вивчаючи розмаїті «емансипаційні» уламки фрагментів літературного та культурного процесу, аж до «кітчю» та «попси» включно. Така куррикулярна політика хибує на «смаківщину», але її прибічники не лише не приховують, а й навпаки – підкреслюють це. Адже каноборцям епатаж потрібен для того, щоб їх помітило суспільство, аби звернути на себе увагу. Відтак нині в західних країнах спільні національні культурні коди розмиваються, а молодь приречена отримувати неповноцінну («Illiberal» - «нижчу», «репану») вищу гуманітарну освіту. Тож не дивно, що в каноборців на Заході багато опонентів, що вельми промовисто засвідчує перелік назв і особливо підзаголовків робіт каноборців:

- «Занепад (букв. «закриття». – Ю.К.) американської думки: Як вища освіта зрадила демократію та пограбувала душі сучасних студентів» (Allan Bloom. *The Closing of the American Mind: How the Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students.* – N. Y.: Simon and Schuster, 1987);
- «Убивство духовності: Вища освіта в Америці» (Page Smith. *Killing the Spirit: Higher Education in America.* – N. Y.: Viking, 1990);
- «Неосвічена («репана». – Ю.К.) освіта: Расова та сексуальна політика в університеті» (Dinesh D'Souza. *Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus.* – N. Y.: Vintage Books, 1992);
- «Знецінення («девальвація». – Ю.К.) Америки: Війна за нашу культуру і наших дітей» (William J. Bennett. *The De-valuing of America: The Fight for Our Culture and Our Children.* – N. Y.: Simon & Schuster, 1992) та ін.

Останній заголовок засвідчує той факт, що американські інтелектуали чудово усвідомлюють значення збереження канону для розробки повноцінного куррикулуму, а відтак – для освіти та виховання молодих американців («боротьба за наших дітей»). Проте знання правильного діагнозу ще не є гарантією одужання... Найкраще ж сприйняття поміркованою західною інтелігенцією цієї «війни за канон» сформулював професор Єльського університету, автор відомої книги «Західний канон» (1994) Гарольд Блум: «Ми всі сьогодні перебуваємо у прірві. Це кошмар... Сьогодні все чомусь гендерно-орієнтоване або ж сконцентроване на кольорі шкіри письменника, а не на естетичній вартісності творів...». Почуймо «SOS» західного інтелектуала: «Сьогодні вони всі перебувають у прірві».

То який же шлях обрати Україні?

**«Поспішаймо
повільно»**

Отже, дискусії про канон і куррикулум тривають. Виникає питання: як у цей час працювати навчальним закладам? Чого навчати школярів і студентів, аби вони потім не дорікали викладачам за те, що ті їх навчали «не тієї літератури», яка виявилася до вподоби черговій владі? Де гарантія, що літературна освіта, отримана в школі та виші сьогодні, залишиться актуальною завтра, коли вкотре зміниться куррикулум: з'являться чергові концепції, Держстандарти чи програми? Звісно, поліпшити ситуацію могли б стабільні канон і куррикулум. Але тут виникає низка непростих питань:

- Чи повинен літературний канон легітимізуватися та фіксуватися? Якщо ні – то його просто не існує, тому слід припинити будь-які розмови про нього.
- Якщо ж канон таки легітимізується та фіксується, то яким саме чином ці процедури відбуваються?
- Із ким конкретно канон має погоджуватися: фахова експертиза? громадське обговорення? консенсусна думка експертів і політиків?
- Ким саме він затверджується: законодавче рішення Верховної ради? Постанова Кабінету Міністрів? Указ Президента? наказ галузевого Міністерства чи міжгалузевого органу?
- Чи змінюється канон упродовж певного періоду? Якщо це так (а це саме так), то хто, коли та яким конкретно чином ці зміни до нього вносить?
- Якою є мотивація цих змін? Як розрізнити, з одного боку, об'єктивну необхідність, і, з другого боку, суб'єктивні (ситуативні) забаганки політичних сил, наукових кланів і навіть окремих осіб? Як у процесі формування та зміни канону забезпечити пріоритет загальнодержавних інтересів?..

Як бачимо, в Україні поки що запитань значно більше, ніж відповідей. Яким же є світовий досвід вирішення цієї проблеми? У Данії, наприклад створено т. зв. «культурний канон» («Kulturkanon») – список із 108 творів мистецтва, які офіційно визнані невід'ємною частиною данських культурних цінностей і мають важливе значення для данської культури. Створення «Культурного канону» зніційоване міністром культури Данії Бріаном Міккельсеном восени 2004 року. Під егідою очолюваного ним Міністерства було створено сім комісій із 35 чоловік, а очолив проект професор Йорн Лунд. У квітні 2005 року розпочався відбір найважливіших творів данського мистецтва в 7 категоріях: література, архітектура, дизайн, живопис, театр, кіно й музика. Крім того, був розроблений окремий «Культурний канон» для дітей. Звісно, процес формування «Культурного канону» викликав шалену критику, різні організації пропонували альтернативні канони, але данський уряд продемонстрував політичну волю та бажання вирішити проблему, а не сховатися від неї. Тож 24 січня 2006 року був опублікований остаточний список, складений комісіями та затверджений урядом.

На відміну від Данії, офіційно затвердженого та чітко зафіксованого літературного канону нині в Україні немає, і, можливо, його ніколи не буде. Це означає, що нашим «каноноборцям» доводиться шукати мішені для атаки «поверхом нижче» – на рівні вишівського та шкільного куррикулумів. А в куррикулярному забезпеченні середня школа стоїть, перепрошую за каламбур, значно вище за школу вищу. Її куррикулум (насамперед програми) грифується МОНМСУ і є відкритим (надрукованим та/чи розміщеним на офіційних сайтах), за ними проводиться ЗНО, під час якого усі громадяни (абітурієнти, батьки, учителі, репетитори, міжнародні експерти, громадські організації та рухи) щороку просвічують шкільний куррикулум «рентгеном критики». Існують навіть затвержені МОНМСУ «Програми ЗНО» (англ. «testing curriculum»). А ось про те, якою є реальна ситуація з куррикулумом в деяких українських (особливо приватних) вишах, знають хіба що очільники «тихих кафедральних омутів» та, можливо, члени експертних комісій, які раз на п'ятирічку заїжджають/не заїжджають до ВНЗ підписувати папери для ліцензування та акредитації.

Тож і виходить, що нині в Україні єдиним реально доступним і офіційно затвердженим документом, де наявний конкретний *список творів для обов'язково читання* (на критиці якого каноноборці якраз і «отримують дивіденди»), є лише навчальні програми середньої школи. Поки що усілякі Концепції та Державні стандарти освіти є в нас до такої міри абстрактно-умоглядними та драглисто-неконкретними, що каноноборцям у них просто «нема з чим боротися».

Відтак стає зрозумілим, чому критикуються передусім і переважно шкільні програми і чому ця критика набуває такого суспільного резонансу. То «раптом» суспільство розгледіло (і це аж на п'ятий рік функціонування загальнодержавної програми, офіційно затвердженої МОНУ та виданої ледь не мільйонним накладом!), що моральність школярок може миттю загинути, щойно вони прочитають «Червону шапочку» в реінтерпретації Євгена Дударя. А то депутати ради східноукраїнського містечка, ігноруючи свої прямі посадові обов'язки (там на людей падають балкони, водогін пересох, а будинки

йдуть під землю), усі свої депутатські сили кидають на боротьбу з уведенням до куррикулуму творів про «сатаніста» Гаррі Поттера, проти вивчення яких у школі, до речі, не заперечують навіть найсуворіші православні експерти (див. статтю архідиякона Андрія Кураєва «Гаррі Поттер: попытка не испугаться»).

Тож якби в нас, як у тій же Данії, існував офіційно затверджений літературний канон, то зник би сам предмет дискусії: бери його та й укладай на його основі шкільні та вишівські програми, посилаючись на номер і дату рішення Кабінету Міністрів або Верховної Ради України. Але такого канону в нас немає, а куррикулум працює вже сьогодні. Тому нашим творчим колективом із урахуванням міжнародного, вітчизняного та власного досвіду розробки куррикулуму [24] визначені *орієнтовні критерії добору літературних творів до шкільної програми* із «Зарубіжної (світової) літератури». Ці критерії в цілому корелюють із ідейно-естетичними параметрами творів, які можуть претендувати на місце в літературному каноні. Звісно, це лише своєрідна «заготовка», матеріал для обговорення та удосконалення, але хтось колись із чогось має починати реальну роботу.

Отже, у процесі добору літературних творів для шкільного куррикулуму можна орієнтуватися на такі орієнтовні критерії:

Висока художньо-естетична цінність літературного твору.

Це повинна бути або перевірена століттями класика, або безумовний шедевр новіших часів – аж до сьогодення. Тому, наприклад, наявність у програмах зі світової літератури, де «шедевр витісняє шедевр», творів «на злобу дня» (на кшталт «Пісні про Буревісника» Максима Горького) видається невмотивованою. Принагідно зазначу, що сумніви викликає також теза про те, що «духовно-естетичний досвід людства останніх двох століть їм (школярам. – Ю. К.) ближчий, ніж той, що міститься у пам'ятках літератури античності чи середньовіччя, відтак саме його доцільно у школі вивчати докладніше» [25]. Невже вже згадана казка «Король і король» (2000) з її «духовно-естетичним досвідом» ближча українським школярам, аніж «Попелюшка» Шарля Перро, створена три століття тому? Та й необґрунтовані заяви про те, що, мовляв, діти не розуміють архаїки (тобто античної та середньовічної літератури), тут не важать, оскільки практика свідчить про протилежне. Справа тут не в незбагненності архаїки, а передусім у недосконалій методиці її викладання. Маю підозріння, що дехто з критиків намагається «приписати» дітям свої власні проблеми («з хворої голови – на здорову»).

Нічого не важать також «аргументи» про те, що класика та основні етапи світового літературного процесу, буцімто, повинні вивчатися у вищих, а не в середніх навчальних закладах. Мовляв, а що ж студенти робитимуть на філфаках, якщо все вже знатимуть зі школи? І як, мовляв, працювати викладачам вишів без новизни «відкриття» тексту студентами? Проте, по-перше, на філологічних відділеннях навчатимуться не всі, а людьми культури треба прагнути зробити всіх без винятку. Оскільки ж без скарбів світової літератури, зокрема й архаїки, цього не досягнеш, то вивчення цього пласта культури бажано починати ще до вишівської спеціалізації людини, тобто ще в середній школі. А, по-друге, скажу відверто як викладач із тридцятирічним досвідом: прагнення «приголомшувати» студентську аудиторію виключно новизною текстів – найчастіше шлях посередніх філологів. Значно ефективніше опрацьовувати вже знайомі студентам твори таким чином, аби ті ляскали себе долонею по лобі: мовляв, і як же це я сам раніше цього не розгледів у вже опрацьованому тексті? Принаймні, в цивілізованих країнах співвідношення шкільної та вишівської літературної освіти втілене у формулі «середня школа твори *начитує*, а вища – *інтерпретує*». До того ж, у будь-якім разі вишівський куррикулум завжди ширший за шкільний, тож без насолоди «відкриття» незнайомих творів студенти-філологи не залишаться.

Тому у програмах зі «Світової літератури» для вивчення запропоновані найкращі твори Гомера, Вергілія, Данте, Шекспіра, Кальдерона та ін. – безумовна загальноновизнана класика, хоча водночас є і тексти новіших часів – аж до сучасності.

Відповідність літературного твору віковим особливостям учнів.

Як відомо, кожна вікова група учнів має свої психологічні особливості, тож і твори сприймає по-різному. Так, для дітей середнього шкільного віку (5-7 класи) цікавим і повчальним може виявитися, скажімо, твір про їхніх ровесників (наприклад, «Пригоди Тома Соєра»). Проте цю умову не слід і гіпертрофувати. Не з меншою зацікавленістю та користю для себе школярі читатимуть також про пригоди Робінзона Крузо чи Гуллівера, про кохання лицаря Айвенго чи чарівні події міфу та казки.

Відповідність художнього тексту віковим особливостям учнів у програмотворенні є ще одним каменем спотикання. Якби хтось захотів зробити закид на адресу будь-якої програми, то йому варто лиш заявити, що якийсь твір «не відповідає віковим особливостям учнів», – і звинувачувальний вирок готовий, оскільки його часто практично неможливо ані довести, ані спростувати. Так, у нашій програмі [21] було два високохудожніх і корисних для школярів твори: повість М. Гоголя «Страшна помста» і роман В. Голдінга «Володар мух». На превеликий жаль, зараз ми мусили вивели їх із куррикулуму – це та ціна, яку наш колектив заплатити за прохід між Сциллами і Харибдами усіх конкурсів. Річ у тім, що дехто з науковців і вчителів проти цих текстів надто активно виступав. Чого лишень нам не закидали: і що учні лякаються цих творів, і що роман екзистенціаліста Голдінга є важким для їхнього сприйняття. Коли ж я звернувся за додатковою консультацією до фахівців із дитячої психології, ті показали мені результати експерименту, який достеменно засвідчив терапевтичний (лікувальний) вплив цих творів на дітей 11-13-річного віку. Читаючи «Страшну помсту» і «Володаря мух», учні не лише долучалися до літературних шедеврів, а й «виштовхували» з підсвідомості приховані комплекси свого віку.

Схожа ситуація склалася з запереченням вивчення хоку: дехто з методистів на своїх кафедрах «від імені дітей» ухвалив, буцімто ці японські тривірші для п'ятикласників заскладні. І знову «з хворої голови – на здорову». Найкращою відповіддю цим доморощеним «куррикулоборцям» став той промовистий факт, що переможним на Всеукраїнському конкурсі «Учитель року-2008» став урок Заслуженого вчителя України Лариси Ціпов'яз: саме у 5 класі і саме за хоку (sic!). От вам і міфи та реальність про добір творів до куррикулуму.

Дехто критикує чинну програму ще й з протилежного боку: мовляв, є в ній твори залегкі. Наприклад, «Попелюшку» і «Пригоди Тома Соєра» школярі вже знають із початкових класів, то що ж робити вчителю в основній школі? Проте гонитва за абсолютною новизною творів, як відзначалося, тут є навряд чи доречною. Школярі повинні вчитися «бачити» художній текст, аналізувати та інтерпретувати його, що краще робити на вже відомих творах, не відволікаючись на «розгадування» майбутніх сюжетних ходів. Тож ознайомлення у початкових класах із «Попелюшкою» чи з уривками з «Пригод Тома Соєра» не лише не унеможливило уведення їх до програми 5 класу, а й навпаки – сприяє якості їхнього опрацювання, зокрема відпрацюванню навичок аналізу та інтерпретації художнього тексту, які так потрібні старшокласникам, студентам, учителям-словесникам і літературознавцям, та й усім шанувальникам красного письменства.

Високий виховний потенціал і значення твору для духовного зростання українських школярів

Це може бути твір як дидактичного (наприклад, байка), так і будь-якого іншого жанру, аби лиш він сприяв формуванню в дитини шкали моральних цінностей (наприклад, вірш «Чесна бідність» Р. Бернса, оповідання «Говстий і тонкий» і «Хамелеон» А. Чехова або «Різдвяна пісня в прозі Ч. Діккенса), вчив їх давати гідну відповідь на виклики часу, достойно поводити себе у вирі життєвих випробувань, формував незламний дух і людську гідність («Коли ти муж, будь мужнім» Ш. Петефі, «Любов до життя» Джека Лондона). Дуже важливо, аби школярі відчули велич «славних прадідів великих» від часів Княжої доби та Козаччини, побачили Україну та її історію в зображенні видатних зарубіжних письменників («Пісня про Правду» Р. М. Рільке). Усі ці та багато інших творів дають гарний матеріал для виховання гуманістичного світогляду та патріотизму.

Окремо слід сказати про сумнівність уведення до куррикулуму імморальних або морально амбівалентних творів. Наприклад, у драмі Ф.Дюрренматта «Гостина старої дами» [25], попри вмиле використання гротеску, умовності та символіки, «бруд змивається брудом», тобто жорстокість Клер Цаханесян значно перевершує жорстокість усіх її колишніх катів. Це вже не та ідея помсти за злочин, яку втілює Дюма в «Графі Монте Крісто», це щось інше. І ось саме оце «щось інше» дуже важко пояснити учням. Так само важко пояснити «художнє осмислення краси людських почуттів та філософії миті людського щастя» у новелі О. Гончара «За мить щастя» [8]. Як роз'яснити школярам мотивацію вбивства серед білого дня «спраглим, самотнім» Сашком Діденком хай і «незнайомого, чорного, в жилетці, з блискучим серпом у руці», але чоловіка «жаркої, незнайомої» жниці Лорі, який захищав свою гідність у «мить свого нещастя»? Тож уводити ці та схожі твори до куррикулуму або недоречно взагалі, або слід з особливою ретельно відпрацьовувати методику їхнього викладання, прогножуючи «незручні» запитання учнів.

За можливості тут повинні ураховуватися інтереси канонізаторів, що ми й намагалися зробити в чинній програмі. Наприклад, вище уже йшлося про антирасистський потенціал роману Жуль Верна «П'ятнадцятирічний капітан», запропонованого для вивчення в 6 кл. (див. вище про «black studies»). Важливо, що осягнення школярами засудження рабства як однієї з провідних ідей роману не просто продекларовано в анотації до твору, а й уведено до наскрізної рубрики «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів».

Здатність твору репрезентувати характерні риси творчості письменників, «великі стилі» літературних епох і національних літератур

Для отримання повноцінної літературної освіти школярі повинні орієнтуватися в характерних рисах творчості письменників, «великих стилях» літературних епох і національних літератур. Скажімо, творчість Льва Толстого у старших класах має бути представлена саме романом, а не оповіданням, попри те, що останні він теж створював. Хоча роман і є великим жанром, який учневі прочитати важче, аніж невеличке оповідання, все-таки Толстой визнаний у світі саме як романіст. Крім того, саме роман найповніше демонструє можливості реалізму XIX століття, тобто літературної доби, в контексті якої працював Толстой.

Водночас, якщо це не порушує *принципу репрезентативності*, з-поміж кількох можливих для вивчення доречніше запропонувати твір меншого, а не більшого обсягу. Наприклад, манеру «потoku свідомості» в Джеймса Джойса можна проілюструвати як величезним романом «Улісс» (кількасот сторінок), так і мініатюрним психологічним есе «Джакомо Джойс» (5 сторінок). Звісно, у програмі ми вирішили питання «на користь школяра», запропонувавши есе, а не роман.

Іноді різниця в обсязі може слугувати засобом диференціації профілів навчання. Так, у класах філологічного профілю для текстуального вивчення ми запропонували великий роман «Сто років самотності», натомість у класах природничо-математичного профілю – невеличке оповідання «Стариган із крилами». Обидва твори написав Габріель Гарсія Маркес, обидва є яскравими взірцями магічного реалізму – отже принципу репрезентативності в цьому випадку дотримано. Та сама ситуація із творами Милорада Павича: романом «Хозарський словник» і оповіданням для комп'ютера і циркуля «Дамаскин».

Доречно також репрезентувати в програмі розмаїття національних літератур. Але слід підкреслити, що провідним критерієм тут повинен бути не «принцип етнографічного музею», а вже згадана художня довершеність творів. Проте за інших рівних умов, слід прагнути розширити коло представлених у куррикулумі національних літератур.

Компаративність (плідність для порівняння) твору, наявність у ньому ремінісценцій і алюзій, традиційних («вічних») образів, тем, проблем.

На всіх етапах шкільної освіти програма з літератури має бути єдиним організмом. Тому її зв'язність має закладатися вже на рівні добору творів. Зокрема, бажано враховувати син- і діахронічні зв'язки між текстами. Так, роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита» одинадцятикласники уповні не розуміють, якщо у 9 класі вчитель не пояснить їм сенсу непростого силогізму Мефістофеля: «Я тої сили часть, що робить лиш добро, бажаючи лиш злого...». Лише після цього вияскравиться роль Воланда і його почту (інфернальних сил) у покаранні диявольського сталінського режиму (не менш інфернальних сил), у тенетах якого справжній талант, Майстер (як і сам Булгаков) задихається і гине. Так само неможливо збагнути глибини вірша О. Пушкіна «Я пам'ятник собі воздвиг нерукотворний...» без знання його першоджерела – оди римлянина Горація «До Мельпомени» («Звів я пам'ятник свій...»). Усі чотири твори в програмі представлені, отже вчителю легше буде спиратися на зв'язки між ними.

Окремо слід сказати про компарабельність зарубіжних творів щодо доробку української літератури. Так, нелогічно було б пропонувати до вивчення твори Вергілія, оминаючи «Енеїду». Адже мало того, що цей твір є шедевром світової літератури, важливо також те, що з «Енеїди» І. Котляревського починається нова українська література. У таких випадках навчальна мета особливо тісно переплітається з метою виховною – на уроках *зарубіжної* літератури виховуються патріоти *України*.

Тому такі тексти ми ретельно відстежували, збирали до програми, немов коштовні перлинки до чарівного намиста, аби воно засяяло і вияскравило чарівливий ореол світової літератури, аби школяр полюбив художню літературу на все своє життя.

Висновки

Проведене дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

1) Дефініції «літературний канон» і «літературна класика» мають семантичний інваріант: «те, що визнається за норму, правило, еталон, за взірць і приклад для наслідування». Об'єднує їх також те, що відступ як від класики, так і від канону зазвичай сприймається як деградація, своєрідне «виродження». Водночас, на відміну від дефініції «класика», термін «канон» містить у своїй семантиці імпліцитну пейоративні семи «догма», «принука», «диктат», «насильство». Тому самим фактом витіснення поняття «класика» дефініцією «канон» під шкільний і вишівський куррикулуми літературної освіти фактично закладалася бомба. Проти догми, диктату та принуки треба боротися, тож об'єктом атаки каноноборців стали літературний канон і куррикулум літературної освіти.

2) Поняття «літературний канон» і «куррикулум літературної освіти» є близькими, але не тотожними. Їхнє співвідношення корелює зі співвідношенням понять «мова – мовлення» («langue – parole») у Ф. де Соссюра. Куррикулум літературної освіти (як список обов'язкових для читання творів) є продуктом практичної реалізації літературного канону, сформованого із визнаних суспільством творів. З і другого боку, куррикулум впливає на формування канону, оскільки транслює членам суспільства певний еталон оцінки літературних творів, репрезентуючи найкращі з-поміж них як взірцеві, класичні.

3) «Теорія канону» є сучасним науковим і суспільним мейнстримом, який бере свої витоки у 1980-х роках у США. Її суть полягає в прагненні т. зв. каноноборців (переважно «емансипаційних шкіл»: «гендерних студій», «queer (gay) studies», «black studies», «cultural studies», «постколоніальної критики»), звинувативши класичний літературний канон, сформований, за їхнім висловом, із творів «білих мертвих чоловіків», у нав'язуванні розмаїтим пригнобленим меншинам світогляду та системи цінностей білої протестантської чоловічої гетеросексуальної більшості, або зруйнувати цей канон, замінивши його низкою нових, альтернативних канонів, або, «розчистивши місце», захопити в ньому свої сегменти.

4) Для формування сучасного літературного канону і куррикулуму літературної освіти в Україні «теорія канону» є досить актуальною. Ця актуальність полягає передусім у тому, що в процесі формування та оновлення українських канону та куррикулуму доречно врахувати аргументовані та прийнятні для українського суспільства інтереси т. зв. «каноноборців», аби якомога менше ущемляти законні права та інтереси репрезентованих ними меншин. Водночас доречно не сліпо копіювати закордонний досвід, а обирати у формуванні канону та куррикулуму власний шлях.

5) З одного боку, Україні не варто гнатися за швидкоплинними зарубіжними модами, зокрема й за стратегіями каноноборства (що їх не всі визнають і на Заході), а значно доречніше дбайливо ставитися до вічних, перевірених часом цінностей, у т.ч. й до літературної класики. З другого боку, це зовсім не означає абсолютної незмінності, «закам'янілості» літературного канону та куррикулуму літературної освіти, їхньої ізоляції від розвитку сучасного літературного та освітнього процесів. Тому в процесі формування куррикулуму літературної освіти доцільно:

- дбайливо ставитися до збереження того «ядерного куррикулуму», котрий ліг в основу чинних програм із «Зарубіжної (світової) літератури» – тобто вершинних творів класичної світової літератури.
- постійно моніторити та добре орієнтуватися в світових тенденціях (зокрема – в розвитку «теорії канону»), аби не приректи українську освіту на роль маргінальної, хуторянської, «відрубної» («І чужому научатись, й свого не цуратись»)
- постійно враховувати специфічну українську соціокультурну ситуацію, своєрідні, актуальні саме для України проблеми («В своїй хаті – своя й правда»).

6) Ураховуючи як світовий досвід, так і особливості української соціокультурної ситуації, слід поставити питання про оптимальні шляхи та конкретні механізми формування, легітимізації та фіксації українського літературного канону. При цьому зокрема необхідно передбачити засоби мінімізації, а в ідеалі унеможливлення, впливу на канон і куррикулум будь-яких «локальних» (партійних, кланових, особистих) впливів, що суперечать загальнодержавним інтересам.

7) Орієнтовними критеріями добору літературних творів до шкільного та вищівського куррикулумів літературної освіти можна вважати:

- високу художньо-естетичну цінність літературного твору;
- відповідність його віковим особливостям учнів;
- високий виховний потенціал і значення твору для духовного зростання українських школярів;
- здатність твору репрезентувати характерні риси творчості письменників, «великі стилі» літературних епох і національних літератур
- компарбельність (плідність для порівняння) твору, наявність у ньому ремінісценцій і алюзій, традиційних («вічних») образів, тем, проблем.
- **Урахування місця ХТ в каноні країни походження**

І насамкінець. Перш, ніж руйнувати стару добру хату, потрібно спочатку збудувати нову, та ще й переконатися, що вона таки краща за стару. Бо інакше можна опинитися просто неба. «Festina lente» («Поспішаймо повільно»), – полюбляв повторювати фундатор могутнього Риму Октавіан Август. Тож, думаю, і Україні на шляхах формування літературного канону та куррикулуму літературної освіти варто «поспішати повільно».

¹ **Куррикулум** – це система елементів, які окреслюють структуру, організацію, баланс і способи презентації знань у процесі опанування навчальної дисципліни, а саме: концепція, державні стандарти, навчальні програми, підручники, посібники та вимірювачі якості освіти.

² Один із останніх прикладів – наказ МОНМСУ № 666 від 05.07.2010 про зміну назви предмета «Зарубіжна література» на «Світову літературу» – став предметом обговорення на круглому столі «Небезпеки нової концепції літературної освіти» (10.02.2011, НаУКМА): «Навчальний предмет «Російська література» може з'явитися під «псевдонімом» «Світова література» (про це, зокрема, ясно свідчить заява міністра про те, що ¼ програми світової літератури мають складати твори російських письменників» (<http://litakcent.com/2011/02/11/nebezpeky-novoji-koncepciji-literaturnoji-osvity.html>).

³ **Мейнстрім** (англ. «main» – «головний»; «stream» – «струмінь») – найпопулярніший, найпоширеніший напрямок у чому-небудь: літературі, науці, політиці.

⁴ Див.: Всесвітня література в середніх навчальних закладах України (ВЛСНЗУ), 2009. – № 1. – С. 6-10; ВЛСНЗУ, 2010. – № 6. – С. 24-30; ВЛСНЗУ, 2011. – № 4. – С. 6-9; Жебровський Б. Сім мостів освіти України на переправі в майбутнє // http://osvita.ua/school/school_today/19304.-10.06.2011 та ін.

⁵ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.74.

⁶ www/http://ru.wikipedia.org/wiki.

⁷ Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі // ВЛСНЗУ, 2010. – № 7-8. – С. 7.

⁸ Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2005. – С. 6.

⁹ Правда, незрозуміло, як у такому разі автори Концепції реалізуватимуть продекларований у ній принцип «наближення викладання літератури в школі до реалій і проблем сьогодення (збільшення для текстуального вивчення творів ХХ – ХХІ століть до 30 – 40 %)»? Адже майже половина уведених до куррикулуму творів аж ніяк не зможуть бути «перевіреними часом і багатьма поколіннями» якраз через свою «наближеність» до читача, тобто нещодавній час написання. Фактично йдеться про «вимивання» зі шкільного куррикулуму до 40% класики. Згадаймо, що в ХІХ ст. «наближений» до тодішнього читача Ежен Сю був значно популярнішим за Стендаля. Але нині введення до шкільної програми «Парижських таємниць» замість «Червоного і чорного» спричинило б шквал критики.

¹⁰ Virgil Nemoianu. Literary Canons and Social Value Options // V. Nemoianu, R. Royal (eds.). The Hospitable Canon. — Philadelphia: Benjamin, 1991. — P. 215-249

¹¹ Словник іншомовних слів. – К.: Наукова думка, 2000. Огляд зарубіжної літератури з «класики» можна знайти в кн.: Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая. Идея «класики» и ее социальные функции // Проблемы социологии литературы за рубежом: Сб. обзоров и рефератов. – М.: ИНИОН, 1983. – С. 40-82.

¹² Leslie Fiedler, Houston A. Baker, Jr. (eds.). English Literature: Opening Up The Canon. Baltimore: Johns Hopkins U. P., 1979, а також: Paul Lauter. Caste, Class, and Canon // J. Newton, M. Harris, K. Aguero (eds.). A Gift of Tongues: Critical Challenges and Contemporary American Poetry. University of Georgia Press, 1987. P. 57-82; Він же. Race and Gender in the Shaping of the American Literary Canon // J. Newton, D. Rosenfeld (eds.). Feminist Criticism and Social Change: Sex, Class and Race in Literature and Culture, N. Y., 1985. P. 19-44; Див. також: Гронас М. Литературный канон как проблема // Новое литературное обозрение, 2001. – № 1 та ін.

¹³ Foucault M. - Surveiller et punir. Naissance de la prison. – P.: Gallimard, 1975. - P. 36.

¹⁴ Цит. за кн.: Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – К.: Оріяни, 2000. – С. 139.

¹⁵ Див.: John Guillory. Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

¹⁶ Англійське слово «queer» є сленговим, лайливим відповідником лексеми «гомосексуаліст» («гей»).

¹⁷ Останнім часом Захід демонструє багато екзотизмів. Одностатеві шлюби стали звичними. У Великій Британії офіційно зареєстровано шлюб чоловіка з телевизором, у Нідерландах – із лялькою Барбі, в Голландії – із собакою. Пружина стискається.

¹⁸ **«Фаллоцентризм** – термін, уведений французьким філософом Ж. Дерріда, складене слово: фалос – символічне зображення запліднюючого начала, репрезентативний символ суцього; логос – усезагальна закономірність (в матеріалістичній філософії) і духовна першооснова, божественний розум (у ідеалістичній філософії); центризм – центр, осередок. Дерріда слідом за Лаканом ототожнив патернальний логос із фалосом як його найрепрезентативнішим символом і ввів до обігу цей термін, що його згодом почали активно використовувати феміністична критика та гендерні спільноти» // Трофімова Е. Термінологічні питання в гендерних дослідженнях (http://www.a-z.ru/women_cd1/html/trofimova_e.htm).

¹⁹ Хоча тут важливо не нав'язувати «свій статут чужому монастирю». Пригадую курйоз із х/ф «Біле сонце пустелі»: коли більшість населення СРСР сміялася над поведінкою жінок із гарему «поганого хлопця» Абдулли, Г. Алієв заявив Л. Брежнєву протест щодо неприпустимого висміювання в цій кінострічці східних національних традицій, та ще й порівняв скромність східних жінок із розпустою радянських європейок. То як бути з «правами меншості» (мусульман у СРСР) та політичною коректністю, якщо східні жінки *самі не хочуть* знімати паранджу? Чи *примушувати* їх це робити в них удома? Ось справжній матеріал для «гендерних студій», але цієї проблеми знічев'я калькулятором не обрахуєш.

²⁰ Чом би феміністкам не розробити план-конспект уроку «Ровена й Ребекка – дві жіночі долі» за романом В. Скотта «Айвенго», дотримуючись методики «гендерних студій»? У чинній програмі поле для їхньої діяльності – безмежне, була б діяльність.

²¹ Зарубіжна література. Програми середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання. 5–12 класи. – К.: Перун, 2005 – 112 с.

²² Це відверте мавпування західних технологій. А Захід у пошуках гендерної рівності відчутно «передає куті меду». Так, що у США запропонували взагалі заборонити слова «батько» («father») і «мати» («mother»), увівши натомість «гендерно коректні» загальники «parents-1» і «parents-2» («родитель, родак-1» і «родак-2»). Чекайте продовження «гендерної війни»: хто саме, батько чи мати, є «№ 1», а хто – «№ 2»?

²³ Ось типовий приклад «малоросійської логіки»: «Много поколений людей в Украине воспитывались на русской культуре и русской литературе. А сегодня делается попытка отказаться от этого наследства, сдвинуть русскую литературу на более скромное место, заменив её литературой мировой... Насколько искусственно выглядят эти попытки ... видно на примере программы г. Ковбасенко... Кто нам ближе, понятнее, нужнее – Бодлер или Некрасов, Гамсун или Солженицын?... Любому нашему школьнику Пушкин ближе Байрона, а Толстой ближе Бальзака» (Белецкий М. Перспективы русского образования в Украине: литература // Диалог украинской и русской культур: Доклад на конференции 9-10.12.1999).

²⁴ Див.: Ковбасенко Ю. Від «програм змісту» (syllabus) до «програм результату» (curriculum): Про теоретико-методологічні засади вивчення зарубіжної літератури у 12-річній школі // ВЛСНЗУ, 2005. — № 7. — С. 8-14; Про місце і роль предмета «Зарубіжна література» в системі літературної освіти української школи та про шляхи підвищення ефективності його викладання // ВЛСНЗУ, 2006. – № 11. — С. 6-18; Виклики часу і соціокультурні функції літератури та літературної освіти в Україні // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, колегіумах. — К., 2007. — № 6. — С.56-72.

²⁵ Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Шкільний світ, 2001.