

ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В УКРАЇНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНИЙ СТАН, ВИКЛИКИ РЕАЛЬНОСТІ, РЕФОРМУВАННЯ

Раїса МОВЧАН,

доктор філологічних наук, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України

Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти, або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою.

Януш Корчак

Це перша з десяти заповідей Януша Корчака, педагога, письменника, лікаря, громадського діяча, великої людини, що ввійшла у газову камеру разом із дітьми. У ній закладено один з основних принципів толерантного, демократичного погляду на виховання майбутнього покоління. Очевидно, що вона актуальна для будь-якого часу. Тому не дивно, що ті системи освіти, у яких пріоритетом є подібні принципи (зокрема особистісного розвитку), стають успішними проектами, тобто долають виклики свого часу, максимально виконують запити свого суспільства на його певному етапі.

У цьому напрямі від початку 1990-х років поступово, але неухильно змінювалася й українська освіта. Відтоді вона пройшла довгий шлях очищення й становлення, пошуків та експериментів, прорахунків і досягнень. Її деідеологізація (десовєтизація), гуманізація у 2002-му році стали головними засадами реформування. Друге відбулося в 2005-му. Так, відповідно до нового Державного стандарту, програмою з української літератури, підготовленою в Інституті літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України групою науковців на чолі з акад. М. Жулинським разом із учителями-методистами, передбачалося «формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, матиме необхідні знання, навички і компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях; здатним до навчання упродовж життя»¹. Саме тоді вся система української середньої освіти перейшла на новий тип програми – програми-результату. Саме тоді ж уперше заговорили про «ключові компетентності, які сприятимуть розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті». Тобто вперше було наголошено, що вивчення української літератури в середній школі покликане забезпечити практичну реалізацію цих компетентностей. У програму навіть було закладено прогнозований результат (що виокремлено курсивом після завдань щодо

вивчення того чи того твору). Зокрема ішлося про «соціальні компетентності (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів); мотиваційні компетентності (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення); функціональні компетентності: естетична, культурологічна, мовна, комунікативна (вміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті)»².

Власне, та реформаторська програма стала базовою для створення нових варіантів упродовж наступних років, такою вона залишається й донині. Показово, що її постійно критикували лише за конкретні твори (зазвичай думки були протилежні, що важко практично врахувати під час доопрацювання програм). Основні ж принципи як програми-результату влаштували всіх, вони залишаються актуальними й нині.

Отож цей апробований практикою національний освітній досвід потрібно враховувати й надалі. Варто також проаналізувати, наскільки вдалося досягнути реальних результатів і які причини того, що не всі діти читають із задоволенням художні твори із програми, що не всі навчилися висловлювати власні думки про них тощо. Ті твори, які подобаються одним (за ними вони готують шкільні вистави, жваво обговорюють), інші просто ігнорують або не розуміють. Скажімо, учні одного Київського фізико-математичного ліцею розповідали, що не люблять «Боярину» Лесі Українки («Там усе просто й зрозуміло, прочитав і забув»), зате в захопленні від «Камінного хреста» Василя Стефаника, бо цей твір «викликає багато думок, він – загадка, яку так цікаво розгадувати!». Очевидно, діти, як і дорослі, можуть мати різні смаки, уподобання, мотивацію до навчання й рівень естетичної підготовки. Не всі здатні написати художній текст.

¹ Українська література. 5–12 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2005. – С. 5.

² Там само.

Та й чи потрібне це вміння, наприклад, майбутнім представникам робітничих професій чи сфер обслуговування? Та чи від усіх учнів варто очікувати вміння досконало писати шкільний твір, есей? Чи варто вимагати читати лише книжки? Як попередні покоління... Тим паче, що все обов'язкове, «програмове» психологічно тільки так і сприймається, особливо в час плюралізму. Водночас багато з них стають активними блогерами соцмереж, беруть участь у форумах, ведуть електронне листування тощо. У час панування й повсюдного поширення ІТ-технологій молодь має доступ до величезної кількості різноманітних художніх (і нехудожніх) текстів. На сучасних книжкових ярмарках можна побачити досить багато дітей різного віку, з батьками і без них – вони там обирають те, що подобається, що хочеться прочитати. Буває, цікавляться й «упізнаваними» зі шкільних уроків творами. Тому хоч би які форми творчих робіт учителі-словесники пропонували (а пропонують вони таки широкий спектр!), письменниками стануть одиниці, читатимуть книжки «запоєм» лише ті, які такими народилися. Безумовно, привчити сучасну дитину до читання книжок – потрібна й досить благородна мета. Школа повинна активно сприяти цьому всіма доступними їй способами. Зацікавити художнім текстом – це завдання залишається одним із першорядних для шкільної літературної освіти. Хоча потяг дитини до книжки залежить найперше, вважаю, від виховання в родині. Саме від нього залежить і спілкування українською не лише у школі під час уроків, а й у побуті.

Що ж до шкільних програм з української літератури, переконалася: усім догодити неможливо, хай би як укладачі перетасовували й оновлювали списки творів. Це засвідчують численні опитування, пропозиції вчителів-практиків, науковців, методистів, самих учнів – вони зазвичай суперечать одне одному.

Хоча, мабуть-таки, учням варто *давати ще більше вибору, аж до самостійного вибору текстів для вивчення*. Але ж як тоді бути із ЗНО, з олімпіадами й конкурсами, щоб усі випускники проходили тестування в рівних умовах? І хто має вибирати? Учитель часом слабенько орієнтується в такому виборі, особливо в сучасній літературі. Учні ж у час прагматичної «кліпової культури» і самі стали прагматичними. Не дивно, що вони обирають найлегший зі шляхів, зокрема користуються інтернетівськими розробками аналізу художніх творів, посібниками для підготовки до ЗНО, зазвичай дуже сумнівної якості. А деякі з грифом МОН! Тому хоч би скільки вчитель спонукав до нестандартного аналізу, самостійного мислення, прагматичний учень під час творчих завдань здебільшого переписує з подібного посібника щось на зразок: тема, ідея, ха-

рактеристика образів, художні засоби – стандартна схема з радянських часів. Як зупинити цю лавину? Таких питань виникає чимало.

Однак щоб твердити, як то робить шановний Г. Клочек, що мовно-літературна освіта «перебуває в глибокій кризі» (вихід із якої єдиний – інтеграція відповідних предметів), варто мати все ж вагоміші аргументи, ніж той, що 10% від усіх цьогорічних випускників не написали коротенького есея³. До речі, щодо ЗНО – з іншими предметами ситуація значно гірша. То, можливо, у кризі перебуває вся система освіти? І змінювати варто саму систему?

А для уникнення подібних голосливих висновків варто все ж хоча б ознайомитися з тими чинними програмами, поспілкуватися з учителями з різних регіонів. Зрештою побувати на уроках української літератури, мови, зарубіжної літератури, де панує творча, розкріпачена, робоча атмосфера.

Усі програми закроєно в ідеальній (чи ідеалізованій) парадигмі. Хоча втілити їх практично часто-густо складно і навіть неможливо через стан сучасної української школи й українського суспільства загалом, тобто через ті об'єктивні умови, в яких перебуває вчитель і його учні.

Нині чинні програми зазнали кількох трансформацій, що стосувались як змісту навчального матеріалу, так і державних вимог. Спершу було повернуто твори, які за міністра Д. Табачника забороняли вивчати (О. Олеся, А. Чайковського, О. Ольжича, О. Теліги, І. Калинця, В. Дрозда, Ю. Винничука, З. Мензатюк, В. Рутківського та ін.). Нещодавно двічі провели скорочення кількості художніх творів для конкретного розгляду, теоретичних понять, термінів, спрощення тлумачень і вимог до учнів тощо. Так, у 5-му класі учні розглядають твори лише 13-ти українських письменників (4 казки, 8 оповідань і 16 поезій), у 6-му – 18, у 7-му – 15, у 8-му – 12, у 9-му – 12. Проте вчителі нині нарікають на таке чимале скорочення: учні середніх класів психологічно не готові довго затримуватися на одному творі, вони не можуть (і не повинні!) глибоко його аналізувати. У 9-му класі впродовж 14 годин розглядають 6 поезій і 3 поеми Шевченка (Г. Клочек же називає міфічну цифру).

У 10-му класі вивчають твори 13-ти письменників (12 прозових, 19 поезій), в 11-му – 24 (колись їх було поділено між 11-м і 12-м класами). Усі скорочення, спрощення відбувалися за активної участі вчителів-практиків, які постійно апробовують програми.

Водночас ці часткові зміни не стосувалися концептуальних принципів і особливостей базової програми як програми-результату, у якій залиши-

³ Тут і далі див.: education-ua.org.ua/art...ob-ektivna-neobkhidnist

лися наскрізними соціальні, мотиваційні й функціональні «ключові компетентності». А загальний результат програм стосується: *учня* як освіченої й розвиненої особистості, спроможної повноцінно реалізуватися в майбутньому дорослому житті; *учителя*, який зобов'язаний постійно підвищувати власний фаховий рівень; *української літератури*, для якої зміна її іміджу та зростання престижу залишаються актуальними.

Які ж основні особливості цих чинних програм?

1. Сучасне вивчення української літератури як мистецтва слова в середній школі є насамперед *демократичним*. Ідеться про постійну творчу співпрацю вчителя й учня, що дає широкий простір для самостійного сприймання й осмислення літератури як одного з видів мистецтва. На практиці це означає:

- самостійність учителя в розподілі навчальних годин. Запропонована кількість їх є орієнтовною. На літературу рідного краю рекомендується виділити аж 4 год (упродовж року), і вибір учителя тут цілком самостійний;

- відхід від ідеологічного чи соціально заангажованого прочитання-аналізу художнього твору в трафаретних схемах радянської методології, натомість пріоритетність сучасних, творчих підходів під час його розгляду. Хоча вчитель може як зразок запропонувати алгоритм аналізу, який спонукатиме шукати власні відповіді. Рубрика «Зміст навчального матеріалу» допоможе йому в цьому. Тут уведено лише обов'язкові для шкільного розгляду твори, доступні дітям теоретичні поняття;

- урізноманітнення інтерпретації художнього твору, виявлення тих сенсів, яких він набуває у процесі історичного функціонування; урахування ролі читача/учня як співтворця тексту. Так, у рубриці «Державні вимоги...» їх сформульовано загально: «уміє визначити головну думку», «характеризує образи...», «визначає улюбленого героя», «уміє підтверджувати власну думку цитатами з тексту», «висловлює власні роздуми...», «дискутує про...» тощо.

Варто наголосити й на інших особливостях нинішніх програм, що їх учителі часто-густо зовсім не беруть до уваги або ж трактують неправильно.

2. За чинною програмою вивчається не історія української літератури, а українська література як вид мистецтва. Це дає більшу можливість активізувати морально-етичні аналогії, суспільно-ціннісні орієнтири, зацікавити учнів близькими їхній свідомості художніми творами, водночас змінити імідж самої літератури у сприйманні сучасного читача.

3. У 5–8-х класах твори структуровано за тематично-проблемними блоками. Тобто до кожної теми дібрано твори, які її втілюють. Відповідно й розглядати їх потрібно саме як носіїв певної конкретної теми, а не як зразки творчості письменника.

Наприклад, оповідання «Федько-халамидник» В. Винниченка (тема «Я і світ», 6 клас) програма пропонує роз-

глядати як «художню розповідь про дивовижного хлопчика Федька, його життя та пригоди, стосунки з однолітками...». Отже, не має значення, з якої родини Федько, що він бідний, нелегким було його дитинство тощо. Під час уважного прочитання твору увагу потрібно акцентувати на його дивовижній, відкритій, щедрій душі, порядності, відчутті власної гідності.

Те саме стосується образу Олесья з оповідання «Дивак» Гр. Тютюнника. Цей твір у 5-му класі мають розглядати в річищі теми «Рідна Україна. Світ природи». Разом із розкішними віршованими пейзажами Т. Шевченка, П. Тичини, М. Рильського образ ровесника сучасним п'ятикласникам є дуже близьким. Адже він любить рідну землю в конкретних виявах, оберігає й захищає її. Природу Олесь розуміє душею, від того і сам щедрий на любов, злагоду, добро. Погодьмося: на тлі прагматичної сучасності хлопець також сприймається як дивак. Це твір поза часом і простором. Він універсальний, як «Старий і море» Е. Гемінгвея чи «Снігова королева» Г.-Х. Андерсена. Хоча, безумовно, це твір глибший, як усе, написане Гр. Тютюнником, але інші нюанси, деталі – для дорослих читачів.

4. Варто взяти до уваги те, що подібні моменти стосуються багатьох творів із програми – їх треба розглядати відповідно до віку учнів. Наприклад, «Цар Плаксії та Лоскотон», «Кольорові миші», «Садок вишневий коло хати...» мають кілька рівнів сприйняття, прочитання, інтерпретації, аналізу. Для школярів середнього віку зазвичай обираємо найперший, той, що лежить на поверхні, перебуває на рівні емоційного сприйняття сюжету, характеру.

Так, у 7-му класі говоримо про образ дівчинки («Кольорові миші» Л. Костенко) лише як уособлення неординарної особистості, здатної бачити світ по-своєму і самій творити його. Твердити ж про те, що цей вірш – алегорія на тоталітарний режим, заперечення ідеї людини-гвинтика, доречно і доступно для одинадцятикласників.

5. У програмі для 5–8-х класів немає портретного вивчення літератури. Увага насамперед на творі. Рядок «Коротко про письменника» означає, що треба лише згадати ім'я автора, коли він жив, якщо є – якийсь цікавий, прикметний епізод його біографії. Неприпустимо забирати дорогоцінний час, скажімо, на докладне вивчення біографії В. Короліва-Старого, – завтра п'ятикласники все це успішно забудуть, а от дивовижну авторську казку про Хуху-Моховинку розглядатимуть поспіхом, як додаток до біографії. На жаль, майже всі автори сучасних підручників із української літератури (а це підручник-хрестоматія) не зважають на цю прикметну особливість програми – переказують учням 5–8-х класів біографії письменників з багатьма подробицями за рахунок значного (і неприпустимого!) скорочення самих творів. Відповідно про цю особливість забувають і вчителі.

Навіть у 9–11-х класах, де за чинною програмою є частково портретне вивчення, не варто вимагати від учнів засвоєння деталей біографії митців. Зацікавити

учнів треба насамперед твором! Усвідомлене читання художнього тексту, спонукання до роздумів над ним, пробудження естетичного відчуття художнього слова, його змістового, емоційного наповнення, розвиток самостійності мислення – це найголовніше.

6. У 9–11-х класах твори подано за хронологічними рубриками, але як репрезентанти певного періоду, творчості письменника. Це забезпечує системне вивчення української літератури, сприймання і засвоєння її історії на рівні розуміння. Водночас мати уявлення про творчість – не означає розглядати її детально, у стильовій еволюції. Оглядів літературного процесу як таких у чинній програмі немає. Хоча на прохання вчителів тут є децизи ключових тез про період, напрям, стиль – як необхідне тло для вивчення конкретного твору.

7. У програмі для 5–8-х класів значно оновлено матеріал для вивчення – уведено твори сучасних письменників, написаних спеціально для дітей (З. Мензатюк, В. Рутківського, Г. Малик, Ю. Винничука, Л. Ворониної, О. Гавроша, М. Павленко та ін.). Список цей і надалі має оновлюватися.

8. Актуальною залишається модернізація шкільної інтерпретації, аналізу художнього тексту. Від цього безпосередньо залежить і зміна престижу української літератури, і зацікавленість учнів художнім словом. Потрібно врешті відійти від розуміння української літератури як відтворювального зображення дійсності. Трактуювання творів лише з такої позиції значно занижує їхню художню вартість. Прив'язаність до конкретних подій, часу чи місця позбавляє їх багатозначного, символічного звучання, загальнолюдської значущості. Високохудожній твір не може бути лише відбитком якогось локального (наприклад історичного) контексту, він утілює й особистісно-авторські, й уселюдські, й читацькі та ін. проблеми, мотиви тощо. Скажімо, під час розгляду «Марусі Чурай» лише в історичному, міметичному трактуванні може загубитися основна, наскрізна, актуальна й нині проблема твору – митець і суспільство. Вона є вічною, а в час написання цього твору була актуальною для Ліни Костенко.

Ось такі основні концептуальні особливості чинних програм з української літератури. Наголосила на цих особливостях неспроста. На жаль, їх ігнорують більшість авторів підручників, зокрема для 5–8-х класів, як уже було сказано. У них подаються розлогі біографії письменників, а також ускладнені статті про теоретичні поняття, історичні контексти тощо. У вчителів же вибір підручників обмежений їхньою наявністю у шкільній бібліотеці. Саме за підручниками і створюється основне враження про шкільний предмет «українська література».

Спробую тезово викласти деякі міркування про реформування нинішньої системи освіти, зокрема мовно-літературної, на доповнення до поширеного в соцмережах листа-звернення від ученої ради Ін-

ституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України до міністра освіти й науки Л. Гриневич.

Перед реформуванням шкільної освіти варто проаналізувати, що заважає досягненню стратегічних цілей, зокрема й мовно-літературної ланки, утілених у її предметних «ключових компетентностях» (ідея компетентностей, як бачимо, зовсім не нова в навчальному процесі). Також логічно і правомірно використати той величезний досвід і програмотворення, і повсякденної подвижницької вчительської праці, що маркує шлях української мовно-літературної освіти на шляху її самостійного становлення.

Тому не лише громадськість, науковці, а найперше вчителі-практики (як основний суб'єкт шкільної освіти!) повинні бути активними учасниками всього процесу її реформування, починаючи вже від розгляду концепцій, нових ідей тощо. Адже успішність цього процесу цілком залежить насамперед від внутрішніх чинників, регуляторів, а не від зовнішніх впливів.

Копіювання чужого, нехай і найуспішнішого досвіду, недостатньо продуманого перенесення його на наш ґрунт без урахування особливостей українських реалій, зокрема і в гуманітарній сфері, яка, будемо відверті, зазнала краху на Сході та Півдні нашої країни, ніколи не приведе до успіху. Хоча, безумовно, чужий досвід варто вивчати, але робити все ж власні висновки. Тим паче, що освіта в інших країнах не застигла. Наприклад, Фінляндія, чия освітня система вважається однією з найкращих, нині готує нові реформи, зокрема предмет «читання» планують замінити «літературою». У Польщі реформаторські освітні закони ухвалено в 1991 р., а практично реалізувати їх поляки почали лише в 1999-му, коли фінансово були готові до таких змін.

Атмосфера таємничості, кулуарності, представлення задалегідь підготовлених рішень, оголошення їх доконаним фактом нині зовсім неприпустимі. Потрібно проводити широке і тривале громадське обговорення, забезпечувати гласність усіх проєктів, рішень і колегії МОН, і локальних груп, які працюють над новим державним стандартом шкільної освіти. Усі фахівці повинні бути зацікавлені в такій гласності, якщо прагнуть справді ефективних результатів. Нині суспільство, розуміючи важливість реформування шкільної освіти для ствердження України як самостійної держави, перебуває у стані тривожного очікування.

Загальновідомо, що рівень освіти будь-якої країни залежить насамперед від того, наскільки державні чиновники, влада розуміють її важливість для суспільства та його майбутнього. Нині ж освіта, наука для урядовців не є пріоритетними, що проявляється в мізерному фінансуванні їх.

Крім того, освіта є міні-моделлю всього українського пострадянського суспільства. Їй притаманні ті ж негативні явища, тенденції, що й суспільству. Ці явища заважають національному будівництву. Це стосується не лише освітніх цілей, а й організаційних, управлінських структур, пріоритетності напрямів навчання, його змісту, нових сучасних підходів до їхньої реалізації. Тому непросто відповісти на важливе питання: чи спроможна нинішня освіта розв'язати основні стратегічні державотворчі завдання, які стоять перед українцями на шляху подолання російської агресії й здобуття повної незалежності, становлення громадянського суспільства та входження України як повноцінної держави в європейську спільноту? Прийняти базовий документ Євросоюзу «Основні компетенції для навчання протягом усього життя...» – не означає бути готовими успішно реалізувати його на практиці, особливо в теперішніх умовах. Згадаймо знову Польщу: перш ніж перейти на нові стандарти в освітній системі, ця країна пройшла довгий шлях змін усього суспільства, яке нині є досить консолідованим і патріотичним. У Фінляндії наскрізними освітніми темами (чи компетенціями), які діють упродовж усього життя, є становлення людини, комунікативні навички та взаємодія зі ЗМІ, активна громадянська позиція, відповідальність за довкілля. Які ж висновки можна з цих прикладів зробити нам? Якого ефекту очікує від освіти нинішнє українське суспільство? Варто також добре продумати шляхи і способи реалізації шкільного реформування.

Вважаю, що наша освіта, як і все українське суспільство, потребує насамперед глибоких системних змін, які неможливо втілити водночас, а також постійних зусиль з боку владних структур утілювати ці зміни, а не імітувати їх завдяки косметичному ремонту окремих сегментів. У нас залишилася стара, ще радянська, занадто бюрократична система управління освітою та її контролю. У цю застарілу оболонку не можна вкладати новий зміст, бо неможливим буде його втілення.

Прикметно, що в контексті підготовки до створення нового Державного стандарту базової і повної середньої освіти й при розгляді Верховною Радою законопроектів «Про освіту», «Про загальну середню освіту» тощо особливо гостро зазвучало *питання можливої інтеграції* в середній загальноосвітній школі предметів «українська мова», «українська література», «зарубіжна література». Воно й викликало в українській патріотичній громаді враження такої імітації. Ось думка дописувачки в соцмережах, звернена до Г. Ключека: «П. Григорію, не там причин шукаєте, не на те сили витрачаєте, не

тих за ворогів маєте. Кожна з літератур (і українська, і зарубіжна) виконує свої завдання, але задля одного – виховати вільного освіченого громадянина України з широким світоглядом». З цією думкою важко не погодитися. Хочу, зі свого боку, дещо прояснити й доповнити її.

1. Доречно пригадати, що питання інтеграції цих предметів на міністерському рівні вперше порушив Д. Табачник і навіть спробував її реалізувати. Це полягало в суттєвій зміні програм із літератур, що означало підготовку до «об'єднання» їх у старшій школі, зокрема системне вивчення їх мало тривати у 8–9-х класах. Програму з української тоді таки вдалося відстояти, чого не можна сказати про зарубіжну. Вже тоді було радикально порушено закономірну синхронізацію цих двох предметів (у всіх попередніх програмах вона була), наслідки якої пожинаємо й донині, даючи підстави для різноманітних інсинуацій та декларацій радикальних змін. Крім того, задумаймося: хто саме прагнув такої «інтеграції» – той, хто хотів, аби українська література, мова зовсім зникли зі шкільної освіти...

2. Кажуть, що інтегрований курс допоможе зняти проблему дублювання і зекономить час. Дублювання чого саме? І українська література, і зарубіжна (як і українська мова) мають різні завдання й мету, різний об'єкт вивчення. Якщо йдеться про художні засоби, теоретичні поняття – то це ж лише необхідний інструмент, щоб ним ефективно скористатися.

3. Не варто тішити себе ілюзіями: нині небезпідставно турбуємося про розвантаження учнів, зменшення загальної кількості навчальних годин. Однак мовно-літературна інтеграція не збільшить їхньої кількості при об'єднанні у кращому разі української й зарубіжної літератур, які ділитимуть між собою 2 години. До речі, так було в радянські часи, коли зарубіжну вивчали у відповідному перекладі на уроках російської літератури. У тодішніх учнів підсвідомо створилося враження, що ці твори – надбання російської культури. Українська ж у цьому контексті сприймалася як бліда, вторинна, провінційна – усе так, як і потрібно було прислужникам радянської ідеології.

Отже, така інтеграція загалом має антиукраїнський присмак. Знищуючи українську мову і літературу як окремі предмети, ми позбавляємо їх права на самостійне існування, яке виборювалося століттями й далі виборюється не лише у шкільному вивченні, а й у свідомості майбутніх громадян, що своєю чергою призведе до повної деградації гуманітаристики в нашій державі. Це також знищить унікальний предмет зарубіжної літератури, конче потрібний для формування широкого, сучасного світогляду українських школярів, для пізнання культури інших народів, зокрема тих, мови яких вони вивчають.