

Григорій Ключек

Зі студій про літературну освіту

Збірник статей та матеріалів

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*



® ТЕРНОПІЛЬ
НАВЧАЛЬНА КНИГА – БОГДАН

УДК 82.0.811.161.2(075.8)
ББК 83Укр я73
К50

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Кіровоградського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
(протокол №4 від 26 листопада 2012 року)*

Рецензенти:

Руснак Ірина Євгеніївна – доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи Вінницького педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського;

Токмань Ганна Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди.

Ключек Григорій

К50 Зі студій про літературну освіту. Збірник статей та матеріалів /
Г. Ключек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.

ISBN 978-966-10-3286-5

Книга відомого літературознавця Григорія Ключека присвячена проблемам як вищої, так і шкільної літературної освіти. Автор аналізує минуле й сучасне літературної освіти, визначає основні концепти її реформування. Незважаючи на те, що видання містить окремі статті, присвячені різним проблемам літературної освіти, все ж у своїй сукупності вони створюють цілісне розуміння сучасних проблем цього навчального предмету, що наділений надзвичайно важливими гуманізуючими та естетизуючими функціями.

Для учителів-словесників, викладачів та студентів філологічних факультетів.

УДК 82.0.811.161.2(075.8)
ББК 83Укр я73

*Охороняється законом про авторське право.
Жодна частина цього видання не може бути відтворена
в будь-якому вигляді без дозволу автора чи видавництва.*

ISBN 978-966-10-3286-5

© Ключек Г., 2013
© Навчальна книга – Богдан, 2013

ЗМІСТ

Вступне слово	5
ВИЩА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ. . . 9	
Хто ми такі?	11
Про два рівні вищої літературної освіти	12
Про деякі технологічні вузли	26
Програмування. Змістовий модуль	28
Самостійна робота студентів	30
Аудиторні форми навчання	36
Діагностика та оцінювання знань студентів	39
«Дорожня карта».	42
«ЯКБИ ВИ ВЧИЛИСЬ ТАК, ЯК ТРЕБА...»	45
До історії питання	45
Золотий вік філологічної освіти	47
... та його занепад	54
... а вийде, як завжди, а мо' й гірше.	56
Учитель	61
Програми	66
Підручники та посібники	76
КОРОЛЕВА МИСТЕЦТВ — НА ЗАДВІРКАХ ОСВІТИ.	82
ЛІТЕРАТУРНА КЛАСИКА ЯК ВИКЛИК	92
КОНЦЕПЦІЯ РЕФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.	103
Вступ	103
1. Науково-методологічні засади Концепції	106
2. Мета реформування викладання української літератури в середній школі	107
3. Реформування складових літературної освіти	112
3.1. Загальні принципи.	112
3.2. Програми	120
3.3. Підручники і супровідна методична література	131
4. Організація реформування літературної освіти.	138
Прикінцеві зауваження	139
ПІДСУМКОВЕ СЛОВО НА «КРУГЛОМУ СТОЛІ», ПРИСВЯЧЕНОМУ ОБГОВОРЕННЮ «КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ».	140
РИТОРИКА СЛОВА І СЛАЙДУ	151

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «РИТОРИКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА»	158
Вступні зауваження	158
Програма курсу «Риторика вчителя-словесника»	159
Практична риторика (риторика вчителя-словесника)	165
Мовленнєвий етикет: основні принципи.	167
Правила мовного етикету в стандартних етикетних ситуаціях	168
Виразне читання	169
Розказування	170
Мистецтво розповіді про письменників у середніх та старших класах	170
Мистецтво оглядової лекції.	171
Мистецтво вступного слова вчителя перед вивченням твору	172
Мистецтво усного слова при вивченні твору методом бесіди.	172
Контроль за знаннями студентів, оцінка їхньої навчальної роботи	173
Запитання для контрольних робіт	174
Контрольна робота № 1	174
Контрольна робота № 2	174
Бібліографія	175
Основні навчальні посібники.	175
Додаткова література	175
Зміст лекційного курсу «Риторика вчителя-словесника»	180
Практичний курс.	181
Заняття 1. Мовленнєвий етикет: стандартні ситуації.	181
Заняття 2. Розказування.	182
Заняття 3–4. Мистецтво розповіді про життя і творчість письменника.	183
Заняття 5. Мистецтво оглядової лекції.	185
Заняття 6–7. Вступне слово до вивчення твору.	187
Заняття 8–9. Мистецтво бесіди.	188
Замість заключного слова	190

Вступне слово

У переліку навчальних дисциплін, що містяться у документі про закінчення середньої школи, на першому місці стоїть «Рідна мова і література». І це стосується не тільки наших «атестатів зрілості». Цей принцип є загальним для всіх національних шкіл у всіх куточках світу. Бо першою ознакою освіченості завжди було вміння володіти як усним, так і писемним словом, а також знати культуру свого народу, яка втілена переважно в живе, емоційно трепетне, наділене енергією Добра і Краси художнє слово. Це особливе, **розвиваюче Слово**, про яке наш геніальний педагог Василь Сухомлинський говорив як про «еліксир для дитячого мозку».

Про те, що наші середня та вищі школи перебувають у кризовому стані, зараз говориться часто. Ніби й реформаторські дії проводяться, розробляються різного роду проекти, концепції, програми, але від того відчуття кризи лише поглиблюється.

Вочевидь, необхідні значно серйозніші, значно професійніші зусилля в осмисленні самої природи кризи, її глибинних чинників. Потрібна інтелектуальна напруга, яка привела б суспільство до розуміння не тільки необхідності корегувати систему освіти залежно від викликів часу, а й розробляти оптимально вивірені концепти освітянського майбутнього. То мають бути зрозумілі, переконливі та добре вивірені моделі — тільки в такому випадку вони самі по собі здатні стимулювати справжнє, а не позірне реформування освіти як життєво важливої складової суспільного організму.

Відомо, що суспільна реформація буде успішною за умови, коли рух «знизу» знаходить стимулюючий відгук руху «зверху». І — навпаки. Це мають бути взаємозустрічні, взаємообумовлюючі рухи, які в кращому випадку надаватимуть процесу згармонізованості, що й гарантуватиме успішність реформування.

Ця книжка є спробою створити рух «знизу» на одному важливому сегменті освітянського поля, що іменується як «літературна освіта». Вона складалася поступово зі статей, написаних у різні роки, але об'єднаних одним і тим же надзавданням — прагненням осмислити літературну освіту в її минулому та сучасному існуванні та накреслити обриси її оптимізованої, а від того, треба сподіватися, і життєздатної суспільно значущої майбутньої моделі.

Чи вдалося це зробити — не мені судити. І не зараз. Але скажу, що поставлене надзавдання все-таки дозволило об'єднати всі статті у певну монографічну цілісність, сформувані, іноді шляхом самоповторень та кількарязового акцентування, певні парадигми.

Окремі з пропонованих публікацій свого часу викликали дискусію. Тут перш за все маю на увазі статтю «Королева мистецтв — на задвірках освіти», що спричинила на сторінках тижневика «Дзеркало тижня» (№ 44, 2007) бурхливе та резонансне обговорення.

«Концепція реформування шкільної літературної освіти в середній школі (предмет — українська література)», що створювалася на замовлення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, теж була предметом обговорення на сторінках «Дивослова» — фахового журналу вчителів-словесників. Маю надію, що наявність цього матеріалу в пропонованій книзі дає проблемі літературної освіти перспективний вимір, здійснює спробу змодельовати її системне реформування в майбутньому. Іншими словами, «Концепція...» є спробою побачити в реальних деталях **успішну** літературну освіту, що «працює» на формування в майбутньому **успішного** українського суспільства.

«Риторична» частина книжки представлена статтями «Риторика слова і слайду» та авторською програмою навчальної дисципліни «Риторика вчителя-словесника». Наявність цих матеріалів обумов-

лена загостреною потребою розвивати й утілювати в практику вищої педагогічної освіти **педагогічну риторика** як окрему навчальну дисципліну. Доречно нагадати слова Василя Сухомлинського, який постійно наголошував, що «слово — основна зброя вчителя», що в його руках слово «такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля — живопису, без мармуру й різця — скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність».¹

Педагогічна риторика як навчальний предмет перебуває у нас на початковій, навіть ембріональній стадії. А про розробку так званих фахових риторик у нас ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидним є те, що кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним — навчальним і виховним — словом. Йдеться про розробку прикладної риторики для словесника, історика, математика, вчителя початкових класів.

Пропонована програма «Риторика вчителя-словесника» є першою спробою створити прикладну навчальну дисципліну, яка б сприяла фаховій підготовці майбутніх вчителів української літератури, навчаючи їх секретам володіння словом як основною «зброєю».

І наостанок хочу подякувати колегам з різних міст України, у спілкуванні з якими визрівали думки, ідеї, концепти, що висловлені у цій книжці. Передусім серед своїх порадників, консультантів та опонентів хочу назвати професорів Василя Марка (Кіровоград), Ганну Токмань (Переяслав-Хмельницький), Ірину Руснак (Вінниця), Петра Іванишина (Дрогобич), Ольгу Слоньовську (Івано-Франківськ), доцентів Валентину Гребньову (Франція), Любов Зубак (Кіровоград), Василя Пахаренка (Черкаси), Катерину Та-

¹ Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 160.

ранік-Ткачук (Київ), Василя Шуляра (Миколаїв), учителів української мови вищої категорії Інну Рожанчук (Кіровоград), Тетяну Зінченко-Русенко (с. Краснопілля Кіровоградської області), Валентину Яцейко (м. Новомиргород) та багатьох інших.

Спасибі вам, колеги!

ВИЩА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Ввійшли у Болонський процес. Втягнулися. Із внутрішнім опором, з тривогою, з безліччю великих і малих запитань, на які гарячково ще й досі шукаємо відповіді.

Сам по собі Болонський процес є досить виразним виявом загальноосвітніх тенденцій до глобалізації. А вони, як відомо, супроводжуються спротивом, часом вельми адекватним. Це добре розуміють ініціатори та ідеологи Болонського процесу. Саме тому майже в усіх деклараціях, конвенціях, резолюціях, ухвалах, що були прийняті на відповідних симпозиумах, самітах, конференціях тощо (Лісабонська конвенція 1997 р., Сорбоннська декларація 1998 р., Болонська декларація 1999 р. та ін.), у різних формах варіювалося застереження на кшталт того, що при здійсненні реформ треба остерігатися нівеляції національних особливостей освітніх систем різних країн Європи. На жаль, у всіх друкованих матеріалах, які зараз у чималій кількості з'являються у нас, цей важливий постулат не те що не обговорюється, а й майже не згадується. Думається, що причина такої ситуації прямо пов'язана з нашим головним лихом — з денационалізованою свідомістю. Ця біда визначає кожну мить, кожну клітинку нашого буття, робить його хворобливим, позбавленим життєвої креативності. Денационалізована свідомість не тримається традиції, ослаблює інстинкт самозбереження. Ось і зараз ми неодноразово ставали свідками, як входження у Болонський процес набувало р-революційного розмаху, який у кінцевому результаті може завершитися тим, що стоятимемо перед купою

наламаних дров і будемо чухати потилиці, — о, цей безсмертний український жест! До речі, до такої ситуації, пов'язаної з уже здійсненими «реформами» в освіті, нам не звикати...

А втім, входження до Болонського процесу дає нам реальний шанс реформувати нашу вищу освіту по-справжньому, вивести її з того ентропійного, сомнамбулічного стану, в якому вона зараз перебуває. Щоб ці наміри перетворити в реальність, необхідно, на нашу думку, суворо дотримуватися кількох засадничих вимог.

Перша з них якраз і полягає в гармонізації прагнень у виконанні основних постулатів Болонського процесу (введення двоступеневої структури вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць і т.д.) з найбільш здоровими, такими, що є незаперечними у своїй ефективності традиціями вітчизняної вищої школи. Дуже важливо ці традиції експлікувати й увиразнити та належним чином поцінувати, щоб уберегти їх від усякого роду р-революційних трансформацій. Не забуваймо, що прагнення руйнувати з метою побудувати на руїнах якийсь «новий світ» закладено в нас майже на генетичному рівні: таку вже історію маємо.

Сам по собі процес гармонізації є дуже складним, бо потребує взаємних поступок між його складовими. Окрім того, треба пам'ятати, що кожне недостатньо виважене, неоптимальне рішення, закладене в модель майбутньої освітньої системи, негативно позначиться на ефективності її практичного функціонування.

По-друге, виробляючи загальну модель української вищої освіти за мірками Болонського процесу, необхідно дотримуватися принципу, що кожна модель, якій належить втілитись у практику, окрім оптимальної виваженості та системної взаємоузгодженості (згармонізованості) усіх складових, має бути спрощеною до розумних меж і через те максимально зрозумілою. Практика вже не раз засвідчувала, що доля реформи, інтенсивність її впровадження багато в чому залежить: а) від переконливості її мотиваційної частини та б) від простоти й зрозумілості її моделі. Доводиться на цьому наголошувати, бо цілком очевидною стає тенденція до створення громіздкої моделі реформування, яка в багатьох своїх як поки що віртуальних, так і вже частково реалізованих, «втілених у життя» компонентах, уже виглядає надмірно ускладненою й непереконли-

вою, такою, що викликає внутрішній спротив та багато питань, які починаються зі слів «чи варто?..»

На наше переконання, основна робота з реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу мала б відбуватися на полі конкретних спеціальностей. Власне, від того, наскільки вдалимися виявляться моделі реформування більшості спеціальностей, залежить доля реформи.

Саме тому були потрібними фахові дискусії на різних симпозиумах, «круглих столах», конференціях, семінарах і т.д. щодо змістового та методичного реформування чи не кожної провідної вузівської спеціальності. Чесно кажучи, ми зачекалися аналітичних оглядів, зіткнення ідей та концепцій, бо саме за таких умов вільного обміну думок можливо знайти істину, вийти на оптимальний кінцевий результат. «Мовчазне», закрите реформування, як правило, завершується поразкою. Ліміт таких поразок і невдач в українській освіті вже вичерпано. Болонський процес — це надто серйозно, і злегковажити черговий раз не маємо права.

У цій статті пропоную своє бачення реформування вищої літературної освіти у світлі Болонського процесу.

Хто ми такі?

«Ми» — це десятки тисяч учителів-словесників, тисячі студентів-філологів разом з кількома сотнями доцентів і професорів, які навчають їх, студентів, Слово. Зараз ми скромні. Нас не помічають, до нашого існування звикли. Але щоб можна було якимось чином виділити і вилучити із суспільного тіла, то дуже швидко всі відчули б, що, метафорично кажучи, з тим тілом починає коїтися щось негарзд. Воно, це тіло, ставало б усе неохайнішим, покривалося б волоссям, а лоб звужувався б, і в один час на обличчі стали б угадуватися обриси неандертальця — нашого далекого предка. До цього процесу здичавіння, яке цілком можливе, якщо не вдасться ствердити культ Слова, ми ще повернемося. А поки що пригадується вислів мудрого Чингіза Айтматова, який ще у 80-х роках минулого століття на одному із письменницьких з'їздів у Москві виголосив

думку, що — цитую дослівно — «учитель-словесник є центральною фігурою в нашому суспільстві». Ось так... З того часу подібних думок, скільки б я не вслухався в публічні виступи наших інтелектуалів, мені не доводилося чути. Якесь Боже одкровення одного разу нашло саме на Чингіза Айтматова...

Про два рівні вищої літературної освіти

Одна з вимог успішного реформування будь-якої галузі — це чітке бачення кінцевого результату й добре усвідомлене прагнення його досягти. Йдеться про головний системотворчий чинник, від потужності та, сказати б, істинності якого залежить реформування існуючої системи в іншу, більш досконалу, побудова якої і є кінцевою метою. Друга принципова вимога — максимально можлива оптимізація методичних концептів реформування, їхня переконлива обґрунтованість та зрозумілість. Ідеться про вироблення такої «стратегії і тактики» реформаційних дій, яка б з достатньою ефективністю забезпечувала досягнення кінцевого результату.

Не будемо зараз створювати детальну професіограму такого зразкового вчителя-словесника, про те, що він повинен «знати й уміти», розписувалося у різних офіційних освітянських документах вже не раз і в подробицях. Відзначимо лише одну принципову річ: основою професійної підготовки вчителя-словесника є його суто наукова, тобто літературознавча, підготовка. Змушений наголошувати на цій, здавалося б, загальнозрозумілій тезі, тому що в педагогічних вишах відчутне зміщення акцентів у бік психолого-педагогічної підготовки, — мовляв, саме вона визначає професійний рівень майбутнього педагога. Звичайно ж, безглуздо заперечувати важливість психолого-педагогічної підготовки вчителя — їй треба віддавати належне. Але при цьому необхідно прислухатися до Василя Сухомлинського, який постійно наголошував, що вчителю, який поверхово знає свій предмет викладання (літературу, мову, історію, математику, фізику...), мало допоможуть психологія з педагогікою та методика викладання. Лише глибоке знання свого

предмету виробляє у викладача його найголовнішу якість — креативність, творчий підхід до своєї справи.

Пригадується, як майже два десятки років тому, ще на зорі нашої незалежності, мені довелося попрацювати в спеціальній комісії, завдання якої полягало в тому, щоб виконати замовлення міністерства: підготувати концепцію вузівської філологічної освіти. Один із головних пунктів підготовленого й поданого до міністерства документа рекомендував увести дворівневу освіту: готувати бакалаврів та магістрів. Детально були розроблені основні параметри кожного із цих рівнів. Із часу подання цієї концепції минуло двадцять років. І біда зовсім не в тому, що магістерський рівень, який у нас поки що надбудовується над двома нижчими (бакалавр і спеціаліст), почав вводитись із запізненням, власне тоді, коли попереду замаячила необхідність входити в Болонський процес. Біда полягала в іншому: у відсутності чітких і зрозумілих концепцій обох рівнів. Можливо, в документах, які виходили з Міністерства освіти і науки, й знаходилися інструктивні вказівки щодо сутнісних параметрів цих рівнів, проте вони не прояснили ситуацію, не зорієнтували на розробку моделей бакалаврів і магістрів за спеціальностями вищої професійної освіти. Певною мірою цьому завадила наявність рівня «спеціаліст», який фактично мало чим відрізнявся від «магістра». Треба повністю погодитися з Володимиром Моренцем, який зауважив, що «втління двоступеневої моделі (бакалавр-магістр) в нас відбувається головним чином по-радянському: методом переіменування. В останній рік навчання всі слухачі з волі керівництва розділяються на два паралельні потоки, один з яких іменується магістерським, а інший — дозволю собі неологізм «спеціалістичним», у той час як фактична різниця в їхніх навчальних планах є мінімальною (25–30%), а ще магістри пишуть і захищають дипломну роботу, в той час як спеціалісти складають державний екзамен» («Дзеркало тижня» від 25 червня 2005 р.). Картина, зображена професором Національного університету «Києво-Могилянська академія», в принципі, є типовою, хоч бувають і нечисленні винятки.

Отже, ще не ввійшовши належно до Болонського процесу, ми опинилися перед неприємним фактом: за кілька останніх років так необачно підійшли до впровадження магістерського

рівня, що зараз він є явно заниженим і не відповідає європейським стандартам. Звідси висновок: існує нагальна проблема розробки нових моделей бакалавра й магістра за спеціальностями вищої школи. Зрозуміло, що таку розробку треба здійснювати, орієнтуючись тільки на двоступеневу освіту, назавжди розпрощавшись із рівнем «спеціаліст».

Бакалавр і магістр мають стати в суспільстві знаковими категоріями. Для цього вони повинні наповнитися сталим і добре зрозумілим для всіх змістом. Бакалавр — це людина, що має вищу освіту, засвоїла наукові основи свого фаху, отримала базовий освітній рівень, який при постійному самовдосконаленні дає змогу сформуватися як фахівець високого класу. Проте всі мають добре розуміти, що це **перший** рівень вищої освіти. Магістр — людина, яка засвоїла основи свого фаху на вищому якісному рівні, захистивши магістерську кваліфікаційну роботу, вона підтвердила своє вміння самотійно і на відповідному науковому рівні осмислювати фахові проблеми. Власне висока наукова підготовка є тим осердям, завдяки якому особистість набуває креативності — здатності виявляти творчий підхід у своїй професійній діяльності. Ступінь магістра — знак високої наукової підготовки, а значить, і високого професійного потенціалу. У США, Канаді та в більшості західноєвропейських країн поняття «бакалавр» і «магістр» мають виразну знаковість. У нашому суспільстві ця знаковість лише починає формуватися і то з великими проблемами, якщо врахувати ту профанацію ступеня «магістр», про яку щойно йшлося. Інша проблема: наше суспільство, умовно кажучи, ще не навчене розрізняти ці два рівні, і держава фактично нічого не робить, щоб це розрізнення відбулося в масовій свідомості. Йдеться про серйозну проблему, яку в нас зараз не помічають, проте від її правильного вирішення залежить такий винятково важливий чинник, як мотивація у здобуванні якісної вищої освіти. Якщо студент знає, що, здобувши ступінь магістра, він отримує певні офіційно узаконені преференції, які сприятимуть його професійній самореалізації (працевлаштування, кар'єрне зростання і т. ін.), то це буде активно стимулювати його навчальну діяльність.

Ось уже багато років доводиться спостерігати парадоксальну ситуацію: досить часто найкращі випускники працевлаштовуються значно важче, ніж випускники посереднього рівня. Суспільство, отримуючи вже підготовленого вчителя-словесника, здатного за короткий час стати професіоналом високого рівня, виявляє повну чи майже повну неспроможність розпорядитися ним як особливою цінністю. Якщо теперішні гімназії, ліцеї, колегіуми ще якось прагнуть залучати високопрофесійних педагогів, то масова середня школа в цьому плані абсолютно індиферентна. Пояснюється це не лише тим, що багато ординарних директорів шкіл не прагнуть того, щоб підлеглі їм педагогічні колективи поповнили неординарні, яскраві особистості, а й тим, що наше суспільство, в тому числі й масова школа, яка є його органічною частиною, ще далеко від того рівня, коли в усіх сферах життя запрацюють механізми **затребуваності** працівників високого професійного рівня. Для цього в суспільстві повинна сформуватися внутрішня потреба до самовдосконалення. На жаль, ця потреба в нашому суспільстві виробляється аж надто повільно. Думати, що цей процес відбувається сам по собі, без регулюючого і стимулюючого втручання держави — допускати помилку.

Двоступенева освіта набуватиме належної доцільності та ефективності за умови, коли в суспільстві виробиться диференційований підхід до різних рівнів освіти, коли буде увиразнена — як в моральному, так і в матеріальному планах — **затребуваність** на спеціалістів високого освітнього рівня. Як бачимо, входження до Болонського процесу є не лише внутрішньою справою вищої школи — багато чого залежить від потенції до самовдосконалення, наявної в суспільстві.

Літературна (філологічна) освіта зорієнтована переважно на школу. Головний «продукт» філологічних факультетів — учитель-словесник. Із цього й треба виходити, моделюючи бакалаврський та магістерський рівні літературної освіти.

Бакалаврат

Одразу ж зазначимо, що рівень «бакалавр» має засвідчувати повноцінну, завершену вищу освіту, яка дає право викладати в загальноосвітній середній школі, тобто в школі I та II рівнів освіти. Здобуття такої освіти потребує чотири роки — не менше. На цьому моменті варто наголосити через те, що вже висловлювалися думки щодо співвідношення в навчальних роках бакалаврського та магістерського курсів як 3 до 2 (3+2). Таке співвідношення явно неприйнятне, тому що підготувати повноцінного вчителя-словесника протягом трьох років є справою практично неможливою.

Може постати питання: чи не є дискусійним твердження, що вчитель з бакалаврським ступенем має право викладати в 10–11 класах, тобто в школі повної середньої освіти. Питання не випадкове, бо ж добре відомо, що в деяких країнах (скажімо, в США) право викладати в старших класах, які відповідають нашій повній середній освіті, переважно надається особам, які володіють магістерськими дипломами.

Є кілька чинників, які, на нашу думку, дають право нашим філологам-бакалаврам викладати в 10–11 класах. На відміну від більшості західних університетів, які готують на бакалавратському рівні «просто філолога», а суто педагогічну спеціалізацію надають лише в магістеріумі, то у нас підготовка вчителя-словесника є цілеспрямованою і, відповідно, інтенсивнішою. Треба врахувати й те, що в нас переважна більшість сільських шкіл є невеликими, і тому для них навіть у перспективі викладачів з магістерськими ступенями не настарчиш. Отже, для нас вибір чотирирічного терміну цілеспрямованої і відповідним чином інтенсифікованої підготовки вчителя-словесника є оптимальним. Окрім того, оптимальність такого шляху визначається його традиційністю, яка містить у собі величезний теоретичний і практичний досвід, що вже давно трансформувався в генетичний рівень, порушення якого є не тільки болючою, а й руйнівною справою.

Уже давно визначився склад навчальних дисциплін, засвоєння яких формує літературну освіту майбутнього вчителя рідної мови і літератури. Вступ до літературознавства, усна народна творчість,

мегакурс «Історія української літератури», мегакурс «Історія зарубіжної літератури», методика навчання літератури, система спеціальних курсів та семінарів. Чи достатнім є такий набір дисциплін і чи не потребує він корекції, а якщо потребує, то якої саме? Таке питання ставимо з огляду на потребу модернізації літературної освіти, пов'язаної із входженням до Болонського процесу.

Якщо зіставити вітчизняну модель літературної освіти з моделями, прийнятими на Заході, то в першу чергу кидається в очі кілька принципових відмінностей. Перша з них: для вітчизняної моделі характерна гіпертрофована (як може здатися) увага до мегакурсу «Історія літератури». Йдеться буквально про **культ історико-літературного принципу**, яким позначені не тільки вузівські, а й шкільні програми з літератури. Критики цього ж культу без особливих проблем укажуть на його витоки — їх треба шукати не лише в позитивістському культурно-історичному етапі розвитку літературознавчої науки, коли з особливим пієтетом та знанням справи ставилися до створення чисельних «Історій літератури», а й у багато тривалому пануванні «єдино правильної» марксистсько-ленінської ідеології, яка жорстко вимагала в усьому: в науці, освіті і т.д. — свято дотримуватися «класовості та історизму» як головних методологічних принципів. Із «класовістю» ми вже більш-менш успішно розпрощалися. З «історизмом» — складніше через ту причину, що з ним розлучатися просто недоцільно. Бо й справді, щоб глибше розуміти предмет чи явище, необхідно знати процес його становлення та розвитку. Випускник школи повинен знати головні етапи розвитку літератури, розуміти логіку змін літературних напрямів. Категорії «романтизм», «реалізм», «модернізм» мають бути усвідомлені ним на рівні їхніх основних параметрів. І осмислення їхнє повинне відбуватися через знайомство з конкретним літературним матеріалом. Звідси — і вимоги до історико-літературної підготовки вчителя літератури.

Щоб краще зрозуміти характер необхідної трансформації мегакурсу «Історія української літератури», треба взяти до уваги, що при його опануванні, так само, як і при опануванні будь-якого іншого навчального курсу, діє закон, аналогічний закону збереження енергії у фізиці. На засвоєння навчального курсу відведена певна

кількість навчального часу, протягом якого опановувач курсу (студент) витрачає певну кількість, хай дозволено буде так сказати, пізнавальної енергії. Саме тому ефективність засвоєння програми залежить від здатності її автора визначити в ній ключові, найбільш сутнісні моменти з тим, щоб саме на них сконцентрувалася пізнавальна енергія. У протилежному випадку, коли найбільш сутнісні ключові моменти програми недостатньо увиразнені, відбувається розсіювання пізнавальної енергії, що призводить до поверхового засвоєння навчального предмета. Стосовно історико-літературних курсів таке розсіювання відбувається тоді, коли від студента однаковою мірою вимагається засвоїти персоналії і твори, які складають як перший, так і другий і навіть третій плани літературного процесу тієї чи тієї доби. Саме тому одне з найважливіших завдань реформації історико-літературних курсів полягає в тому, щоб сконцентрувати пізнавальну енергію студентів на ключових персоналіях і творах. Треба зрозуміти важливість цього завдання та його потенційну суспільну резонансність.

Одне з найважливіших завдань літературної освіти полягає в тому, щоб сформувані в суспільній свідомості **знакові** за своєю природою уявлення про ключові постаті української літератури. Кожне знакове уявлення є змістовим. І, як кожний цілісно оформлений зміст, воно має свою випромінювальну інформативність, а від того й певну енергетичну потужність. Найкрасномовніші приклади — знакові постаті Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, націотворча потужність яких і досі не дає спокою «злим людям» (Тарас Шевченко) — антиукраїнським силам усіх мастей (див.: писання Бузини, низку публікацій у «Киевских ведомостях», «Киевском телеграфе») тощо.

Серед різних способів формування в суспільній свідомості знакових літературних постатей найбільш дієвим є якісне функціонування лінійної системи: *літературознавча наука — філологічний факультет (підготовка вчителя-словесника) — навчально-методична література розмаїтого жанрового спектру — вчитель-словесник — учень — громадянин — суспільство*.

Слава Богу, українська література багата на геніальних митців, уся її історія — града вершин. Думати, що вони підкорені, тобто

пізнані й проінтерпретовані, — виявляти наївність. І ця наївність, здається, наявна в усіх ланках зазначеного ланцюга.

Пізнання геніїв є справою нескінченною. Їхнє сприймання й розуміння змінюється в часі.

Що більше у вузівському викладанні історії літератури концентруватиметься увага на геніальних постатях і що більше їхнє осмислення ставатиме концептуальним, то виразнішою та змістовнішою буде їхня знаковість, тим активніше — через посередництво шкільного вчителя-словесника — кожний з них ставатиме фактом суспільної свідомості.

Зараз не будемо встрявати в розмову про той конкретний набір обраних імен, яким треба відводити левову частину навчального часу — це тема окремої дискусії, і не однієї. Урешті-решт, треба взяти до уваги, що якихось зверхніх, обов'язкових для виконання рекомендацій бути не може — все вирішує кафедра, викладач. Краще звернімо увагу на один за давнини недолік нашої літературної освіти, який, безперечно, потребує найсерйознішого прикладання спільних зусиль. Ідеться про відсутність **культу аналізу окремого твору**. Ні академічна наука, ні вузівське чи шкільне літературознавство не виявляють до цього жанру належного інтересу. А тим часом, скажімо, у Польщі цей жанр є чи не найпомітнішим у науці про літературу. Потреба в розвитку цього жанру та популяризації його до культового рівня найтіснішим чином (системно!) пов'язана з намірами посилити власне монографічне вивчення творчості найвидатніших українських письменників. Аналіз окремого твору — це найоптимальніший спосіб проникнення у змістову сферу митця, осмислення таємниць його художності. А інтенсивне прилучення студента до мистецтва аналізу окремого твору — це розвиток чи не найважливіших для його майбутньої професійної діяльності вмій та навичок.

Культове ставлення до аналізу окремого твору активізує застосування на конкретному матеріалі різних методологічних та методичних підходів, про які зараз ведеться дуже багато розмов, мало опертих на конкретний матеріал. Осмислення понять «герменевтика», «міфологічна критика», «феноменологічний підхід», «структуралізм», «постструктуралізм», «психоаналіз», «гендерний

підхід», «рецептивна поетика» та ін. відбувається в якомусь віртуальному просторі без спроб випробувати їхню дієвість під час аналізу окремих творів. Деякі винятки тут є, проте це не завадить зробити сумний висновок, що наше як академічне, так і вузівське літературознавство перебуває на стадії засвоєння змісту цього розмаїття красивих термінів, інакше кажучи, намагається з усіх сил зрозуміти, що б то вони означали... До їхнього застосування мало коли доходять руки.

Активно культивуючи жанр аналізу окремого твору, зможемо краще зорієнтуватися в реальних потенціях кожного з методологічних концептів, набути цінного досвіду в їхньому застосуванні.

Висока доцільність розвитку зазначеного науково-методичного жанру полягає ще й у тому, що він активізує засвоєння таких каркасних розділів теорії літератури, як «теорія художньо-літературного твору» та «методологія літературознавчих досліджень».

Таким чином, суттєве збільшення уваги до аналізу окремого твору дає змогу не тільки проникати в змістові глибини знакових творів знакових письменників, розкривати секрети їхнього мистецтва слова, а й активізовувати засвоєння важливих розділів теоретико-літературної науки. Щось подібне відбувається і в економіці, коли розвиток якоїсь однієї системотворчої господарської галузі активізує низку інших галузей.

Треба добре усвідомити одну річ: геніальні твори геніальних митців є невичерпними як об'єкти аналізу. Вони легко витримують будь-яку кількість спроб їхньої найдетальнішої інтерпретації.

І ще одне. Основне в роботі вчителя літератури — уміння аналізувати художні твори в «шкільному» режимі — йдеться про так звану «шкільну версію аналізу твору». Помилково думати, що така версія аналізу порівняно з аналізом академічно-вузівським є спрощеною. Насправді ж вона є складнішою, бо вимагає від інтерпретатора не тільки особливої здатності до емпатії — таланту, за словами Януша Корчака, «підніматися до учня», а й уміння складні смисли викристалізовувати в прозорі та ясні словесні формули. Останнє уміння прямо залежне від здатності вчителя бути імпліцитним, зразковим читачем. Урахувавши все це, робимо висновок, що активне культивування аналізу окремого твору при здобуванні вищої літе-

ратурної освіти є одним із найефективніших засобів професійної підготовки вчителя-словесника.

Чи достатньо пропедевтичного курсу «Вступ до літературознавства» для забезпечення бакалаврів потрібним обсягом теоретико-літературних знань? Ставимо це питання тому, що, наскільки нам відомо, у більшості вузів у системі навчальних дисциплін бакалаврату відсутній курс «Теорія літератури». Важливість цього курсу, який закріплює і розвиває теоретико-літературні знання студентів, отримані протягом засвоєння історико-літературного мегакурсу, не потребує доказів. Тому введення його є доцільним. Обійтися без нього можна лише за умови, коли ключові моменти його програми будуть уведені до програм історико-літературних курсів. Такі введення є виправданими, бо дозволяють зближувати теорію з практикою. Проблема лишень в організації такого зближення.

У роботі вчителя літератури виділено низку сталих видів роботи — виразне читання художнього твору, інтерпретаційний переказ окремих фрагментів тексту, розповідь про життя і творчість письменника, оглядова лекція, бесіда, за допомогою якої вчитель залучає учнів до розуміння твору. Кожний із цих видів роботи має свою досить складну систему прийомів, без володіння якими вчитель виявляє на уроці цілковиту професійну безпорадність. Саме тому курс методики викладання літератури в середній школі доцільно доповнити окремим курсом «Риторика вчителя-словесника», завдання якого полягає у підготовці майбутнього викладача літератури як риторичної особистості. Програма такого курсу професійної риторики вже підготовлена — див. розділ цієї книжки «Із студій про педагогічну риторику».

Поки що ведемо розмову про підготовку філолога як учителя-словесника. При цьому повторимо, що ця підготовка бачиться цілеспрямованою та інтенсивною — учитель-бакалавр отримає право на викладання в ординарній середній школі. Проте дуже важливо поставити питання, яке виникає у зв'язку зі змінами у «філософії вищої освіти», що пов'язані з входженням до Болонського процесу. У студента, який навчається у західному університеті, є досить широке право вибору спеціалізації як під час навчання в бакалавраті, так і після його завершення. Отримавши диплом бакалавра, випус-

кник може влаштуватися на роботу, випробувати себе на царині того чи того фаху і, заробивши гроші на навчання, вступити до магістратури. При цьому в нього є можливість вибирати з досить широкого спектра спеціальностей. Нагадаємо, що диплом магістра, який він прагне отримати, відкриває для нього нові кар'єрні перспективи і можливості суттєво підвищити свою заробітну плату.

Що з цього західноєвропейського досвіду нам варто переймати й від яких власних традицій нам не можна відмовлятися? Почнемо з другого. Нам треба зберігати досить високий статус бакалаврського диплома. Якщо студент, який, наприклад, навчається в американському університеті, має час і можливість вибирати для засвоєння різні, часом несумісні, навчальні курси і таким чином визначатись у своїх уподобаннях щодо фахової спеціалізації, то наш студент свій вибір майбутнього фаху робить при вступі до вищого навчального закладу. Тому його навчання в бакалавраті позначене системністю та цілеспрямованістю. У ньому немає ознак пропедевтичності. Можна говорити категорично: така системна та цілеспрямована підготовка нашого бакалавра — це традиція, від якої не те що не можна, а просто шкідливо відмовлятися.

Магістратура

Інша ситуація з магістратурою, де традиції ще треба напрацювати, найважливішим чином приглядаючись до досить розмаїтого й багатого західноєвропейського та північноамериканського досвіду. Один із найважливіших вузлових моментів цієї проблеми — вступ до магістратури. Тут багато аспектів, які потребують обговорення та оптимізованого вирішення. Зупинімося поки що на головному: на суттєвому розширенні спектра спеціальностей, які матиме можливість обирати для себе філолог-бакалавр. Уся проблема в тому, що ми помилково розглядаємо філологію як досить вузьку спеціальність і погано усвідомлюємо, що власне філологічна освіта є прекрасною базою для отримання багатьох спеціальностей гуманітарного профілю.

Цей момент — момент базовості філологічної освіти — є дуже важливим і потребує глибшого та ширшого усвідомлення. Дуже

не хотілося б, щоб чиновницькі інструкції, які регламентуватимуть право філологів-бакалаврів здобувати магістерську освіту, базувалися на примітивних уявленнях про філологію, а, навпаки, максимально враховували б відомий біблійний вислів, що «спочатку було Слово...». На думку С. Аверинцева, філологія визначається як «**служба розуміння**», яка «допомагає виконанню одного з головних людських завдань — зрозуміти іншу людину (та іншу епоху, іншу культуру)»¹. На його думку, філологія безмежна, філолог-класик суміщав у собі «лінгвіста, критика, історика громадянського побуту, моралі та культури, знавця інших гуманітарних, а принагідно навіть природничих наук — усього, що в принципі може знадобитися для прояснення того чи того тексту»². Випускник бакалаврату з якісною філологічною освітою абсолютно готовий до оволодіння широким спектром магістерських спеціалізацій: педагогічних, журналістських, редакторських, культурологічних, мистецтвознавчих, піарних, соціологічних тощо. Для кожної з цих та багатьох тут не названих спеціальностей філологічна базова освіта — благо, яке ми, до речі, серйозно недоусвідомлюємо. Ось чому існує небезпека, що в спущених «згори» інструкціях, які будуть регламентувати перехід «бакалавр-магістр», з'явиться, не дай Боже, вимога суворо дотримуватися принципу «філолог-філолог».

Як уже йшлося, одна із найсерйозніших пасток, що існує на шляху до Болонського процесу, криється в небезпеці фактичного нівелювання магістерського статусу. У цю пастку ми вже частково потрапили і, судячи з того, що на просторах (і не тільки периферійних) нашої вищої освіти рівень магістра буквально на очах починає опускатися до звичного для нас рівня спеціаліста й фактично стає його заміником, можна констатувати, що відбувається, а, точніше, вже відбулася активна профанація Болонського процесу. Симптоматично, що і з цього приводу ніхто й не думає бити на сполох...

Назвемо кілька засадничих принципів, на яких, за нашою концепцією, має будуватися магістерський рівень освіти.

¹ Аверинцев С.С. Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 545.

² Там само.

Перший. У магістратурі мають навчатися найкращі випускники бакалаврату. Особливо це стосується держбюджетних місць. Зайняти таке місце можна лише на серйозній конкурсній основі. Ті, хто цей конкурс не проходить, але має бажання здобувати магістерське звання, може вчитися за відповідну плату. Вимоги як до «держбюджетників», так і до «комерційників» мають бути абсолютно однаковими, бо ж добре відомо, що «розквіт» приватної вищої освіти призвів до появи та розповсюдження принципу — «якщо заплатив, то вчитися не обов'язково — диплом і так дадуть».

Другий. Випускник магістратури має бути елітним спеціалістом. А його може підготувати тільки елітний професорсько-викладацький склад. Ідеться про те, що вищі навчальні заклади і відповідні кафедри мають **завойовувати право** реалізовувати магістерські програми, тобто відкривати магістратуру з певних спеціальностей. У цьому плані ліцензування, здійснюване Міністерством освіти і науки, потребує серйозної корекції в бік посилення вимог до наукового рівня вузів і кафедр, які претендують на право готувати магістрів.

Один із головних нині прийнятих критеріїв оцінки науково-педагогічного рівня — наявність докторів наук — при всій своїй незаперечності все ж має суттєвий недолік: він є надто формальним. У нас чимало кандидатів та й докторів наук, активна наукова робота яких назавжди завершена зразу ж після захисту дисертації. Тому так важливо активніше використовувати принципи оцінки наукової кваліфікації, якими послуговуються в західних університетах. Там більше враховують реальні наукові досягнення, наявність продуктивних наукових шкіл і їхній статус у науковому світі, індекс цитованості... При такому підході можливе деяке зменшення вищих навчальних закладів і відповідних кафедр, які матимуть право готувати магістрів. Проте іншого шляху вберегтися від нівеляції рівня магістра в нас просто немає.

У роз'ясненнях того позитиву, яким користуватиметься студентська молодь у зв'язку із входженням нашої вищої школи до Болонського процесу, є меседж щодо можливості здобувати магістерську освіту в зарубіжних університетах. Проте важливо, щоб налагодилися й внутрішні «міграційні процеси», коли, скажімо, випускник

бакалаврату якогось вузу продовжує навчання в магістратурі іншого вищого навчального закладу. До речі, такі процеси вже почалися. Чимало найкращих випускників філологічних факультетів обласних вузів прагнуть продовжити своє навчання в університеті «Києво-Могилянська академія», у якому магістратура вже давно виділилася у цілісний функціональний підрозділ. Становлення подібних центрів підготовки магістрів у різних регіонах України — це те, що зараз особливо потрібне.

Третій. Якщо наша система бакалаврського рівня навчання завдяки своїй цілеспрямованості і, сказати б, інтенсивності, має навіть певні переваги над відповідним рівнем навчання в західних університетах і тому потребує збереження (що зовсім, до речі, не виключає потреби в її реформаційній корекції), то магістерський рівень має бути абсолютно відкритим для трансформації західного досвіду. Вочевидь, таке поєднання бакалаврського (традиційного) і магістерського (новаційного) рівнів є оптимальним для нашої філологічної (і не тільки для неї) освіти. Оптимальність ця визначається, з одного боку, збереженням найкращих вітчизняних традицій, а з другого — можливістю акумулювати західний досвід. Важливо, що ці два моменти фактично відбуваються на двох рівнях, не перетинаються, а тому й не суперечать один одному.

Про які власне навчальні принципи, що підлягають впровадженню в нашу систему підготовки магістрів, ідеться? По-перше, перед початком навчання студент магістрату має можливість самостійно вибирати навчальні курси, komponуючи таким чином власну систему навчальних дисциплін, яку він збирається опанувати. Зрозуміла річ, у програмі навчання має бути кілька обов'язкових курсів більш-менш загального характеру. Всі інші курси мають характер спеціальних, а значить, достатньо вузьких за тематикою. Завдання таких курсів вузької тематики — глибинне засвоєння проблеми. Зрозуміло, що такі курси мають читатися викладачами, для яких проблематика курсу є об'єктом багаторічного наукового дослідження, що дає їм змогу не тільки ознайомити студентів з результатами свого дослідження, а й з технологією його здійснення. Такі навчальні курси є дуже важливими для піднесення фахового рівня. Базові курси засвоєні ще в бакалавраті. І тепер чи не єдиний

шлях їхнього глибшого осмислення — здійснювати занурення на якихось вузьких, бажано вузлових тематичних сегментах. Кожна базова дисципліна є системою. І якщо здійснюється осмислення якоїсь її однієї складової, то це означає, що у свідомості дослідника формується більш повне й точне уявлення про всю систему. Така закономірність.

І наостанок, про письмову кваліфікаційну роботу, яка має завершувати магістерський курс. Загальний рівень магістерських робіт, що виконуються у вузі, є точним показником рівня підготовки магістрів у ньому. Стовідсоткова самостійність, актуальність проблематики, оптимальна структура, застосування новітніх дослідницьких технологій, грамотне оформлення і, нарешті, обсяг, що відповідає трьом чвертям кандидатської дисертації, — ось якими, на мою думку, мають бути вимоги до зразкового магістерського кваліфікаційного дослідження.

Про деякі технологічні вузли

Вища літературна освіта, як і кожний інший вид уже сформованої професійної освіти, є певним системно-цілісним утворенням, у якому без особливих проблем можна виділити важливі складові, функціонування яких і забезпечує освітній процес. Ось ці далеко не всі складові: навчальний план, програма, викладач, лекція, практичні та семінарські заняття, самостійна робота, практика, кваліфікаційні роботи, контроль за навчанням та оцінка результатів навчання... Усі ці складові є функціональними. Збій у функціонуванні одного з них зменшує ефективність функціонування усієї системи. Назвемо ці складові **технологічними вузлами** освітньої системи, що працює на підготовку фахівця певної спеціальності. Чому власне технологічними? А тому, що їхнє функціонування (тобто «робота») має свою «виробничу» технологію.

Зовсім недавно, коли Болонський процес осмислювався концептуально і відбувалося це з метою ознайомити персональний склад нашої вищої школи з тим, куди, власне, ми йдемо, тобто в яку, власне, систему має трансформуватися існуюча у нас пострадян-

ська система вищої школи, з'являюся (та й продовжує з'являтися) чимало інструктивно-методичних матеріалів, що знайомлять як із термінологічною базою Болонського процесу (кредитно-модульна система організації навчального процесу, заліковий кредит, змістовий модуль, ЕСТІ, інформаційний пакет тощо), так і з його «філософією», загальними принципами організації. Одночасно пропонуються розробки таких технологічних вузлів, як, скажімо, «самостійна робота», «контроль за засвоєнням знань та методика їх оцінювання» і т. ін.

Отже, то був етап активного осмислення Болонського формату — осмислення тієї системи, в яку хочемо трансформуватися. І він був організований вельми хаотично та необдуманно. Цей процес зараз продовжується. У зв'язку з цим хотілося б зробити кілька застережень.

По-перше, визначаючи важливість цього початкового етапу осмислення Болонського процесу, все ж таки не треба всі рекомендації, усі напрацювання щодо окремих технологічних вузлів, якими діляться окремі вузівські інституції та працівники, сприймати на віру та поспішати їх впроваджувати. Те, що підходить, скажімо, для сільськогосподарської академії, не підійде медичному університету, а те, що прекрасно спрацьовує при підготовці інженерів гірничої справи, може зашкодити при підготовці філологів. Словом, при формуванні освітньої моделі підготовки фахівця необхідно активізувати критичність мислення — інакше в перспективі можливі серйозні прорахунки.

Якщо погоджуємося з тезою, що кожний вид уже сформованої й успішно реалізованої вищої професійної освіти є системно-цілісним утворенням, то ми повинні прийняти до відома й інші тези системного підходу. Всі складові того системно-цілісного утворення, тобто всі технологічні вузли моделі, по-перше, мають взаємоузгоджуватися, і, по-друге, кожна з них якомога ефективніше повинна «працювати» на «кінцевий результат» — підготовку висококваліфікованого фахівця. Ідеально збалансована й націлена на високий кінцевий результат освітня модель має складатися з **оптимально** організованих технологічних вузлів, здатних генерувати максимально ефективний кінцевий результат.

Ці міркування теоретичного характеру потрібні для обґрунтування думки, що головна робота з підготовки до входження в Болонський процес мала б зосереджуватися на формуванні освітніх моделей окремих спеціальностей, де особливу увагу треба було б приділити оптимізації технологічних вузлів та їхній «підгонці» один до одного. «Підгонка» — це взаємовідповідність, взаємоузгодженість окремих складових системи — без цього система не набуде цілісності, а отже, — і бажаної функціональності.

Входження до Болонського процесу дає шанс для удосконалення існуючих освітніх моделей. І цим шансом гріх не скористатися.

Програмування. Змістовий модуль

Каркасні моменти всіх літературних навчальних курсів уже давно склалися. Однак це не свідчить про те, що вони закрилися й уже потребують канонізації. Навпаки, у кожного викладача є своє бачення програми того чи того курсу, яке він реалізовує в процесі викладання. Однак уведення поняття змістового модуля, що кваліфікується як частина програми курсу, засвоєння якого контролюється та оцінюється викладачем, вносить суттєві корективи в процес програмування кожного літературного курсу. Вже зараз помітні різні підходи до визначення змісту модулів. Досить часто в окремий модуль винесено сукупний матеріал, що подається в лекційному курсі; для матеріалу, що засвоюється на практичних заняттях, теж виділено окремий модуль. Такий підхід формування модулів за видами занять виправдовує себе при засвоєнні навчальних курсів, де важливе значення має вироблення практичних умінь та навичок (напр., у дисципліні «Інформатика»). Щодо філологічної спеціальності, то такий підхід є доцільним у курсі «Вступ до спеціальності», де, окрім відповідних теоретико-інформаційних знань, студентам необхідно практично засвоїти вміння користуватися інформаційно-бібліографічними відділами бібліотек, розвинути навички і в пошуку бібліографічних джерел, у т. ч. і в Інтернеті. Курс «Риторика вчителя-словесника» потребує розробки навіть кількох

змістових модулів практичного характеру (виразне читання, риторика головних навчальних прийомів).

Тематичний принцип формування змістових модулів доцільніший при засвоєнні головних навчальних курсів — вступу до літературознавства, теорії літератури та мегакурсу «Історія української літератури». Варто зупинитися на тому позитиві для навчального процесу, який можливий при умілому формуванні змістових модулів. У чому він виявляється? Річ у тім, що кваліфіковане формування змістового модуля, по-перше, увиразнює структуру навчального курсу, виділяючи в його програмі найбільш сутнісні ключові моменти. По-друге, правильно сформований змістовий модуль є явищем цілісним, можна стверджувати, системно організованим, а отже, і концептуальним. У чому треба вбачати важливий у методичному плані сенс: справа в тому, що цілісно-концептуальні явища є об'єктами, **вигідними** для осмислення і запам'ятовування. По-третє, застосування модульного принципу програмування навчального курсу гармонізує із вищезазначеним принципом вивчення мегакурсу «Історія української літератури»: маємо на увазі принцип концентрації навчально-пізнавальної енергії на провідних (знакових) постатях літературного процесу.

І останнє, треба взяти до уваги, що принцип програмування навчального процесу за змістовими модулями дає змогу постійно, або точніше — поетапно, контролювати засвоєння студентами програмового матеріалу в процесі «проходження» навчальної дисципліни. Якщо змістовий модуль наділений виразною концептуальністю, то контроль за його засвоєнням може бути зведений в основному до з'ясування, наскільки глибоко ця концептуальність осмислена студентами. Це буде **контроль за суттю**.

Отже, у програмуванні навчального процесу винятково важливими є два моменти: 1) виділення в програмі курсу окремих змістових модулів; 2) формування кожного змістового модуля за системно-цілісним, концептуальним у своїй основі принципом.

Можливі різні типи змістових модулів. У деяких навчальних дисциплінах вони вже давно склалися. І цю давність, сформовану роками традиційність треба враховувати. Так, наприклад, курс теорії літератури може складатися з таких традиційних модулів: «Літе-

ратура як вид мистецтва», «Теорія літературного твору», «Теорія літературного процесу».

Складніша справа з виділенням та формуванням змістових модулів в історико-літературних курсах. Тут можливі різні підходи. Цілком виправдовує себе жанровий принцип виділення модулів в окремих курсах (скажімо, в курсі «Історія української літератури кінця ХІХ — початку ХХ століть» може складатися з трьох змістових модулів: поезія, проза, драматургія. Окремі модулі можуть бути присвячені особливо значним творам («Слово о полку Ігоревім») або ж постатям класиків («Іван Франко», «Леся Українка»). Творчість Тараса Шевченка потребує як мінімум двох змістових модулів.

Словом, виділення та формування змістових модулів є справою, що вимагає високопрофесійного, творчого підходу. Цей технологічний вузол є одним із ключових, таким, що багато в чому визначає якість вищої літературної освіти.

Самостійна робота студентів

Входження до Болонського процесу передбачає вагоме збільшення частки самостійної роботи студентів у навчальному процесі.

Психологи вже давно довели, що знання, здобуті самостійно, відзначаються міцністю, а головне, — креативністю. Креативні знання — це знання, які, сказати б, не лежать мертвим вантажем, а відзначаються дієвістю, здатністю до практичного застосування. Дуже важливим є те, що носій креативних знань — це людина, яка вміє вчитися. В умовах швидкого оновлення інформації, коли будь-який фахівець, щоб «тримати себе у формі», повинен жити в режимі безперервної самоосвіти, таке уміння є дуже важливим.

Які умови є базовими для успішного забезпечення самостійної роботи студентів?

Зараз, коли про організацію цього виду навчання ведеться багато розмов, є потреба наголосити, що найперша умова, без якої самостійна робота студентів просто неможлива, є наявність у вищого навчального закладу сучасної бібліотеки. Така бібліотека, по-перше, має бути забезпечена багатою літературою. Найбільш

бажаний варіант — гармонія «старої» і «нової» літератури. Щодо «нової», то йдеться про максимально можливі надходження книжкових новинок та періодичних видань. По-друге, у неї має бути сучасна, побудована на електронній основі бібліографічна база. По-третє, бібліотека має бути комфортною для відвідувачів. Наявність тематичних читальних залів, зручне умовлення, відповідне освітлення, оптимальний повітряний режим, естетичне оформлення, кваліфіковане обслуговування викладачів та студентів бібліотечними працівниками та інше — усе це складає ті засади, без яких, фактично, неможливо організувати самостійну навчальну роботу студентів. Бібліотека — осердя, якщо хочете, обличчя вищого навчального закладу.

Як і кожний технологічний вузол, самостійна робота студентів потребує системної організації. Вона не може бути зведена тільки до виділення викладачем тем та розділів, які студенти мають вивчати самостійно. Написання студентами кваліфікаційних робіт, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, підготовка доповідей на семінарах, підготовка до практичних занять і т. ін. — усі ці та інші види навчальних робіт містять вагомі елементи самостійності.

Самостійна робота при здобуванні літературної освіти має свою специфіку: перш за все йдеться про таку об'ємну роботу, як знайомство з художніми творами. Підраховано, що успішне засвоєння історико-літературних курсів можливе тільки за умови, якщо студент щоденно читатиме не менше 100 сторінок художніх текстів. Через те що одне з головних завдань вищої літературної освіти полягає у творенні імпліцитного (зразкового, ідеального) читача, треба домогтися, щоб сам процес читання художніх текстів не зводився до поверхового знайомства із сюжетом та головними образами-персонажами, а скеровувався певними установками на виявлення імпліцитної смислової сфери та на способи її вибудовування, на спостереження над окремими, найбільш виявленими у творі поетичальними структурами (мова, композиція, принципи характеротворення, ритмомелодика тощо). Інакше кажучи, сам процес читання студентом-філологом має здійснюватися на професійному рівні. В такому разі цей систематично здійснюваний вид самостійної ро-

боти стає одним із найвагоміших чинників виховання імпліцитного читача.

Звичайно ж, організація такого читання має здійснюватися викладачем, завдання якого полягає в підготовці стислої, але вичерпної установки щодо читання того чи того твору. Її складання потребує тонкого і точного розуміння змістової та поетикальної специфіки твору, вміння виділити в ньому найсуттєвіші домінуючі компоненти змісту і форми, знання реальних можливостей студентів в реалізації запрограмованих установок. Категорія рецептивної поезики «вибудовування смислу», яка фактично пояснює принципи виявлення у творі головного смислу («художньої ідеї») є дуже важливою для професійного розуміння художнього тексту, і тому вона має бути засвоєна студентами ще при проходженні курсу «Вступ до літературознавства». Цілком прийнятним і навіть бажаним є виділення в навчальних курсах одного навчального модуля, повністю присвяченому самостійній роботі. Виправдає себе й створення змістового модуля «Знайомство з художніми текстами», який зробить цей важливий вид самостійної роботи більш організованим, а від того — й ефективним.

Особливу увагу треба звернути на ще один вид самостійної роботи, — маємо на увазі індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). Воно дефінується як вид «позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмового матеріалу навчального курсу і завершується разом зі складанням підсумкового іспиту чи заліку з даної навчальної дисципліни»¹.

Чим приваблює цей вид самостійної роботи або ж, інакше кажучи, в чому його доцільність як одного з функціональних технологічних вузлів у системі вищої літературної освіти?

Річ у тім, що одним із недоліків сучасної як шкільної, так і вищої літературної освіти є недостатнє культивування такого виду роботи,

¹ Матеріали науково-практичного семінару «Кредитно-модульна система організації навчального процесу». – Тернопіль : ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2004. – С. 25.

як письмовий твір. Його висока навчальна ефективність була глибоко усвідомлена ще в часи золотого віку філологічної освіти. Ця ефективність обумовлена інтенсивною роботою зі словом, інакше кажучи, потребою **матеріалізувати думку в Слові**. І цей процес матеріалізації, з одного боку, активно сприяв розвитку письмового мовлення, а з другого — структурував, сприяв кращому осмисленню самого матеріалу вираження. Письмове висловлення якоїсь теми не тільки розвиває сам спосіб висловлення, а й сприяє осмисленню теми.

За останні десятиліття письмовий твір було витіснено з шкільного викладання літератури. Спочатку його активно «вбивали» стандартизованою тематикою («Образ Леніна в ...», «Образ комуністів у...», «Подвиг воїнів-визволителів у...» і т. ін.), а потім, уже в 90-х роках минулого століття, для переважної більшості вчителів робота над письмовими творами втратила сенс через появу безлічі видань типу «500 золотих творів з української літератури». На філологічних факультетах до письмових творчих робіт, як правило, удавалися рідко. А тим часом, наприклад, в коледжах та університетах США навчальна робота з написання письмових творів (т. зв. есе) з різної тематики є обов'язковою на всіх факультетах. У структурі окремих університетів є спеціальні навчальні підрозділи, які відповідають за цей сегмент навчальної роботи. Прагматичні американці розробили чимало схем (алгоритмів), за якими пишуть есе: роз'яснення теми, її актуальності, формулювання тези, система аргументів на її підтвердження і т. д. Таким чином майбутній спеціаліст озброюється необхідними для нього вміннями та навичками написання різних, і в першу чергу, ділових текстів.

Реабілітація письмового твору є одним із нагальних завдань шкільної мовно-літературної освіти. Для когось це прагнення повернутися до золотого віку літературної освіти видається занадто романтичним, відірваним від життя. І справді, треба погодитися з істиною, що не можна друге вступити в одну й ту ж річку. Проте не забуваймо про спіральний характер розвитку. А це означає, що письмовий твір у сучасній школі має відрізнятися від письмового твору, породженого золотим віком філологічної освіти й культивувався протягом значного проміжку часу після його завершення аж

до свого остаточного виродження у 90-х роках шойно минулого століття. Яким має бути цей новий твір? — окреме питання. Видається, що однією з його нових ознак має бути наявність імунітету проти квазіпосібникових видань типу «Золоті твори...».

Введення індивідуального навчально-дослідного завдання до системи навчальних робіт з філологічної підготовки, на нашу думку, найдоцільніше використати як творчі роботи з літератури.

Враховуючи, що ІНДЗ студенти готують при засвоєнні кожного історико-літературного курсу й оформлюють як окремий навчальний модуль; алгоритм його організації виглядає так:

- формується тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань;
- на початку навчального курсу викладач пропонує її студентам;
- здійснюються загальні, а потім індивідуальні консультації з виконання ІНДЗ; бажано, щоб були розроблені та включені до інформаційного пакету стисло, але вичерпно написані методичні поради та загальні вимоги з підготовки ІНДЗ;
- віддрукований примірник ІНДЗ подається викладачеві за два тижні до складання іспиту;
- подана робота вивчається та оцінюється; оцінка за даний навчальний модуль враховується при загальній оцінці за навчальний курс.

Ключовим моментом цього алгоритму є формулювання тематики індивідуальних завдань. Вона, по-перше, має визначатися загальною ідеологією вищої літературної освіти, особливо ж тієї її частини, яка наголошує на потребі стверджувати культове ставлення до аналізу окремого твору і, по-друге, має розроблятися на основі програмового матеріалу, що засвоюється протягом проходження навчального курсу. Кожна тема має бути сформульована таким чином, щоб її реалізація могла відбутися способом самостійного дослідницького пошуку. Існують різні шляхи розв'язання такого завдання. Один із них, найбільш, на нашу думку, продуктивний, полягає в урізноманітненні підходу до аналізу окремого твору. Тематичні та смислові домінанти, особливості внутрішнього

художнього світу та засоби його творення, образ автора (ліричного героя) твору, побудова головного смислу, принципи системно-цілісної організації, художня ідея як системотворчий чинник твору, принципи творення характерів персонажів, підтекстова сфера та особливості її творення, автобіографічний компонент, історія літературознавчої інтерпретації твору, спостереження над особливостями художньої мови і т. ін. — ось далеко не всі аспекти аналізу окремих творів, які потребують творчого, науково-дослідницького підходу. Проте не треба думати, що така вузько аспектна тематика є єдиною можливою, — ні, цілком виправдовують себе «монографічні» дослідження невеликих за розмірами окремих творів, здійснюваних послідовно-цілісним шляхом. Окремі дослідження можуть бути присвячені висвітленню маловідомих сторінок біографії того чи того письменника, мемуарній літературі, в якій відображена осмислювана в навчальному курсі літературна епоха, реферуванню літературознавчих праць тощо. Тематика індивідуальних завдань буде різноманітнішою, якщо включатиме в себе такі види робіт, як розробка навчальних та діагностичних текстових завдань зі шкільних та вузівських навчальних курсів, розробка конспектів уроків з вивчення творчості окремого письменника в школі. Словом, творчому підходу в розробці тематики індивідуальних досліджень немає меж.

Мінімальний обсяг тексту індивідуального дослідження — п'ять друкованих сторінок стандартних параметрів. Текст має бути набраним на комп'ютері особисто — на даний час у переважній більшості вищих навчальних закладів для цього є всі технічні умови. До перевірки та оцінювання індивідуальних робіт провідний викладач, відповідальний за навчальний курс, може залучати асистентів, аспірантів та магістрантів, для яких виконання подібної роботи зараховується як складова педагогічної практики.

Приділяємо таку увагу індивідуальному навчально-дослідному завданню через те, що це новий вид навчальної роботи — фактично, новий «технологічний вузол» у системі вищої літературної освіти. Треба розуміти, що при умілій реалізації він здатний набути високої навчальної функціональності. Студент, який протягом чотирирічного навчання в бакалавраті виконає 6–7 індивідуальних

завдань, набуде чимало самостійно здобутих знань, розвине професійне вміння творити літературознавчі тексти. Будьмо певні, що такий випускник філологічного факультету, прийшовши до школи, буде здатний реанімувати жанр шкільного літературного твору.

І наостанок попередньо наголосимо на двох засадничих моментах успішного самостійного навчання. Перший з них стосується інструктивно-консультативного блоку, другий — контролюючого. Треба завжди пам'ятати, що самостійна робота студентів прямо залежить від стислості, точності та вичерпності інструктування. І таким же стислим, точним та вичерпним має бути контроль. Але детальніше про це — трохи далі.

Аудиторні форми навчання

Одна з проблем, що актуалізується у зв'язку зі входженням до Болонського процесу, стосується співвідношення в часовому вимірі лекційних та практичних (семінарських) занять. Чинники цієї проблеми добре відомі. Починаючи з часів перших європейських університетів, лекційна форма була не тільки основним, а й часто єдиним джерелом навчальної інформації. Професор у ті давні часи не так проголошував лекцію, як диктував її. Монополізм лекції як аудиторної форми навчання поволі втрачався з розвитком книгодрукування та з формуванням університетських бібліотек. В останнє десятиліття, коли на основі комп'ютеризації видавничого процесу відбулися буквально революційні зміни і видання навчального посібника можливо здійснити протягом кількох днів, стало недоцільним викладати у формі монологічного мовлення навчальний матеріал, який можна було пропонувати в надрукованому вигляді.

Через те що остання революція в техніці книгодрукування на Заході відбулася значно раніше, ніж у нас, то, відповідно, й трансформація лекційного жанру там пройшла інтенсивніше. Зараз подібна трансформація лекційного жанру відбувається і в наших вищих навчальних закладах. Стає все більш очевидним, що функція лекції має змінюватися: із основного джерела навчального матеріалу вона перетворюється на джерело консультативно-оглядової інформації.

Саме тому лекційна частина аудиторного фонду починає зменшуватися, тоді як кількість навчальних годин, що відводяться семінарським та практичним заняттям, збільшується. Зараз співвідношення кількості лекційних занять із семінарськими (практичними) заняттями фактично зрівнялося (50% на 50%). І на цьому тенденція до зменшення частки лекційних занять навряд чи припиниться. Важливо, щоб ця тенденція відбувалася природно, тобто була результатом відчутних змін у якісному та кількісному забезпеченні навчальною літературою, розширенням доступу до Інтернету, розвитку бібліотечного обслуговування тощо.

Проте жанрові зрушення відбуваються не тільки в лекції — вони вже давно охопили й інші форми аудиторних занять. У чому полягають ці зрушення? Якими мають бути аудиторні форми навчання з позицій сучасної оптимізації вищої літературної освіти?

Відомий французький математик Пойя висловив думку, що довершене викладання математики є мистецтвом. Якщо ж довершене викладання математики наближається до мистецтва, то чи не стосується цей висновок ще більшою мірою художньої літератури як предмета викладання? Шкільний урок літератури лише тоді набуває ознак мистецтва, коли всі його складові узгоджено «працюють» на кінцевий результат, якими є навчальна та виховна мета. Таке заняття є красиво виконаною роботою, яка здатна викликати буквально естетичне задоволення. При цьому не останню роль відіграє емоційна складова уроку. Подібне стосується й вузівських аудиторних форм навчання. Було б серйозною помилкою зводити лекцію з історико-літературних і навіть теоретико-літературних курсів до консультативно-оглядового означення проблем та інструктажу щодо виконання самостійної роботи. Лекція з літератури, окрім усього, має бути формою самовираження викладача як ученого, як зразкового читача, який здатний відкривати для себе та інших імпліцитні смисли твору, таємниці його художності. І тут справа не лише в самовираженні викладача, а й у його здатності бути в цьому самовираженні **прикладом** для майбутніх учителів-словесників. Ми дуже рідко говоримо про те, яке величезне, ні з чим не зрівняне значення для професійного становлення фахівця має приклад Учителя.

Незаперечним правом провідного лектора має бути свобода у виборі з навчального курсу тем, які він подає повноформатно, без тих скоромовлень, до яких він змушений вдаватися, дотримуючись консультативно-оглядового принципу викладу програмового матеріалу. Такі «віддушини», коли лектор без поспіху висвітлює свої улюблені, найбільш продумані та найбільш пережиті теми, в яких він найповніше самовиражається як учений і вчитель, не тільки можливі, а й необхідні. Врешті-решт, ми маємо взяти до уваги, що принцип «викладаю той матеріал, який найкраще знаю» уже давно в тій чи тій мірі прийнятий у західних університетах.

Лекції треба планувати таким чином, щоб екстенсивний (інструктивно-оглядовий) виклад матеріалу гармоніював з інтенсивним, коли відбувається «занурення» в якусь вузьку, проте бажано ключову, знакову для навчального курсу тему. Інтенсивний спосіб викладу матеріалу передбачає ґрунтовний аналіз окремих творів, застосування методу «повільного читання» або ж читання «під мікроскопом» окремих його фрагментів. І взагалі, бажано, щоб викладач демонстрував різні підходи до аналізу твору, перетворюючи свої лекції на такий собі «майстер-клас» для майбутніх учителів-словесників.

Інша особливість сучасної лекції, яка останнім часом стає помітнішою, характеризується як посилення діалогізму за рахунок відмови від монологічної форми викладу матеріалу. Викладач передбачає діалогічні моменти, готується до них. Можливі навіть вмонтування у лекцію наперед підготовлених виступів студентів.

При викладанні літературних курсів межа між практичними та семінарськими заняттями вже фактично зникла. Якщо практичні заняття передбачають **практикування** студентів з метою набуття певних практичних навичок (наприклад, навичок аналізу художнього тексту), то семінарські заняття кваліфікуються як гуртове обговорення якоїсь проблеми.

Є кілька критеріїв ефективності практичних/семінарських занять з історико-літературних навчальних курсів. Перший з них: висока спрямованість усіх видів роботи на визначений самим викладачем «кінцевий результат» — ідеться про відомий принцип цілісності організації заняття. Другий критерій: кожне практичне

заняття має відбуватися в режимі, який умовно назовемо «відкриття нового». Вийти на такий рівень дуже складно. Фактично, це важко зробити, якщо тема заняття передбачає розгляд великої кількості творів або ж проблем. У такому випадку відбувається ковзання по поверхні явища, що не дає змоги зануритися в його сутнісні моменти. В такій ситуації неможливе «відкриття нового» — навпаки, сприймання обговорюваних творів (явищ) відбувається в стереотипному режимі, що робить заняття нецікавим.

Один із ефективних способів виходу на режим «відкриття нового» полягає в добре продуманому звуженні тематики занять. Замість того, наприклад, щоб розглядати на занятті низку творів «Сонячних кларнетів» Павла Тичини, варто проаналізувати шляхом «повільного прочитання» одну поезію з метою відкрити для себе той дивовижний синтез слова, музики і живопису, яким так приваблює до себе поезія раннього Тичини.

Чи багато відкриттів вдасться здійснити студентам, коли протягом заняття вони будуть розглядати одну новелу Григора Тютюнника? Кожний довершений у художньому відношенні твір фактично є невичерпним як у змістовому, так і в поетикальному планах. Тому, намагаючись здійснити на одному занятті послідовно-цілісний аналіз одного шедевра Григора Тютюнника, ми будемо приречені на «ковзання по поверхні». Цього вдасться уникнути, якщо оповідання розглянути в якомусь одному — обов'язково сутнісному! — аспекті. Для прикладу: таким вузьким, але сутнісним аспектом, у якому доцільно аналізувати оповідання Гр. Тютюнника, є дослідження функцій художніх деталей у створенні характерів персонажів.

Діагностика та оцінювання знань студентів

Цей технологічний вузол зазнає особливих реформувальних змін у зв'язку з приєднанням до Болонського формату. Пояснюється це необхідністю опанувати систему оцінювання знань за шкалою ECTS, тобто шкалою системи Європейських залікових предметів.

Зараз, коли цей технологічний вузол опрацьовується, і певний досвід у його практичному застосуванні в новому, уже Болонському, варіанті уже накопичено, треба визнати, що він викликає велику тривогу, породжуючи серйозні застереження. Перше і найголовніше з них: ми стали свідками реальної загрози перетворення технологічного вузла «діагностика та оцінювання знань студентів» у такого собі монстра, що пожирає час викладача, роблячи з нього бухгалтера, який левову частку свого часу займається підрахуванням «балів» з допомогою калькулятора. Погоджуватися з такою ситуацією не можна, бо час, витрачений на таку громіздку технічну роботу, буде, фактично, відібраний від інших видів навчання.

Нова система діагностики та оцінювання знань студентів визначається модульним принципом членування навчального процесу і може бути зведена до схеми: сума оцінок знань, отриманих за кожний складовий модуль навчального курсу, плюс кількість балів, отриманих на екзамені, складає остаточну оцінку в балах за навчальний курс.

Максимальна кількість балів, яку можуть набрати студенти при засвоєнні навчального курсу, — 100 балів. Набрані бали за спеціальною шкалою перераховуються як на національну систему оцінювання, так і на систему оцінювання ECTS.

Треба зауважити, що запропонована модель моніторингу та оцінювання знань, отриманих студентами при засвоєнні окремого навчального курсу, не є догмою і потребує творчої корекції, виходячи з особливостей навчального курсу. Звичайно ж, кожний викладач, враховуючи особливості навчальної дисципліни, може змінювати цю модель. Вона піддається як ускладненню, так і спрощенню. Можна, скажімо, не виділяти окремо навчальний модуль «самостійна робота», включивши теми, які самостійно опрацьовувалися студентами, в інші змістові модулі, що підлягають оцінюванню. Можливо й навпаки, ввести додатковий модуль «Знайомство з художніми текстами». Зауваження, що така модель не враховує роботу студентів, їхню активність на семінарських заняттях, легко спростувати, бо ж викладач має змогу оцінити знання студентом того чи того змістового модуля, виходячи з його участі на заняттях.

Загалом же треба визнати, що запропонована модель хоч і дає змогу досить жорстко контролювати роботу студента з опанування навчального курсу, все ж є надто громіздкою і через те не тільки не ефективною, а й у певному розумінні шкідливою. Вона призводить не тільки до «пожирання» дорогоцінного часу викладача — за цим стоїть інша проблема, а саме: віддаючи, скажімо, на практичних заняттях багато часу та енергії оцінюванню знань студентів, викладач змушений приділяти менше уваги безпосередньо навчальній роботі. При цьому обов'язково знижується його творчий потенціал, який просто не сумісний з нав'язаними йому «бухгалтерсько-обліковувальними» обов'язками. До того ж треба взяти до уваги постійні твердження видатних представників гуманної педагогіки Василя Сухомлинського та Шалви Амонашвілі, які постійно радили педагогам не підносити оцінку до рівня педагогічного культу. Шалва Амонашвілі одного разу навіть порівняв оцінку з кулею, що спрямована в чоло дитини. А 12-бальна система оцінювання, на його думку, — це автоматна черга. А що вже говорити про 100-бальну систему!?! Щоправда, він мав на увазі не студентів, а учнів початкової школи. Та все ж...

Вихід бачиться у максимально можливому спрощенні механізму оцінювання, який би при цьому не втрачав своєї точності. Чи можливо це? Так, можливо. Але тут необхідний творчий пошук, відхід від офіційно нав'язуваних правил і догм.

Окреме питання: чи варто в умовах, коли жорстко контролюється та оцінюється засвоєння кожного модуля, проводити заключний екзамен? І знову ж таки, цю проблему має вирішувати кафедра чи й навіть викладач. Тут, як мовиться, є поле для маневру. Студенти, які себе прекрасно зарекомендували на всіх етапах засвоєння навчального курсу, можуть бути звільнені від екзамену. Проте в більшості випадків екзамен потрібний. Частково це пояснюється потребою почути **живе** слово студента як майбутнього вчителя літератури. І, знову ж таки, треба зауважити, що екзамен потребує творчого підходу. Не варто зводити його до перевірки пам'яті студента. Набагато продуктивніше перевірити його вміння аналізувати художній твір, здатність бути імпліцитним читачем, інтерпретатором енергетичності художнього тексту тощо.

«Дорожня карта»

Йдеться про технологічний вузол, що іменується як «інформаційно-методичне забезпечення».

Серед пакету численних обов'язкових документів, що були затверджені Міністерством освіти, науки, молоді та спорту, є обов'язкова для виконання так звана «Робоча програма навчальної дисципліни» (форма Н Н-3.04) Це офіційний документ, свого роду *паспорт навчальної дисципліни*, у якому відображені всі її основні параметри. Проте для практичного вжитку цей документ фактично не годиться — його призначення полягає у тому, щоб лежати у теці й чекати, коли ним зацікавиться якийсь черговий перевіряючий. Для практичного користування більше підходить інший документ — маємо на увазі навчально-методичну розробку, яка програмує процес засвоєння студентами (студентом) окремого навчального курсу. Перед першим заняттям цей документ має отримати кожний студент. Для нього він має бути дорожньою картою, яка «веде» його протягом усього навчального курсу.

Зараз створено чимало варіантів навчально-методичних комплексів, якими забезпечується та чи та навчальна дисципліна. Одні навчально-методичні комплекси виписані просторо, з ретельною деталізацією програми курсу, лекцій, семінарів тощо. Інші витримані в лаконічному стилі. Багаторічний досвід підказує, що більш функціональними виявляються навчально-методичні комплекси, виконані в режимі, що характеризується лаконічністю та вичерпністю. Ці два різні означення — лаконічно і вичерпно — як може здатися, є несумісними. Проте це не так. Їх можна сумістити, якщо автор документа, викладач, глибоко знає свій предмет, бачить його цілісно та концептуально й наділений прагненням досконало виконувати свою роботу. Лаконічність і вичерпність — чи не перші ознаки довершено підготовленої «дорожньої карти».

Структура навчально-методичного комплексу бачиться такою:

- Назва.
- Преамбула. Загальна характеристика програми навчального курсу. Навчальні модулі. Часові параметри: кількість кредитів, загальна кількість навчальних годин з розбивкою на лекції, семінарські заняття та самостійну роботу. Форми контролю.

Надалі кожний навчальний модуль характеризується за такою схемою:

- Модуль 1. Назва модуля.

Кількість годин: лекційних, семінарських, для самостійної роботи. Форма контролю.

Художні тексти для обов'язкового прочитання.

Наукові дослідження для обов'язкового опрацювання.

Лекція 1. Тема. Виклад плану лекції.

Лекція 2, 3 і т. д.

Семінарське заняття 1. Тема. Виклад вузлових питань. Список літератури.

Семінарські заняття 2, 3 і т. д.

Самостійна робота. Теми, які виносяться на самостійне опрацювання. Художні тексти. Наукова література.

Питання для самоконтролю.

За такою структурою подано всі наступні змістові модулі.

Один із головних критеріїв якості планування змістового модуля визначається його цілісністю, яка означає, що всі його складові компоненти є функціональними і сам він є одиницею самодостатньою.

Складена таким чином дорожня карта програмує навчальний процес і є серйозним помічником як студента, так і викладача.

. . .

Маю надію, що висловлені думки будуть корисними, коли ви зріє усвідомлення у потребі переформатування української вищої літературної освіти, виведення її на сучасний рівень. Добре розумію, що в представленому баченні концепції такого переформатування навіть за умови, що вона ґрунтується на власному багаторічному шкільному та вузівському педагогічному досвіді, можуть бути слабкі місця, в т. ч. і помилкові твердження. Готовий уважно і з вдячністю сприйняти можливі зауваження та побажання.