

О. К. Степаненкокандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри методики викладання світової літератури
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ В ПЕРІОД КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено пошуку здобутків у царині методики навчання літератури в період кінця ХІХ – початку ХХ століття та їхній характеристиці. Відзначено, що методичні праці 60–80-х рр. ХІХ століття, у яких піднімалися принципово важливі проблеми викладання літератури, найчастіше мали полемічний характер. Наголошено, що в методиці навчання літератури окреслилися тенденції щодо активізації пізнавальної активності учнів, розумового і морального виховання засобами мистецтва слова, розкриття естетичного значення художнього твору. Зазначено, що друга половина ХІХ століття є початком системного розвитку методики навчання літератури як науки. Зіткнення різних поглядів, різних методичних концепцій сприяло народженню нових ідей, розвитку теорії та практики викладання словесності. Охарактеризовано три течії в історії методики викладання літератури ХІХ століття – логіко-стилістичну, освітньо-виховну й етико-естетичну, які розширювалися, поглиблювалися та інтегрували на наступних етапах розвитку науки і відіграли важливу роль у становленні сучасної теорії та технології вивчення літературних творів у середній школі. З'ясовано, що прихильники логіко-стилістичної течії на перший план ставили розвиток навичок мислення і мовлення учнів, проте не заперечували тих освітньо-виховних та етико-естетичних функцій, із урахуванням яких має здійснюватися вивчення літератури, але переваги надавали саме логіко-стилістичному аналізу тексту, звертаючи увагу на послідовність та засоби реалізації авторського задуму загалом. На етапі розвитку методики навчання літератури, відомому як період ліберальних реформ, урізноманітнювався процес вивчення літературного твору завдяки використанню нових організаційних форм (бесіда, літературна екскурсія тощо), але суттєво послабився історичний принцип вивчення мистецтва слова. Перевага надавалася іманентному читанню (позаісторичному, позасоціальному), що було природною реакцією на еkleктичну методологію культурно-історичної школи. Представники освітньо-виховної течії особливого значення надавали формуванню світогляду, громадянської та патріотичної позиції учнів, вихованню кращих моральних якостей засобами художнього твору через вплив на естетичні почуття. Послідовники етико-естетичної течії наголошували на необхідності виховання в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів у процесі вивчення художньої літератури. Доведено, що період становлення методики навчання літератури як галузі наукового знання в період кінця ХІХ – початку ХХ століття визначався активним формуванням педагогічної теорії та розвитком шкільної практики вивчення літератури.

Ключові слова: етико-естетична течія, літературний твір, логіко-стилістична течія, методика навчання літератури, освітньо-виховна течія, системний розвиток, технології вивчення літературного твору, художня література.

Постановка проблеми. Методична теорія наших днів – це насамперед узагальнення досвіду викладання літератури в сучасній школі. Але вона враховує і передовий досвід минулого, спирається на цінні напрацювання педагогів-словесників, враховує уроки та розвиває кращі традиції літературної освіти. Історія методичної думки на наших теренах нероздільно пов'язана із суспільним розвитком, становленням літератури, з іменами видатних діячів науки й культури, літераторів і педагогів, перших авторів наукових праць, навчальних посібників, статей з проблем теорії та історії словесності, з питань навчання та виховання.

Як зазначають науковці, в освіті ХІХ століття окреслилися «дві тенденції розвитку: перша – офіційна освітня політика, пронизана ідеями націоналізму (російського) та авторитаризму; друга розвивала демократичні підходи до формування системи освіти» [8, с. 128]. Це було зумовлено реформами, проведеними в галузі шкільного навчання, а також домінуванням людиноцентричних ідей у тогочасному освітньому просторі.

Методичні праці 60–80-х рр. ХІХ століття, у яких піднімалися принципово важливі проблеми викладання літератури, найчастіше мали полемічний характер. Ніхто з авторів не заперечував важливість безпосереднього знайомства з літера-

турними творами, проте різні методисти завдання читання й аналізу тексту розглядали по-різному, тому в методиці використовували різні методи та прийоми вивчення, цікаві й для сучасного вчителя-словесника.

У цей період у методиці навчання літератури окреслилися тенденції щодо активізації пізнавальної активності учнів, розумового і морального виховання засобами мистецтва слова, розкриття естетичного значення художнього твору.

Другу половину XIX ст. дослідники вважають початком системного розвитку методики навчання літератури як науки. Зіткнення різних поглядів, різних методичних концепцій сприяло народженню нових ідей, розвитку теорії та практики викладання словесності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Послідовники академічного напрямку у викладанні словесності Ф. Буслаєв, А. Галахов, П. Басистов, Л. Поліванов, А. Філонов та інші вважали головною метою уроків розумовий розвиток учнів. Багато хто з них пропагував філологічне вивчення літератури, розробляв методику логіко-стилістичного аналізу тексту, наслідуючи естетичну критику. Послідовники академізму особливу увагу приділяли лекціям, усним виступам і письмовим роботам учнів, висловлювались проти зловживання бесідою на уроках, проти поверхового знайомства з текстом, а також проти бесід на теми, що відводять від твору та літератури.

Прибічники виховного напрямку у навчанні В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський, Ц. Балталон та інші сприймали літературу перш за все як засіб морального та естетичного виховання учнів. Цей напрям також не був однорідним. Ідеї революційно-демократичної естетики та критики більшою мірою проявилися в педагогічній діяльності В. Водовозова. В. Стоюнін і В. Острогорський завжди акцентували на естетичному аспекті твору. Педагоги, які пропагували «виховне читання» (термін Ц. Балталона), більше уваги приділяли спілкуванню з учнями, бесіди як однієї з форм такого спілкування, виступали проти засилля академізму, крайніх проявів філологічного методу, проте не уникли при цьому у власній практиці зайвої публіцистичності та моралізування [1; 3; 10; 13].

Представники освітньо-виховної течії у методиці літератури Василь Водовозов (1825–1886) і Володимир Стоюнін (1826–1888) робили акцент на вихованні високих моральних якостей учнів засобами художнього слова.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виокремлення й характеристика здобутків у царині методики навчання літератури в період кінця XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. В історії методики викладання літератури XIX століття яскраво

виявилися три течії – логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична, які розширювалися, поглиблювалися та інтегрували на наступних етапах розвитку науки і відіграли важливу роль у становленні сучасної теорії та технології вивчення літературних творів у середній школі.

Прихильники логіко-стилістичної течії на перший план ставили розвиток навичок мислення і мовлення учнів. Ф. Буслаєв наголошував на потребі безпосереднього знайомства учнів з текстами художніх творів, але їх вивчення зводив до так званого філологічного аналізу [2, с. 215–328].

Його послідовники Л. Поліванов та Д. Тихомиров не заперечували тих освітньо-виховних та етико-естетичних функцій, із урахуванням яких має здійснюватися вивчення літератури, але переваги надавали саме логіко-стилістичному аналізу тексту, звертаючи увагу на послідовність та засоби реалізації авторського задуму загалом.

Національний аспект на цьому етапі особливо популярним став в українській літературознавчій та педагогічній думці завдяки наполегливій праці І. Франка. Вчений і письменник, розв'язуючи питання національної специфіки літератури, доводив, що прогресивні національні літератури за своїм характером, змістом, духом і спрямуванням – інтернаціональні, але вони ніколи не були безнаціональними. Він завжди переконував, що істинна література глибоко національна за своєю суттю: вона презентує психічний склад, характер і своєрідне творче бачення народу, відображає конкретні умови соціального і національного розвитку, втілює специфічні характеристики своєї нації, зумовлені історичними і культурними рисами, передові суспільні ідеали тощо.

Теоретично розглядаючи проблему національної специфіки літератури, оспівуючи в художній творчості революційні рухи та подвиги народних героїв, формулюючи національні сили мистецтва слова, І. Франко намітив вузлові питання національного контексту вивчення художньої літератури в середній школі: рідна мова, національний характер, національний колорит, специфічна окраса мистецьких творів, національний «дух». При розгляді художніх творів вчений завжди відштовхувався від того, що національний зміст художньої творчості увиразнюється характеристикою психологічних і культурних ознак народу, формулюючи тим самим доцільність взаємозв'язаного визначення зазначених аспектів у процесі аналізу творів мистецтва слова [15, с. 66]. При цьому вчений підкреслював, що національна специфіка літератури жодною мірою не суперечить принципам інтернаціоналізму [16, с. 505].

Найкращі методисти-словесники 60-80 років XIX ст., обговорюючи питання про класичну і реальну освіту, продовжували свої наукові пошуки в межах проблеми викладання літератури, актуа-

лізуючи потребу практичного характеру навчання, безпосереднього сприйняття та обговорення художніх творів, необхідність впровадження діяль-нісного підходу до організації навчально-вихов-ного процесу. Але різними вченими мета читання та аналізу, а відповідно і їх обсяг, розумілися по-різному, що й зумовило розробку різних мето-дичних підходів до організації роботи [17, с. 111]. Але загальним можна назвати прагнення педаго-гів сформулювати наукові основи вивчення творів мистецтва слова у старших класах і забезпечити учнів необхідними для кожної культурної людини знаннями, враховуючи новітні

На наступному етапі розвитку методики нав-чання літератури, відомому як період лібераль-них реформ (за Я. Ротковичем), урізномані-нювався процес вивчення літературного твору завдяки використанню нових організаційних форм (бесіда, літературна екскурсія тощо), але суттєво послабився історичний принцип вивчення мистец-тва слова. Перевага надавалася іманентному читанню (позаісторичному, позасоціальному), що було природною реакцією на еклектичну методо-логію культурно-історичної школи [12, с. 10]. Але підтримка іманентного читання не була одно-госною. Н. Піксанов неодноразово наголошу-вав на важливості вивчення художніх творів в історичному та соціальному контексті, але його погляди не було підтримано ні літературознав-цями, ні педагогами, ні вчительською громадські-стю [11, с. 72]. Новий підхід, на думку вченого, ста-вив під загрозу можливість досягти осмислення й усвідомлення учнями прочитаних художніх тв-орів. Тому у педагогічній практиці все ж продовжу-вали використовувати ті навчальні посібники, у яких автори (В. Келтуяла, П. Коган, Н. Коробка, Е. Соловійов) прагнули подати аналіз історико-лі-тературного процесу аби поглибити розуміння виучуваних художніх творів. Тож основним прин-ципом структурування начального матеріалу у старшій школі залишався історичний.

В. Стоюнін і В. Водовозов як представники освітньо-виховної течії, розглядаючи художню літературу не лише як об'єкт мистецтва, а й науки, особливого значення надавали форму-ванню світогляду, громадянської та патріотичної позиції учнів, вихованню кращих моральних яко-стей засобами художнього твору через вплив на естетичні почуття. І здійснювати це радили через аналіз ідейного змісту на основі розгляду певних значимих компонентів твору [3; 13].

В. Стоюнін пропонував зразки розборів окре-мих творів, у яких поділяв думку про важливість загальнолюдського компоненту, стверджував потребу визначення аксіологічного змісту худож-ніх текстів [13, с. 113].

У своїх методичних розробках В. Водовозов розвинув намічені тенденції у практичному викла-

данні словесності, збагативши їх історичним та порівняльним підходами [3, с. 228]. Учений напо-лягав на потребі розглядати з учнями «моральні начала у житті».

Найвідоміший представник етико-естетичної течії В. Острогорський наголошував на необхід-ності виховання в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів у процесі вивчення художньої літератури. Виховувати прекрасне, на думку вченого, – це означає дбати про форму-вання естетичних критеріїв, згідно з якими учні сприйматимуть добро і зло, істину і неправду, любов і страждання, втілені у творі на ідейно-ес-тетичному рівні. Вчений підкреслював необхід-ність дати учневі у процесі навчання можливість встановити «зв'язок із батьківщиною і людством» [10, с. 17], «аби вийшли юнаки з школи в життя, які справді освітили свою душу прекрасними обра-зами рідної літератури і творами великих геніїв світу» [10, с. 93].

Представники етико-естетичної течії вели-кого значення надавали емоціям та почуттям учнів, які виникають і розвиваються у процесі безпосереднього і яскравого переживання пое-тичних образів (за В. Голубковим) [5, с. 48]. Прибічники цієї течії розвивали у подальшому свої методичні ідеї із урахуванням досяг-нень новітніх літературознавчих досліджень. П. Басістов, І. Белоруссов, В. Данилов, І. Лисков, Д. Овсяніко-Куликовський, П. Тимошенко та інші, розуміли художній твір не як відтворення об'єктивної дійсності, а як відображення суб'єк-тивного сприйняття й переживань митця. На їхню думку, виникнувши з мови, мистецтво слова також характеризується зовнішньою сло-весно формою, внутрішньою формою (образні-стю) та змістом, або ідеєю. Ідея твору завжди суб'єктивна. Вона зумовлена апперцепцією, тобто тими асоціаціями письменника, які скла-лися на основі його попереднього досвіду, і читача, що сприймає твір.

Прибічник психологічної школи В. Данилов посилався на основи естетичної теорії та пси-хологічний принцип О. Потєбні і доводив, що в основу методики навчання літератури має бути покладено думку про те, що заслуга митця не в тому мінімумі змісту, який передбачався у процесі творення, а в гнучкості образу, у силі внутрішньої (система художніх образів) форми пробуджувати найрізноманітніші змісти [6, с. 53]. Відповідно основним предметом вивчення у школі має бути зовнішня і внутрішня форма твору, а головним завданням освіти – формальний розвиток, тобто розвиток здатності до логічного і образного мис-лення учнів. Всі положення методики літератури, на глибоке переконання вченого, мають бути «узгоджені, наскільки це можливо, з даними пси-

хології» [6, с. 28] і мати своєю педагогічною метою розвиток розумової діяльності учнів, зокрема здібностей спостерігати явища, зіставляти їх, аналізувати й синтезувати факти і через ці процеси доходити висновків. Сприяти такому розвитку мала, на думку П. Тимошенка, така методика роботи, яка забезпечувала б перехід «від теорії до практики, від загального до часткового, з необхідними поясненнями психологічними та історичними» [14, с. XI].

Подібні твердження переконують, що потреба ґрунтовної роботи над компонентами художнього твору для визначення художньої вартості загалом зумовлена розвитком суспільства, науки і культури II-ї половини XIX ст., а формування читацьких умінь та якостей, серед яких належне місце належить умінням характеризувати місце та роль образів-персонажів у загальній структурі художнього твору, вважалося способом підвищення якості вивчення словесності у школі. Тому закономірно, що у своєму підручнику вже 1908 р. Д. Овсяннико-Куликовський присвятив розділ прийомам поетичної творчості, запропонувавши оригінальну класифікацію найважливіших людських типів у поезії [9, с. 17].

Здобутки «харківської школи» О. Потебні стали знаковими для розвитку методики навчання літератури. У передмові до першого тому видання «Питання теорії і психології творчості» 1907 р. Б. Лезін заявляв, що непросто далі дотримуватися схоластичних понять, які ще панують у методиці літератури і в середній школі, і закликав вивчати і використовувати творчу спадщину О. Потебні та О. Веселовського [4]. Але варто додати, що наукова вартість доробку вчених не завжди оцінювалася так високо, були часи (20–70 рр. XX ст.), коли у наукових колах пишались тим, що подолано потебніанську методологію.

Не менш значущим був внесок теорії О. Потебні та його послідовників у розроблення поетапного вивчення художнього твору, теорії розвитку читацької, дослідницької та творчої діяльності.

Сформульовані вченим теоретичні положення стали основою технологічного підходу до вивчення літературного твору.

Науково обґрунтований психологізм до сприйняття творів мистецтва слова, як і потреба врахування соціального та історичного контексту, наприкінці XIX – початку XX століття не знайшли належної підтримки в науковому та вчительському середовищі. Зокрема, Б. Ейхенбаум стверджував, що вони знецінюють вивчення самого тексту [7, с. 113].

Методичні пошуки кінця XIX – початку XX ст. були зумовлені боротьбою різних шкіл у літературознавстві, а також бурхливим розвитком експериментальної педагогіки і психології. Цього

часу з'являються перші наукові дослідження про читача-школяра: тритомна праця «Що читати народу?» (1888–1906), створена викладачками Харківської недільної школи під керівництвом Х. Д. Алчевської; книги «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) і статті Н. А. Рубакіна, де пропагується ідея індивідуалізації читання; дослідження А. П. Нечаєва про читача-школяра, що започаткували експериментальну роботу в методиці викладання літератури. Жвава дискусія виникла у зв'язку із затвердженням нових навчальних планів і орієнтовних програм навчальних курсів (1890). Нова програма націлювала переважно на логіко-стилістичне вивчення текстів, аналіз мови.

Висновки і пропозиції. Отже, можна констатувати, що період становлення методики навчання літератури як галузі наукового знання визначався активним формуванням педагогічної теорії та розвитком шкільної практики вивчення літератури. Поступ предметної дидактики зумовлювався гуманістичною спрямованістю давньоруської та середньовічної освіти, зв'язком освітніх завдань із суспільними потребами та особистісними інтересами учнівської молоді, пріоритетом природо-відповідного шкільного навчання, актуалізацією проблеми розумового, морального та естетичного розвитку школярів.

Наприкінці XIX – на початку XX століття відбувалося національно-культурне відродження українців, зокрема в гуманітарній сфері. Значний дидактичний потенціал мали твори українських письменників, написані на теми навчання і виховання молоді.

Основні течії методики викладання літератури, що сформувалися у XIX столітті у працях відомих педагогів (логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична), знайшли певне продовження і поглиблення в науці кінця XIX – початку XX ст., трансформувалися у два основні напрямки щодо розвитку літературної освіти в середній школі – «суспільний», який продовжував переважно традиції культурно-історичної школи, і «художній». Аналіз теоретичного і практичного доробку вчених і вчителів цього періоду переконує, що ці два напрямки тісно перепліталися у процесі розвитку, даючи поштовх до розвитку прогресивних методичних ідей.

Список використаної літератури:

1. Балталон Ц.П. Хрестоматическая система и новые методы. Варшава, Санкт-Петербург, 1914. 66 с.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Москва: Либроком, 2010. С. 215–328.
3. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1986. С. 228.

4. Вопросы теории и психологии творчества: пособие при изучении теории словесности в высших и средних учебных заведениях. Харьков: Типография «Мирный труд», 1911. Т. 1. 446 с. URL: <http://escriptorium.univer.kharkov.ua/handle/1237075002/8342> (дата звернення: 26.05.2021).
5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Москва: Учпедгиз, 1962. С. 48.
6. Данилов В.В. Литература как предмет преподавания. Москва: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1917. С. 53.
7. Ейхенбаум Б.М. О принципах изучения литературы в средней школе. *Русская школа*. 1915. № 12. С. 113.
8. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. С. 128.
9. Овсяннико-Куликовский Д.Н. О преподавании «теории словесности» в средней школе. *Вопросы теории и психологии творчества: пособие при изучении теории словесности в высших и средних учебных заведениях*. Т. 1. Харьков, 1911. URL: <http://escriptorium.univer.kharkov.ua/handle/1237075002/8342> (дата звернення: 26.05.2021).
10. Острогорский В.П. Беседы о преподавании словесности. Санкт-Петербург: Типография В. Демакова, 1885. С. 17, 93.
11. Пиксанов Н.К. К вопросу о переработке программ по русскому языку и литературе в средней школе. *Русский филологический вестник*. 1917. № 1–2. С. 72.
12. Роткович Я.А. История преподавания литературы в советской школе. Учеб. пособие для студентов филол. специальностей пед. институтов, узд. 2-е, испр. и дополн. Москва: Просвещение, 1976. С. 10.
13. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы. *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1991. С. 113.
14. Тимошенко П.З. Опыт систематического изложения теории словесности. Санкт-Петербург: Тип. и лит. А. Е. Ландау, 1870. С. XI.
15. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. Київ: Наук. Думка, 1955. Т. XVII, С. 66.
16. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. К.: Наук. Думка, 1955. Т. XVIII, С. 505.
17. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. Москва: Издательство «Прометей», 2013. С. 111.

Stepanenko O. Formation of methodology of teaching literature as a field of scientific knowledge in the period of the late XIX to the early XX century

The article is devoted to the search for achievements in the field of methodology of teaching literature in the late nineteenth to the early twentieth century and their characteristics. It is noted that the methodical works of the 60-80s of the XIX century, which raised fundamentally important issues of teaching literature, often had a polemical nature. It is emphasized that the methods of teaching literature outlined trends in encouraging students' cognitive activity, mental and moral education via the art of speech and the disclosure of the aesthetic value of the work of art. It is noted that the second half of the XIX century is the beginning of the systematic development of methodology of teaching literature as a science. The clash of different views and methodological concepts contributed to the inception of new ideas, the development of theory and practice of teaching literature. There are three trends in the history of the methodology of teaching literature of the XIX century characterised in the research. They are logical-stylistic, educational and ethical-aesthetic which expanded, deepened and integrated in the later stages of science development and played an important role in forming modern theory and technology of teaching literary in the secondary school. It was found that the supporters of the logical-stylistic trend put the development of students' thinking and speaking skills in the foreground, but they did not deny the educational and ethical-aesthetic functions which should be taken into account when teaching literature, though they gave preference to logical-stylistic analysis of any text, paying attention to the sequence and means of implementing the author's idea in general. At the stage of developing methodology of teaching literature, known as the period of liberal reforms, the process of analyzing a literary work was diversified through the use of new organizational forms (conversation, literary tour, etc.), but the historical principle of studying the art of speech weakened significantly. Preference was given to immanent reading (non-historical, non-social), which was a natural reaction to the eclectic methodology of the cultural-historical school. Representatives of the educational trend attached special importance to forming students' worldview, civic and patriotic position, developing the best moral qualities by means of a work of art through the influence on aesthetic feelings. Followers of the ethical-aesthetic trend emphasized the need to instill in students a sense of beauty, developing aesthetic taste and reproductive imagination, polishing the culture of feelings when studying fiction. It is proved that the period of formation of methodology of teaching literature as a branch of scientific knowledge in the late nineteenth to the early twentieth century was determined by the active formation of pedagogical theory and the development of school practice of teaching literature.

Key words: *ethical-aesthetic trend, a literary work, logical-stylistic trend, methodology of teaching literature, educational trend, system development, technologies of studying a literary work, fiction.*