

УДК 81:37.091.322

Новаківська Людмила Володимирівна

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Novakivska Lyudmyla

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Ukrainian Literature,
Ukrainian Studies and Methods of Teaching
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University*

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В СЕРЕДНІЙ ТА
ВИЩІЙ ШКОЛІ У СЕРЕДИНІ XIX СТОЛІТТЯ
METHODS OF TEACHING LITERACY IN SECONDARY AND HIGH
SCHOOLS IN THE MIDDLE OF THE 19TH CENTURY**

***Анотація.** Вивчення історичного досвіду навчання літературі зосереджується в основному на традиціях її викладання в середній школі. Разом з тим у працях методистів, починаючи з XIX століття, відображається стійка тенденція розгляду проблем викладання словесності в гімназіях та університетах з урахуванням їх взаємозв'язків.*

Мета статті – виявити наступність у викладанні словесності в середній та вищій школі у середині XIX століття.

З'ясовано, що у середині XIX століття гімназійна літературна освіта отримує власне цілепокладання: викладання словесності в гімназіях тепер сприймається як завершена система. Набуття власних завдань гімназичного курсу літературної освіти викликало диференціацію цілей у

курсів словесності середньої та вищої школи. Проблема цільової диференціації середньої та вищої літературної освіти стала темою «Настанови викладачам словесності в гімназіях». У ньому метою шкільного вивчення словесності зазначалася гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника; предметом вищої літературної освіти – спеціальні наукові знання.

Ключові слова: словесність, методика викладання словесності, середня освіта, вища освіта, наступність у викладанні.

Summary. *The study of the historical experience of teaching literature focuses mainly on the traditions of its teaching in secondary schools. At the same time, the works of Methodists, starting from the 19th century, reflect a steady tendency to consider the problems of teaching literature in gymnasiums and universities, taking into account their interrelationships.*

The purpose of the article is to reveal the continuity in the teaching of literature in secondary and higher schools in the middle of the 19th century.

It was found that in the middle of the 19th century, grammar school literary education received its own goal setting: the teaching of literature in grammar schools is now perceived as a complete system. The acquisition of own tasks of the grammar school course of literary education caused the differentiation of goals in the literature courses of secondary and higher schools. The problem of target differentiation of secondary and higher literary education became the topic of "Instructions for literature teachers in gymnasiums". In it, the goal of the school study of literature was noted humanitarian, socio-cultural adaptation of the graduate; the subject of higher literary education is special scientific knowledge.

Key words: *literacy, methodology of teaching literacy, secondary education, higher education, continuity in teaching.*

Постановка проблеми. Забезпечення наступності середньої та вищої освіти – це складна проблема у системі взаємозв’язків освітніх ланок, тому що у процесі переходу із середньої до вищої школи кардинально змінюється і ступінь професійного орієнтування учня, і методологічні основи вивчення дисциплін. Цілісний науковий підхід до дослідження наступності середньої та вищої предметної освіти може бути забезпечений за рахунок використання історичного досвіду взаємопов’язаного функціонування інститутів середньої та вищої школи.

Література як предмет середньої та вищої школи виявляла педагогічно універсальний, багатоаспектний характер. З цієї причини вивчення основних шляхів формування наступності середньої та вищої літературної освіти виходить за межі методики одного предмета.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення історичного досвіду навчання літературі зосереджується в основному на традиціях її викладання в середній школі. Разом з тим у працях методистів, починаючи з ХІХ століття, відображається стійка тенденція розгляду проблем викладання словесності в гімназіях та університетах з урахуванням їх взаємозв’язків. Помітний слід у цьому напрямі залишили роботи Ф. Буслаєва, В. Стоюніна, В. Скопіна, В. Водовозова, І. Срезневського, В. Острогорського, Ц. Балталона, О. Алфьорова та ін. У ХХ ст. питання оцінки взаємозалежностей викладання літератури у школі та ЗВО висвітлювалися у роботах Н.Волошиної, М. Рибнікової, В. Голубкова, Н. Волошиної, О. Богданової, Г. Ключека, В. Чертова. Окремі аспекти проблеми розглядаються у працях сучасних дослідників С. Жили, С. Карамана, О.Куцевол, Л. Мірошниченко, Л. Паламар, А. Ситченка, Л. Струганець, Г. Токмань, В. Шуляра, Т. Яценко та ін.

Мета статті – виявити наступність у викладанні словесності в середній та вищій школі у середині ХІХ століття.

Виклад основного матеріалу. Результатом розвитку літературної освіти сер. XIX століття стало встановлення науково обґрунтованих взаємозалежностей історико-літературних курсів середньої та вищої школи і, одночасно, далеких один від одного, методичних засобів викладання. До позитивних взаємоспрямованих тенденцій розвитку словесності в гімназіях та університетах, що функціонували в середині століття, слід вважати: позиціонування словесності у середній школі як основи гуманітарної, енциклопедичної та соціокультурної адаптації учня та встановлення словесності основою енциклопедичних знань студента будь-якого факультету та спеціалізації; офіційне визнання змістової завершеності гімназичного курсу літературної освіти; поділ середньої освіти на реальний та класичний варіанти як основа двох моделей вивчення словесності у середній школі, і, як наслідок, двох моделей підготовки до університету; значне зміцнення словесності за Статутами середньої та вищої школи: збільшення навчальних годин, розширення складу кафедр на історико-філологічних факультетах; безпосереднє включення історії освіти до програми словесності середньої та вищої школи, що підтверджує тезу про розвиток гуманітарної освіти, насамперед у рамках літературної освіти; видання гімназійних та університетських програм і навчальних планів словесності, що корелюють у частині змісту предмета, послідовності його викладу та окремих принципів його подання.

До середини століття в Міністерстві освіти дозріло рішення ввести до обов'язкових предметів вищої школи педагогіку, створивши для цього спеціальну кафедру на історико-філологічних факультетах: «слухання лекцій з педагогії», – наголошувалося в постанові, – зробити обов'язковим для студентів усіх відділень, не тільки історико-філологічного факультету [3, с. 1026]. З введенням кафедри педагогіки до складу історико-філологічних факультетів розпочався новий етап вищої освіти, коли педагогіка, а разом з нею дидактика та методика, були визнані

повноцінними науковими предметами вищої школи, причому предметами, глибинно пов'язаними з літературною освітою.

Над програмою з літератури для випускних класів жіночих навчальних закладів працював відомий педагог К. Д. Ушинський. За програмою пропонувалося вивчати словесність 5 годин на тиждень. Таку кількість годин К. Д. Ушинський виправдовував тим, що у словесність включалося як виклад теоретичних понять про роди і види, а й «докладний аналіз творів». Спочатку мали вивчатися зразки кожного роду та виду літературних творів і, вже на підставі цього вивчення, складатися поняття про роди та види. Подібний «розгляд творів» мав стати основою для підготовки до занять історією літератури, розглядаючи яку, викладач не міг уже обмежуватися одним переліком літературних імен та творів, а мав знайомити вихованок з їх змістом та розвивати в них критичні погляди. Читання у методичній концепції педагога стає інструментом взаємозв'язку окремих етапів навчання. У межах відомого трактування К.Д. Ушинським школи як шляху до самоосвіти читання художніх творів стає одним з основних засобів самоосвіти. Вчений у своєму проєкті програми для старших класів збільшує кількість годин для читання та розвивальних бесід, що не потребують підготовки поза уроками. Разом з тим, програма зберігає спільні для свого часу інерційні моменти: значний обсяг логіки, об'ємну риторіку та гіпертрофований за обсягом курс давньої літератури.

Середня та вища літературна освіта в середині XIX століття одержала найважливіший програмний документ, який спочатку призначався для гімназій і не був прямо адресований вищій школі. Проблема цільової диференціації середньої та вищої літературної освіти стала темою «Настанови викладачам словесності в гімназіях» (14 травня 1852 р.). У ньому метою шкільного вивчення словесності заявлялася, власне, гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника. Предметом літературної освіти в університеті – насамперед спеціальні наукові знання.

Крім того, «Настанови» стали загальним нормативом, в якому прописувалася змістова завершеність гімназичного курсу літературної освіти. «Остаточність» і цілісність могла бути досягнута у логіці документа розробкою трьох основних напрямів у вивченні словесності: теоретичного, історичного та практичного. Кожен із трьох напрямків мав власну мету вивчення словесності. Так, вивчення теорії словесності мало призвести до того, щоб «учень, що вийшли з гімназії, знав і розумів усі ті правила словесності, які необхідні для освіченої людини» [5, с. 92]. У процесі вивчення теорії словесності рекомендувалося «не обтяжувати учнів зайвими подробицями»; знання, отримані на заняттях, мали застосовуватися у суспільстві і стосуватися, переважно, сучасної літератури. Таким чином, теза про «знання всіх правил словесності», з погляду авторів положення, вимагала суттєвого уточнення. Щодо теорії словесності слід було орієнтуватися на сучасну літературу. «Зайві подробиці» (піїтика та риторика на матеріалі давньоруської та класичної літератури), за логікою авторів документа, мали піти у вищу школу.

Досить сучасно у документі трактувалася методика викладання теорії словесності: викладач завжди мав «піклуватися про те, щоб учні, зрозумівши пройдене, могли передавати свої відомості власними словами, користуючись термінами науки, але не просто, а добре розуміючи їх значення, і могли б до того ж пояснити кожне з правил своїми прикладами, а де цього не можна від них вимагати, там слід зазначити зразки прикладів у обраних письменників» [5, с. 93]. Отже, термінологія теорії словесності не вилучалася зі школи, проте вивчати її у гімназії пропонувалося лише за художніми зразками.

Цілі історичного вивчення словесності були сформульовані в документі подвійно. По-перше, історичне вивчення мало призвести до ознайомлення з тими зарубіжними письменниками, які «представляють зразки літературної досконалості найосвіченіших народів», а по-друге, до

знайомства з історією літератури як частиною історії освіти. Така послідовність цілей вивчення історії літератури свідчила про збереження до середини XIX століття відомої послідовності щодо всесвітньої літератури в середній школі, в якій історія вітчизняної словесності поки що поступалася європейській та класичним авторам.

Порядок вивчення історії літератури, запропонований у «Настанові», наближався до методики «стислового нариса». Алгоритм подібної методики докладно викладався в документі: «читаючи уривки з творів письменника, викладач повідомляє, де потрібно і можна відомості про його життя та зміст його найважливіших творів, із зазначенням його важливості у світовій історії літератури» [5, с. 93]. Такий схематичний виклад історико-літературного курсу навряд чи міг претендувати на окремий історичний напрямок вивчення літератури. Воно нагадувало, найбільше, «розбір зразків», до якого тяжіла методика всю другу половину XIX століття. Власне, третій напрямок – практичне вивчення літератури і полягало «у читанні зразків зі своїми розбором».

Документ передбачав формування цілої низки навчальних умінь, які вироблялися у старшокласників у процесі теоретичного, історичного та практичного вивчення словесності. До головних навчальних умінь, зазначених у

Настанові слід віднести: переказ теоретичних відомостей своїми словами з використанням наукової термінології з теорії словесності; вміння виокремлювати вивчені теоретико-літературні поняття у програмних творах; створення власних мистецьких прикладів на вивчені теоретико-літературні правила; вміння проводити розбір зразків тексту; вміння писати твори на вільну та задану тему; письмовий переклад з іноземних мов, а також з давньоруської; володіння навчальним жанром літературної бесіди; самостійне складання (запис) лекцій у випускному класі.

Характерно, що документ рекомендував вивчення у школі, насамперед, не художню («легку») літературу, а тексти, які мають великий дидактичний і історичний потенціал: «вивчення історії літератури може бути визнано справді корисним, коли укладатиме у своєму змісті не тільки легку літературу, але й літературу взагалі і особливо ті частини, які знаходяться в найближчому зв'язку з успіхами освіти» [5, с. 94]. Переважною увагою у Настанові також користувалася релігійна література. У перевагах Настанови до подібної літератури явно простежується логіка програм з історії літератури вищої школи. Однак методологічне значення «навчання», на нашу думку, полягало не так у спробі перекласти університетські правила викладання словесності на середню школу, а у виробленні власне шкільної методології викладання. Не всі методи, подані у документі, пройшли перевірку часом. Деякі з них, такі як методика «стислого нарису» та читання уривків творів незабаром стали об'єктом критики вітчизняних методистів. Разом з тим більшість методичних правил Настанови стали офіційною платформою методики словесності середньої школи середини XIX століття.

З цим методичним багажем словесності гімназія вступає у 60-ті роки. Проблема завершеності гімназичного освіти, піднята в Настанові, тепер стає об'єктом уваги всього педагогічного співтовариства. Вчений комітет при Міністерстві освіти поділяється з цього питання на дві партії, що гостро полемізують. В 1864 після довгих обговорень приймається «Статут гімназій і прогімназій». За ним засновуються два типи гімназій (класична – з викладанням латинської та грецької мов і реальна – без древніх мов). Словесність входить у навчальний курс класичних і реальних гімназій в однаковому обсязі, відбувається деяке збільшення числа уроків словесності у старших класах [2, с. 1308].

Словесність у вищій школі до середини сторіччя продовжувала функціонувати не лише як спеціальний предмет історико-філологічних

факультетів, а й як обов'язкова основа педагогічної освіти будь-якої спеціалізації. «Енциклопедичне призначення» словесності, що активно пропагувалося Головним педагогічним інститутом ще у 20-х роках, у середині століття знову стає об'єктом пильної уваги методистів інституту. В опублікованих в інституті лекціях «Про основні предмети початкової освіти» вища освіта ділиться на два послідовні періоди – загальний та предметний. Загальний період присвячується «енциклопедичній» підготовці: «перш за все необхідно енциклопедично розвинути розум, щоб надалі можна було докласти його до вдосконалення конкретної науки» [6, с. 294]. Словесність, за баченням вчених інституту, належить загальному періоду освіти. Необхідний тренінг пам'яті та уяви у юнацькому віці пов'язується, насамперед, зі словесністю; крім того, розвиток цих здібностей засобами словесності зберігає, з погляду педагогів, потребу людини звертатися до художнього слова протягом усього життя. Словесність як обов'язковий предмет загального періоду освіти набуває двох якостей: вона розглядається і як засіб освіти, і як його мета.

Аргументи педагогічного співтовариства інституту на користь обов'язковості курсу словесності зосереджуються на її гуманітарному та педагогічному значенні, підкреслюються невичерпні можливості словесності у дослідженні людини, у розвитку почуття прекрасного, моральних якостей, у розвитку самостійної навчальної діяльності. Тези документа визначають головну причину включення словесності в курс вищої школи будь-якої спеціалізації – її творчу та духовно-формуючу природу. Таким чином, у середині XIX століття єдність виховної та наукової бази предмета «словесність» була характерною методологією і середньої та вищої школи.

Отже, у середині XIX століття гімназійна літературна освіта отримує власне цілепокладання: викладання словесності в гімназіях тепер сприймається як завершена система. Набуття власних завдань гімназичного

курсу літературної освіти викликало диференціацію цілей у курсів словесності середньої та вищої школи. Проблема цільової диференціації середньої та вищої літературної освіти стала темою «Настанови викладачам словесності в гімназіях». У ньому метою шкільного вивчення словесності зазначалася гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника; предметом вищої літературної освіти – спеціальні наукові знання. «Настанова» стала загальним нормативом, у якому прописувалася змістова завершеність гімназичної літературної освіти. Головними положеннями у цьому ряду можна вважати: розробку трьох основних напрямів вивчення словесності у гімназіях: теоретичного, історичного та практичного; використання на середньому ступені методики «стислого нарису»; формування таких навчальних навичок старшокласників як переказ теоретичних відомостей з використанням наукової термінології; вміння виокремлювати теоретико-літературні поняття у програмних творах; створення власних мистецьких прикладів на вивчені теоретико-літературні правила; вміння проводити розбір зразків тексту; вміння писати твори на вільну та задану тему; письмовий переклад із іноземних мов, а також з давньоруської; володіння навчальним жанром літературної бесіди; самостійне складання (запис) лекцій у випускному класі.

Педагогіка, а разом з нею дидактика та методика, були визнані повноцінними науковими предметами вищої школи, причому предметами, глибоко пов'язаними з літературною освітою. Уніфікація читаних курсів у програмах призводила до створення цілісної системи практичних прийомів та методів навчання словесності: були поширені репетиції у формі бесід щодо завершених розділів курсів; читання лекцій; «розгляд» та перевірка записів лекцій, що супроводжувалися необхідними вказівками та поясненнями; читання рефератів; співбесіди на дорадчих годинах, які не входили у сітку обов'язкових занять; практичні заняття, колоквиуми з викладу своїх творів студента та інших робіт; конспективні звіти про

самостійні заняття із зазначенням посібників, які були використані. Словесність у вищій школі до середини сторіччя продовжувала функціонувати не лише як спеціальний предмет історико-філологічних факультетів, а й як обов'язкова основа вищої педагогічної освіти будь-якої спеціалізації.

Література

1. Дорошкевич Ол. Підручник історії української літератури. Харків-Київ, 1924. 364 с.
2. Загальний статут університетів (18 червня 1863). *Збірник постанов по МНО (1855–1864)*. 1865. Т. 3. С. 923-991.
3. Збірник постанов МНО: у 15 т. (1840-1855). 1864. Т. 2. Від. II. 1351 с.
4. Коротєєва-Камінська В.О. Викладання української мови та українознавства у вищих навчальних закладах (історичний аспект). К., 2006. 304 с.
5. Настанова викладачам словесності в гімназіях. *Збірник розпоряджень з МНО: у 16 т. (1850-1867)*. 1867. Т. 3. С. 88-96.
6. Про основні предмети початкової освіти (з лекцій з педагогіки). Досвіди істор.-філол. праць студентів Головного пед. інституту (Шостий випуск). 1852. С. 283-312.
7. Семенов О., Базиль Л. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на мат. літературних джерел 20-30-х рр. ХХ ст.): навч. посіб. К.-Глухів: РВВ ГПДУ, 2006. 220 с.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2- т. К.: Рад. школа, 1983. Т.2. 359 с.

References

1. Doroshkevych Ol. Pidruchnyk istorii ukrainskoi literatury. Kharkiv-Kyiv, 1924. 364 s.
2. Zahalnyi statut universytetiv (18 chervnia 1863). Zbirnyk postanov po MNO (1855 –1864). 1865. T. 3. S. 923-991.
3. Zbirnyk postanov MNO: u 15 t. (1840-1855). 1864. T. 2. Vid. II. 1351 s.
4. Korotieieva-Kaminska V.O. Vykladannia ukrainskoi movy ta ukrainoznavstva u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (istorychnyi aspekt). K., 2006. 304 s.
5. Nastanova vykladacham slovesnosti v himnaziiah. Zbirnyk rozporiadzhen z MNO: u 16 t. (1850-1867). 1867. T. 3. S. 88-96.
6. Pro osnovni predmety pochatkovoï osvity (z leksii z pedahohiky). Dosvidy istor.-filol. prats studentiv Holovnoho ped. instytutu (Shostyi vypusk). 1852. S. 283-312.
7. Semenoh O., Bazyl L. Stanovlennia shkilnoi literaturnoi osvity v Ukraini (na mat. literaturnykh dzherel 20-30-kh rr. KhKh st.): navch. posib. K.-Hlukhiv: RVV HPDU, 2006. 220 s.
8. Semenoh O.M. Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury: monohrafiia. Sumy: VVP «Mriia-1» TOV, 2005. 404 s.
9. Ushynskiy K.D. Vybrani pedahohichni tvory: u 2- t. K.: Rad. shkola, 1983. T.2. 359 s.