

## ГЕНЕЗИС ВІТЧИЗНЯНОЇ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

**Степаненко О. К.**

*кандидатка філологічних наук,  
професорка кафедри соціально-гуманітарної освіти  
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради»  
вул. Володимира Антоновича, 70, Дніпро, Україна  
[orcid.org/0000-0003-0887-5808](https://orcid.org/0000-0003-0887-5808)  
[olena.step@ukr.net](mailto:olena.step@ukr.net)*

**Ключові слова:** літературна освіта, методика навчання зарубіжної літератури, методична теорія, науково-методична концепція, предметна дидактика.

У статті проаналізовано генезу вітчизняної методики навчання літератури в школі в період від Київської Русі до 1991 року. Описано п'ять етапів становлення й розвитку методики навчання літератури на теренах України: 1) початковий етап; 2) розвиток предметної методики, обумовлений початком книгодрукування в Україні; 3) постання методики вивчення літератури як самостійної наукової дисципліни; 4) системний розвиток методики навчання літератури як науки; 5) трансформація та розвиток методичної думки в період з 1917 по 1991 рік. З'ясовано, що початковий етап розвитку методики навчання літератури визначений послідовним утвердженням християнських духовних цінностей; формування предметної методики відбувалося з урахуванням досягнень тогочасної педагогічної думки, що були передумовами зародження методики навчання літератури. Зауважено, що дпродовж XV–XVI століть обмін викладачами та студентами між українськими і європейськими навчальними закладами позитивно впливав на розвиток освіти, а отже, і на розвиток методики навчання, який був обумовлений початком книгодрукування в Україні наприкінці XVI століття; на початку XVII ст. прогресивні ідеї Я. Коменського сприяли розвитку учнівського інтересу до навчання, формуванню в учнів поняття істини, вихованню високих моральних якостей; у другій половині XVIII ст. було обґрунтовано необхідність вивчати літературу шляхом безпосереднього знайомства з художніми творами; уперше сформульовано визначення методики як наукової педагогічної дисципліни; наприкінці XVIII ст. методика вивчення літератури як наукова дисципліна набула самостійного значення. З'ясовано, що на початку XIX ст. у методиці вивчення літератури поширення набули ідеї щодо активізації пізнавальної активності учнів, розумового q морального виховання засобами мистецтва слова, розкриття естетичного значення художнього твору; другу половину XIX ст. дослідники вважають початком системного розвитку методики навчання літератури як науки. Підтверджено, що напрацювання в галузі методики вивчення літератури в період шкільної реформи 1984–1991 рр. заклали наукове підґрунтя для перегляду змісту літературної освіти в школі. Доведено, що історія методичної думки нероздільно пов'язана із суспільним розвитком.

## GENESIS OF THE NATIONAL METHODOLOGY OF STUDYING LITERATURE

**Stepanenko O. K.**

*Candidate of Philological Sciences,*

*Professor at the Department of Social and Humanitarian Education*

*Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”*

*of Dnipropetrovsk Regional Council*

*Volodymyr Antonovych str., 70, Dnipro, Ukraine*

*orcid.org/0000-0003-0887-5808*

*olena.step@ukr.net*

**Key words:** *literary education, methodology of teaching foreign literature, methodological theory, scientific and methodological concept, subject didactics.*

The article analyzes the genesis of the national methodology of teaching literature at school in the period from Kievan Rus to 1991. The author describes five stages of formation and development of methods of teaching literature in Ukraine: 1) the initial stage; 2) the development of the subject methodology due to the beginning of book printing in Ukraine; 3) the emergence of the methodology of studying literature as an independent scientific discipline; 4) the systematic development of the methodology of teaching literature as a science; 5) the transformation and development of methodological thought in the period from 1917 to 1991. It has been found that the initial stage of development of the methodology of teaching literature is determined by the consistent affirmation of Christian spiritual values; the formation of the subject methodology took place taking into account the achievements of the then pedagogical thought, which were the prerequisites for the emergence of the methodology of teaching literature. It is noted that during the fifteenth and sixteenth centuries, the exchange of teachers and students between Ukrainian and European educational institutions had a positive impact on the development of education, and hence on the development of teaching methods, which was due to the beginning of book printing in Ukraine at the end of the sixteenth century; in the early seventeenth century, the progressive ideas of J. Comenius contributed to the development of students' interest in learning, the formation of students' concept of truth, the education of high moral qualities; in the second half of the eighteenth century, the need to study literature through direct acquaintance with works of art was substantiated; for the first time the definition of methodology as a scientific pedagogical discipline was formulated; in the late eighteenth century, the methodology of teaching literature was developed.

In the late eighteenth century, the methodology of studying literature as a scientific discipline acquired an independent significance. It has been found that in the early nineteenth century, the methodology of studying literature was popularized by ideas on activating the cognitive activity of students, mental and moral education by means of the art of words, revealing the aesthetic value of a work of art; the second half of the nineteenth century is considered by researchers to be the beginning of the systematic development of the methodology of teaching literature as a science. It is confirmed that the developments in the field of methods of teaching literature during the school reform of 1984-1991 laid the scientific basis for revising the content of literary education at school. It is proved that the history of methodological thought is inseparably linked to social development.

---

**Постановка проблеми.** Методична теорія сьогодні враховує передовий досвід минулого, спирається на фундаментальні праці педагогів-сло-

весників, враховує помилки та розвиває кращі традиції літературної освіти. Історія методичної думки нероздільно пов'язана із суспільним розвит-

ком, становленням літератури, з іменами видатних діячів науки й культури, літераторів і педагогів, перших авторів наукових праць, навчальних посібників, статей із проблем теорії та історії словесності, з питань навчання та виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні проблеми становлення шкільного курсу «Зарубіжна література» досліджували Д. Затонський, Д. Наливайко, Л. Мірошніченко, Ю. Султанов, О. Ісаєва, Ж. Клименко, Б. Шалагінов, Є. Волошук, Ю. Ковбасенко; питаннями підготовки вчителя зарубіжної літератури присвячені монографічне дослідження та докторська дисертація Л. Мірошніченко; всебічний розгляд проблеми розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури подано в монографії та дисертації О. Ісаєвої; генезу становлення методики вивчення художніх образів-персонажів досліджено Л. Удовиченко. Однак питання генезису вітчизняної методики навчання зарубіжної літератури в школі в період від Київської Русі до 1991 року в дисертаціях і монографіях не розглядалося.

**Вступ.** Ретроспектива генезису методики навчання літератури, розкриття її історичних джерел сприяють розумінню характеру її становлення й розвитку.

Як справедливо зауважував О. Мазуркевич, знання історії методики навчання літератури необхідне нам в інтересах сучасності, з метою подальшого її розвитку, впевненого просування цієї галузі педагогічної науки вперед шляхом успішного розв'язання завдань побудови шкільної освіти [11, с. 371].

Методична теорія сьогодення враховує передовий досвід минулого, спирається на фундаментальні праці педагогів-словесників, враховує помилки та розвиває кращі традиції літературної освіти. Історія методичної думки 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 із проблем теорії та історії словесності, з питань навчання та виховання.

У нашому дослідженні ми виділяємо такі етапи становлення й розвитку методики вивчення літератури на теренах України:

- початковий етап – становлення методики вивчення словесності часів Київської Русі;
- розвиток предметної методики, обумовлений початком книгодруку в Україні (кінець XVI – XVII ст.);
- постання методики вивчення літератури як самостійної наукової дисципліни (XVIII ст.);
- системний розвиток методики вивчення літератури як науки (XIX ст. – початок XX ст.);

– трансформація та розвиток методичної думки в радянський період (1917–1991 роки).

**Мета статті** – описати основні етапи розвитку методики навчання літератури в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** У школі викладати літературу почали ще в часи Античності, де домінував гуманістичний ідеал краси й добра, що передбачав гармонійний розвиток особистості. Антична література сформувала духовні цінності, які стали базовими для всієї європейської культури, розробила основні жанри європейської літератури в їхніх архаїчних формах і заклала підвалини науки про літературу.

На українських землях розуміння людини як «осереддя гуманності» найбільш виразно постало в епоху християнства. Часів Київської держави сягає і викладання словесності. Як наголошує І. Крип'якевич, саме за часів поширення ідеалів християнства в Україні з'явилися перші школи й навчальні книги, почали розвиватися освіта та наука [8, с. 44].

Початковий етап розвитку методики навчання літератури визначений послідовним утвердженням християнських духовних цінностей, що поставили культуру українського народу в один ряд із найрозвинутішими тогочасними культурами, збагатили скарбницю його духовного життя [10, с. 326].

Найдавнішими словесними науками були риторика (теорія прози, або наука про красномовство й ораторське мистецтво) та піїтика, тобто поетика (теорія поезії). Перша мала справу з історичним, реальним матеріалом, друга – з вигаданим. Таке чітке античне розмежування риторики та поезики збереглося до XIX ст. і послідовно відображалося в навчальних посібниках зі словесності.

Формування предметної методики відбувалося з урахуванням досягнень тогочасної педагогічної думки, що були передумовами зародження методики вивчення літератури. У найдавніших джерелах в Україні, зокрема в «Повчанні дітям» Володимира Мономаха, висловлено ідеї щодо природовідповідного навчання й комплексного виховання, пов'язаного із життям та інтересами суспільства, актуальні й у наші дні [18, с. 228]. Як зазначав О. Мазуркевич, «найдавніші джерела були передумовами зародження методики літератури в Україні» [11, с. 3–4].

Пошуки оптимальних методів навчальної діяльності в тогочасних закладах освіти активізували потребу в тлумаченні змісту великої кількості релігійних книг. У писемних пам'ятках Київської Русі, як доводять дослідники історії педагогіки, підкреслювалася значущість освіти та книги в розвитку держави й особистісному становленні молоді. Викликають фаховий інтерес практикування сократівського методу навчання, ідеї кни-

гочитання та правильного письма, спілкування народною, тобто слов'янською мовою, а також дидактичні поради, представлені в передмовах до деяких тогочасних книг [13, с. 56–68].

Найдавніше керівництво з поезики, що збереглося з часів Київської Русі, – перекладена з грецької мови стаття «О образех» Георгія Хіровоска в Ізборнику Святослава за 1073 р., де викладено учення про тропи й фігури.

Отже, як справедливо зауважує Т. Яценко, «становлення вітчизняної методики вивчення літератури можна співвіднести з давньоруським християнським періодом розвитку національної культури» [26, с. 12].

Упродовж XV–XVI століть багато українців навчалися у Європі. Обмін викладачами та студентами між українськими і європейськими навчальними закладами позитивно впливав на розвиток освіти, а отже, і на розвиток методики навчання.

Подальший розвиток методики навчання літератури був обумовлений початком книгодрукування в Україні наприкінці XVI століття, чому сприяло видання книг навчального призначення, зокрема «Букваря» І. Федорова, граматики та тлумачного словника П. Беринди. У тогочасній шкільній освіті основним методом у викладанні літератури була лекція з елементами диспуту.

У XVI – на початку XVII ст. у тогочасному навчанні, зокрема й літературному, відбулися зміни, викликані впливом викладеної у праці «Велика дидактика» (1632) педагогічної концепції Я. Коменського. Прогресивні ідеї педагога сприяли розвитку учнівського інтересу до навчання, формуванню в учнів поняття істини, вихованню високих моральних якостей, що співзвучно особистісно орієнтованому та компетентнісному навчанню в сучасній шкільній освіті [9].

Суттєво вплинули на розвиток шкільної освіти початку XVIII ст. педагогічні ідеї філософа, богослова та письменника Ф. Прокоповича. Учений убачав в освіті русійну силу розвитку суспільства, надавав важливого значення фаховій підготовці вчителя, методиці викладання. Прокопович уважав обов'язковим переклад книг на слов'янську мову, рекомендував дотримуватися режиму навчання, порядку читання книг, логічної послідовності в організації навчально-виховного процесу, вказував на доцільність заохочення школярів до вивчення предмета [8, с. 174]. Перу Феодана Прокоповича належать дві важливі праці, «Поетика» (1705) та «Риторика» (1706–1707), відомі в багатьох духовних навчальних закладах, де викладали учні вченого. Це були написані латиною лекції, прочитані ним у Києво-Могилянській академії і засновані на теоретичних трактатах Античності, Відродження й бароко.

До середини XVIII ст. словесні науки вивчалися переважно в духовних школах латинською мовою.

У другій половині XVIII ст. поширилися просвітницькі ідеї. Було обґрунтовано необхідність вивчати літературу шляхом безпосереднього знайомства з художніми творами; уперше сформульовано визначення методики як наукової педагогічної дисципліни.

Наприкінці XVIII ст. методика вивчення літератури як наукова дисципліна набула самостійного значення. Проблема аналізу літературного твору, центральна проблема шкільного викладання літератури, розглядається в працях педагогів цього часу.

Знаковою постаттю тих часів є філософ і педагог Григорій Сковорода. Наукова та творча спадщина Сковороди має неминуще значення для розвитку національної та світової педагогіки. Педагог-просвітитель пріоритетною визнавав роль слова «як засобу розкриття сутності будь-яких понять та життєвих явищ» [20, с. 4]. Для глибокого розуміння художнього твору Сковорода рекомендував використовувати спогади про письменника та звертатися до його епістолярію, що можна зіставити з доцільністю застосування художньо-біографічного методу. Крім того, вчений пропонував такі види учнівської діяльності, як перекази і творчі роботи за прочитаним. Методичну цінність становлять думки письменника щодо добору художніх творів для шкільного вивчення, а також важливості формування в учнів-читачів умінь емоційно сприймати текст та його вдумливо оцінювати.

Вагомий внесок у розвиток методики навчання зробив відомий своїми прогресивними суспільно політичними та філософсько-педагогічними поглядами просвітник Яків Козельський, який окреслив основи теорії навчання, зокрема визначив його дидактичні принципи (науковість, систематичність, доступність викладу, міцність наочність) та закономірності організації (від простого – до складного, від конкретного і наочного – до абстрактного, від досвіду і спостережень – до узагальнень) [24].

Культура й освіта кінця XVIII – початку XIX століття в Україні зазнавали утисків через посилення російського імперського впливу. Був жорстко регламентований навчально-виховний процес у Києво-Могилянській академії, потрапило під заборону проведення українською мовою церковного богослужіння та постановка «шкільних драм», що призвело до їх зникнення. У час занепаду української державності на початку XIX століття ідеї національної педагогіки знаходили відображення у творчості

прогресивних письменників-просвітителів, що помітно впливало на розвиток шкільної освіти.

Усупереч русифікації тогочасного суспільства, утискам української освіти та мистецтва письменники Іван Котляревський і Григорій Квітка-Основ'яненко, ректор Харківського університету Петро Гулак-Артемівський та інші вітчизняні просвітителі активно відстоювали національну самобутність народу, писали українською мовою свої художні твори й утверджували її засадничу роль у розвитку шкільної освіти. Увійшов у національну педагогіку як автор «Букваря Южно-руського» (1861), прогресивного підручника для учнів недільних шкіл, Тарас Шевченко. Актуальні й сьогодні педагогічні ідеї щодо функціонування народної школи Пантелеймона Куліша, порушувала важливі проблеми тогочасної шкільної освіти у своїх творах Марко Вовчок. Проте в працях видатних діячів української культури йшлося не про методику викладання, а про існування української національної літератури, збереження та розвиток української мови, утвердження національного освітнього ідеалу, побудову національної школи.

Словесність з'явилася в шкільних навчальних планах як окремий навчальний предмет на початку XIX ст. Як зазначають науковці, в освіті першої половини століття окреслилися обумовлені реформами в галузі шкільного навчання дві тенденції розвитку: перша – офіційна освітня політика – ґрунтувалася на ідеях авторитаризму та російського націоналізму, друга – на демократичних підходах до формування системи освіти [13, с. 128].

У цей період у методиці вивчення літератури поширення набули ідеї щодо активізації пізнавальної активності учнів, розумового й морального виховання засобами мистецтва слова, розкриття естетичного значення художнього твору.

Істотно вплинули на викладання словесності праці видатного українського мовознавця, літературознавця і педагога О. Потебні, основоположника психологічної школи. Олександр Потебня є творцем лінгвістичної поетики, а також значну увагу приділяв психології словесно-художньої творчості («3 лекцій з теорії словесності», 1894); («Із записок з теорії словесності», 1905) [16].

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.

Кращих педагогів цієї доби об'єднувало прагнення створити таку систему навчання, яка спиралася б на наукові основи, на новітні роботи теоретиків та істориків літератури.

Послідовники академічного напрямку у викладанні словесності вважали головною метою уроків розумовий розвиток учнів. Багато хто з них пропагував філологічне вивчення літератури, розробляв методику логіко-стилістичного аналізу тексту, наслідуючи критику. Послідовники академізму особливу увагу приділяли лекціям, усним виступам і письмовим роботам учнів, висловлювалися проти зловживання бесідою на уроках, проти поверхового знайомства з текстом і бесід на навколелітературні теми.

Прибічники виховного напрямку в навчанні сприймали літературу насамперед як засіб морального й естетичного виховання учнів. Цей напрям також не був однорідним. Педагоги, які пропагували «виховне читання», більше уваги приділяли спілкуванню з учнями, бесіди як одній із форм такого спілкування, виступали проти засилля академізму, крайніх проявів філологічного методу, проте не уникли при цьому у власній практиці зайвої публіцистичності та моралізування [21, с. 45].

Ця концепція набула розвитку в сучасній методиці розвивального навчання (Т. Бугайко, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, В. Неділько, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко).

Важливою для дослідження процесів навчання і виховання, зокрема й на уроках літератури, є філософсько-педагогічна концепція Памфіла Юркевича [25, с. 294]. Юркевич обґрунтував один із фундаментальних у навчанні літератури принципів – єдність думки і почуття, а також принцип виховного навчання. У своїй психолого-педагогічній концепції П. Юркевич розвинув ідеї К. Ушинського про народність виховання, важливість єдності загальнолюдського і народного чинників у процесі особистісного формування [23, с. 192].

Вагомий внесок зробив П. Юркевич і в дослідження теорії методів навчання. Учений поділяє їх на методи навчально-пізнавальної діяльності (словесні – розповідь, теоретичне читання (лекція), сократична бесіда, бесіда-діалог; наочні – ілюстрації, безпосереднє і опосередковане спостереження; практичні – вправи, розв'язування задач), аналіз та синтез; методи стимулювання і мотивації навчання (емоційно-моральні ситуації, пізнавальна гра); методи контролю [25, с. 191].

Перша група методів (словесні, наочні та практичні) співвідноситься з сучасними методами навчання літератури (Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань), а друга – з інноваційними методами та формами інтерактивного й інтерсуб'єктного навчання (О. Куцевол, Г. Токмань, В. Уліщенко).

На межі XIX–XX ст. та на початку XX століття найбільший вплив серед учителів мала культурно-історична школа викладання літератури. Її

корифеї С. Венгеров і Н. Котляревський брали активну участь у методичному житті, долучаючись до укладання нових програм.

Істотно вплинули на формування методичної думки педагогічні ідеї українських діячів освіти та культури. Їх розгляду присвячено історико-педагогічні праці Л. Березівської, Б. Гершунського, М. Заковича, І. Зязюна, В. Лутая, Л. Медвідь, В. Огнев'юка, О. Сухомлинської. Окремі аспекти історії методики розкрито в роботах Н. Волошиної, Г. Клочка, О. Мазуркевича, Є. Пасічника, А. Ситченка, Г. Токмань, П. Хропка, Т. Яценко й інших учених.

Знаковою щодо розвитку освіти й педагогічної думки в Україні початку ХХ століття була доба Української Народної Республіки (1917–1920). Концепцію нової української освіти розробляли видатні діячі української культури й освіти Михайло Грушевський, Іван Стещенко, Іван Огієнко, Софія Русова та інші. Вони вбачали перспективу духовного відродження українців і розвитку народної школи у втіленні ідей демократизації, гуманізації, пріоритету загальнолюдських та національних цінностей.

Після 1917 р. література як навчальний предмет поступово втрачає самостійне значення. Хоча перші навчальні плани і програми, опубліковані в післяреволюційні роки, і ґрунтувалися на досягненнях дореволюційної методики, поступово вивчення літератури було підпорядковано марксистсько-ленінській ідеології, а літературні твори ставали ілюстраціями до політичних гасел.

Словесники виступали на захист самостійності літератури як навчального предмета, незважаючи на ідеологічний тиск, методичні пошуки тривали й методична думка розвивалася.

У 20-ті роки в педагогіці вирізнялися такі напрями наукових пошуків, що стосувалися й викладання літератури: реформаторський напрям (школа навчання) (П. Каптеров, М. Чехов); трудова школа (П. Блонський, М. Рубінштейн, С. Щадцький); вільне виховання (К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов) [13, с. 275].

У методичній літературі обстоювалися ідеї щодо необхідності активізувати пізнавальні інтереси учнів, розвивати їхню творчу самостійність, формувати вміння усного й писемного мовлення (С. Русова, О. Дорошкевич). Були започатковані наукові дослідження щодо засадничої ролі психологічних теорій у навчальному процесі (Л. Виготський).

Теоретичні проблеми викладання літератури в школі розглядали в методичних працях представники передової методичної думки В. Десницький, М. Кудряшов, С. Смирнов, Л. Троїцький, Г. Поспелова й інші. З'явилися перші дослідження з історії методики, зокрема роботи Д. Мотольської, Я. Рот-

ковича, М. Соколова, В. Голубкова та М. Рибнікової. Центральній проблемі викладання літератури, аналізу літературного твору, було присвячено низку методичних робіт. В. Голубков, М. Рибнікова, Л. Троїцький висловлювали незадоволення практикою шкільного аналізу, за якого не враховуються естетичні аспекти художньої творчості й особливості читацького сприйняття. Методисти відкидали спрощене розуміння художнього твору та пропагували діяльнісний підхід до вивчення літератури [22, с. 297].

У першій третині ХХ століття в методиці вивчення літератури були визначені ґрунтовні положення щодо:

- цілісного сприйняття літературного твору;
- контекстного вивчення художнього твору;
- осмислення авторського задуму, що втілений в системі образів твору;
- аналізу художнього тексту з урахуванням особливостей його змісту й форми;
- оптимального поєднання різних аспектів читацької діяльності учнів [19, с. 11–12].

Важливим для розвитку методичної думки було визначення О. Дорошкевичем психологічних засад вивчення художнього твору. Спираючись на психолінгвістичну теорію О. Потєбні та представлені в методичних посібниках В. Харцієва («Психологія поетичного образу у застосуванні до виховання»); Д. Овсянко-Куликовського («З лекцій про основи художньої творчості»); В. Данилова та Ф. Буслаєва («Елементарні форми поезії»; «Проза»; «Про значення сучасного роману») та інші ідеї, О. Дорошкевич обґрунтував твердження про те, що для усвідомлення ідейно-естетичного змісту художнього твору важливим є осмислення його форми. У середині ХХ століття цю думку підтримали літературознавці Б. Єсін, В. Марко, О. Потєбня та психолог О. Никифорова.

Дорошкевич вважав «основою вивчення літератури роботу над текстом художнього твору, ще до того, як вони познайомляться з твором, учні не повинні читати підручник або критику, а мають активно сприймати художній твір» [7, с. 41].

Актуальними до сьогодні є методичні ідеї О. Дорошкевича щодо вивчення літератури в аспекті психології творчості; врахування міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; аналізу образних складників художнього твору; використання біографічного підходу до роботи над художнім твором; запровадження позакласного читання, гурткової роботи, позакласних і позашкільних виховних заходів; використання дидактичних можливостей кабінету літератури в школі [7, с. 226–227].

Хоча перед радянською школою за умов індустріального будівництва й ставилося завдання підготувати випускників до продуктивної праці

в промисловості та сільському господарстві, навчально-виховне значення мало те, що література зберігала роль окремого предмета [Програмові матеріали для трудових шкіл].

Проблемами методики вивчення літератури в школі займалися також учені-літературознавці. Викладання російської літератури вивчав О. Білецький. Він розробив такий шлях шкільного аналізу художнього твору: 1) життява основа твору; 2) жанр; 3) сюжет і композиція; 4) характеристика образів; 5) мова твору; 6) індивідуальний стиль письменника [3, с. 25].

Саме в цей період було започатковано так звану триетапну структуру опрацювання творів, яку застосовують у практиці викладання літератури дотепер: знайомство з біографією письменника, історичною (життєвою) основою літературного твору та робота безпосередньо з художнім текстом. На сьогодні в методиці вивчення літератури утвердилося поетапне вивчення художнього твору (чотирьохетапне – за Є. Пасічником, Г. Токмань, А. Ситченком і п'ятиетапне – за Л. Мірошниченко), яким передбачено також первинне читання тексту, а також аналіз його основних частин і синтез співвідношень між його образними компонентами.

Методично обґрунтованим було також запровадження в середніх класах літературного читання. Ідею пояснювального читання розробляли ще пів століття тому вчені-педагоги В. Водовозов, М. Бунаков, М. Корф, А. Климентов та О. Дорошкевич. Таке читання сприяє формуванню в учнів навичок правильного і свідомого читання, уміння точно усно передавати прочитане й почуте.

Сприяли розвитку методики вивчення літератури дослідження П. Волинського та А. Снежкової. Розглядаючи організацію літературного читання в середніх класах, учені акцентували увагу на важливості встановити рівновагу між емоційно-логічним аспектом аналізу твору й аналітико-синтетичною діяльністю учнів. Також методисти запропонували таку модель аналізу художнього твору: виділення в тексті основних частин та їх розгляд у співвідношенні. П. Волинському та А. Снежковій належить розробка наукових основ аналізу образу-персонажа, визначення основних груп знань про нього: його зовнішність, поведінку та місце в художньому тексті. Ураховуючи думки О. Бандури, учені наголошували на важливості розгляду вчинків героя, його висловлювань, стосунків із іншими персонажами твору, його значення й місця у творі [21, с. 45].

Значний внесок у розвиток методичної думки зробила М. Рибникова. Організації навчально-виховної діяльності в процесі шкільного вивчення літературних творів присвячені її «Нариси з методики літературного читання» (1943). Учені наголошували на важливості правильної органі-

зації вчителем літературного читання художнього твору, що має сприяти глибокому розумінню ідейного значення, художніх образів та авторської позиції.

М. Рибникова розробила дидактичні правила успішної навчальної роботи на уроку літератури, підкреслювала важливість системного підходу до навчання, необхідність поступово переходити від накопичення конкретних знань до оволодіння методом пізнання. Дослідниця вважала, що обов'язкова умова розумового розвитку учнів – це індивідуалізація навчання, наголошувала на необхідності оптимально поєднувати змістовий і формальний його аспекти [21, с. 46].

Також методисти наголошували на важливості вивчення в школі теорії літератури [21, с. 46].

Отже, у методиці вивчення літератури в довоєнний період тривали плідні пошуки щодо зв'язку навчання з життям, формування в учнів-читачів цілісного сприйняття художнього твору, врахування дидактичних принципів розумової активності й емоційності школярів, поєднання формального й змістового аспектів навчання [27].

Оновлення структури та змісту шкільної літературної освіти, удосконалення прийомів, методів і форм викладання літератури, поява нових підручників і методичних посібників (зокрема, щодо творчості конкретних письменників), підвищення рівня підготовки вчителів-філологів у педагогічних вузах характеризують теорію та практику літературної освіти учнів в УРСР у 50–60-ті роки ХХ ст.

Учені-методисти займалися обґрунтуванням психологічних аспектів вивчення літератури, наголошуючи на необхідності врахувати вікові психо-розумові особливості учнів у процесі вивчення художніх творів. Зазначимо, що важливість психологічного компоненту шкільної літературної освіти підкреслював ще О. Дорошкевич, а також О. Сухомлинський. У полі їхнього зору опинилася також ідея творчої активності учнів як дієвих учасників навчально-виховного процесу. Як важливий компонент змісту вивчення літератури розглядалася робота з елементами теорії літератури.

Зокрема, учені-методисти Т. Бугайко, Ф. Бугайко та П. Волинський наголошували на підвищенні наукового рівня вивчення літератури в школі, вважали обов'язковим концентричне розташування теоретико-літературного матеріалу, а також урахованням вікових психо-розумових особливостей учнів. Настанова вчених про опрацювання в процесі читання й аналізу художнього твору теоретико-літературних понять є актуальною і сьогодні.

Науковий підхід до вивчення літератури до певної міри згладжував домінування в радянській

школі принципу партійності, що заважав об'єктивній оцінці ідейно-естетичного змісту художнього твору.

Безсумнівно, розвиток методичної думки гальмував розгляд художньої літератури як соціального фактора, що призводило до знецінення її художньо-естетичного феномена. Проте в методиці викладання літератури неминуче виникали нові прогресивні ідеї. Наприклад, думка стосовно пріоритету виховної функції навчання. Також методисти наголошували на важливості яскравого та виразного читання, вважаючи його підґрунтям осягнення ідейно-художнього змісту художнього твору.

Українські методисти Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський акцентували увагу на взаємозв'язку літературного читання й навчання мови попри твердження психолога І. Синиці про те, що «прямий зв'язок між інтелектуальним рівнем людини та розвитком її мовлення, особливо усного, відсутній» [26, с. 12].

Учені вказували на важливість вивчення мови літературного твору, що має відбуватись у процесі характеристики художніх образів. Т. Бугайко і Ф. Бугайко вважали письмові роботи учнів на основі прочитаного твору, зокрема перекази твору або характеристики персонажів, ефективним засобом навчання. Вони пропонували письмові роботи загальнолітературного змісту: відображення певних життєвих явищ, аналіз окремих художніх творів, характеристику творчого шляху митця чи літературного періоду, а також твори на вільні теми [4, с. 221].

П. Волинський пояснював зумовленість порядку роботи над текстом художнього твору необхідністю його повного і глибокого ідейно-художнього аналізу. Учений обґрунтував принцип художності аналізу будь-якого твору мистецтва, що базується на положенні про єдність думки і почуття, актуальний для сучасної методики вивчення літератури і реалізований у працях Н. Волошиної, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, А. Ситченка та ін. [6, с. 98].

У зазначений період було започатковано «формальний» аналіз літературного тексту – розгляд сюжету й композиції твору, системи образів-персонажів, його мови та форми. За півстоліття, розвиваючи методичну ідею шкільного літературного аналізу, літературознавці Б. Єсін, В. Марко наголосили на важливості «емоційно-сислової взаємодії змісту й форми художнього твору» [21, с. 47].

Актуальними для методики вивчення літератури до сьогодні є рекомендовані П. Волинським, Т. Бугайко і Ф. Бугайком виділення художніх засобів літературного твору, розгляд їх ідейно-естетичної функції, визначення ролі художньої деталі. Завдяки такій роботі з текстом учні глибше усві-

домлюють особливості індивідуального стилю письменника [5, с. 98].

На думку П. Волинського, «на етапі первинного знайомства з художнім твором методично виправданою є бесіда у формі пояснень учителя і його запитань щодо прочитаного – діалог учителя й учнів» [5, с. 13]. Принцип діалогізму в подальшому був обґрунтований М. Бахтіним у літературознавстві, а Г. Токмань – у методиці викладання літератури.

Методика викладання літератури в середині ХХ ст. трактувалася і як предметна наука, і як практика, орієнтована на реалізацію методичних ідей вчителями-словесниками. Це обумовило потребу впровадження методичної системи підвищення фахового рівня шкільних викладачів літератури, реалізація якої дотепер сприяє формуванню й розвитку професійної компетентності філологів із метою розв'язання на практиці завдань компетентнісного й особистісно орієнтованого навчання.

Методична ідея щодо урахування родово-жанрової специфіки художніх творів у процесі їх вивчення також утвердилась у методиці вивчення літератури в той час. Вона дістала розвиток у працях учених кінця століття Н. Волошиної, Є. Пасічника, А. Ситченка й інших та залишається актуальною досі.

Важливими для розвитку методичної думки були настанови учених щодо формування читацьких інтересів школярів під час позакласної та позашкільної роботи під керівництвом учителя [5, с. 257–267]. Рекомендації методистів щодо анотацій до творів і рецензій на прочитане, ведення читацьких щоденників, підготовки повідомлень і доповідей на читацькі конференції не втрачають своєї актуальності.

У другій половині ХХ ст. розвиток методики вивчення літератури відбувався під впливом новаторського руху вчителів унаслідок реформування освіти 1956–1964 рр. Удосконалення потребували як програмно-методичне забезпечення шкільної освіти, так і навчально-матеріальна база загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас спостерігалось зростання фахового інтересу до історичних надбань методичної науки й практики шкільної літературної освіти, що були реалізовані в окремих методиках викладання [26, с. 12–14].

У 60-80-х рр. у школі, як і в попередні роки, переважали традиції «виховного читання» в середніх класах і тенденційний історико-літературний курс у старших класах. У методичних працях цього часу акцентується увага на виховному значенні творів класичної та сучасної літератури.

Дослідники характеризують зазначений період розвитку освіти як її безперервне вдосконалення, бо хоча проведення шкільної реформи не було



проголошено урядом, проте партійні постанови регламентували зміни в предметно-дидактичному аспекті загальноосвітньої школи [2, с. 278].

Навіть у тогочасних тоталітарних умовах методика вивчення літератури, базуючись на передових досягненнях психолого-педагогічних наук, активно розвивалася. Важливу роль у її розвитку відігравали положення щодо психічного розвитку особистості Г. Костюка, який поглибив ідеї Л. Виготського про розвивальне навчання; вивчення О. Никифоровою та П. Якобсоном особливостей сприймання учнями художнього твору; визначення шляхів формування особистості учня Л. Божович; доктрина Ю. Самаріна про асоціативність формування знань; теорія поетапного формування розумових дій Н. Талізінної; висновки Ю. Бабанського щодо оптимізації навчально-виховного процесу; розроблення загальних методів навчання А. Алексюка.

Помітний внесок у розвиток методики викладання літератури в школі зробили В. Голубков, М. Колокольцев, М. Корст, М. Кудряшов, Н. Мещерякова, Н. Молдавська, С. Смирнова, Я. Роткович та інші вчені-методисти.

Психолого-педагогічні теорії російських учених розвивали вітчизняні науковці-методисти. Методологію вивчення літературного твору в школі досліджував Г. Гуковський; формування в учнів умінь аналізу художніх творів вивчали Г. Левицька, М. Салтикова, О. Бурлаченко; займався проблемами розвитку образного мислення учнів при вивченні літератури Л. Рибак; розглядав значення педагогічного досвіду вчителів-новаторів Є. Ільїн.

Поглиблювали традиційні та формували передові методичні ідеї А. Капська (щодо виразного читання); І. Бацій, І. Бровко, В. Лесик, І. Соболев (щодо вивчення особливостей художнього твору); Є. Жицький, І. Синиця, І. Соболев, Б. Степанишин (стосовно розвитку на уроках літератури самостійності та творчої активності учнів); І. Синиця, Є. Сверстюк (щодо психології читання та розуміння художнього твору); Н. Падалка (про цілеспрямований розвиток мислення школярів, а також розробку й упровадження системи навчальних завдань на уроках літератури); В. Паламарчук (про інтелектуалізацію уроку літератури); Л. Худаш (щодо забезпечення ефективності уроку літератури); В. Сухомлинський (про організацію навчально-виховного процесу); О. Бандура, В. Неділько, Є. Пасічник (стосовно загальної методики викладання літератури та вивчення теорії літератури в школі); А. Лісовський, Н. Волошина (щодо естетичного розвитку школярів засобами літератури).

На початок 80-х рр. у методиці вивчення літератури були чітко виокремлені такі етапи

вивчення художнього твору: підготовка учнів до сприймання твору, його читання, аналіз та підсумкові заняття щодо вивченого [17, с. 116]. Визначена Є. Пасічником диференціація етапів шкільного вивчення літературного твору на сьогодні не є усталеною нормою. Наприклад, сучасна дослідниця Л. Мірошніченко вважає обов'язковим елементом опрацювання художнього твору етап підготовки учнів до його аналізу [12, с. 117].

На важливості дотримання дидактичних принципів для успішного вирішення навчально-виховних завдань вивчення літератури в школі наголошував В. Неділько. Учений уважав «розгляд художнього твору в єдності його змісту і форми не тільки важливим, а й необхідним фактором дотримання на уроках літератури принципу науковості» [15, с. 146].

Жваві дискусії та неоднозначні оцінки викликали рух учителів-новаторів. Саме в зазначений період було започатковано ідею щодо вивчення літератури як людинознавства (Є. Ільїн), без урахування літературознавчих і дидактичних засад навчального процесу.

У цей же час науковці працювали над інтеграцією методики літератури із суміжними науками. Підвищився фаховий інтерес педагогів-філологів до врахування психологічних основ шкільного вивчення літератури, обумовлений дослідженнями О. Никифорової про типологію відтворюючої уяви учнів-читачів. Наприклад, Л. Худаш зауважувала, що учень у процесі сприймання художнього твору перетворює словесне зображення в яскраві образи й картини реальної дійсності [14, с. 22]. Підкреслював важливість розвитку відтворювальної уяви у школярів Б. Буяльський. Учений навіть запровадив термін «усне малювання» для позначення опису картин, які постають під час сприймання художнього твору в уяві читачів [14, с. 80]. Б. Буяльський акцентував увагу на понятті «вивчення» (а не «викладання») літератури, орієнтуючи учених-методистів і вчителів на діяльнісний підхід у навчанні, а також обґрунтував важливість системного аналізу художнього твору.

Ураховуючи специфіку літературного твору, методисти поглиблювали розуміння поняття художнього образу, вивчали поєднання в ньому одиничного та загального. Як зауважував І. Бровко, письменник під час створення художнього образу виражає суттєве (загальне) через конкретно чуттєве (одиничне), розкриває зміст уявлень про образ через конкретні чуттєві уявлення [14, с. 11–19]. Саме це дає психологам підстави для розгляду читання як процесу відтворення картин художнього тексту.

Оскільки в образах світової літератури традиційно культивуються загальнолюдські ціннісні

орієнтири, вивчення художнього образу відкриває шлях до пізнання загальнолюдських духовних надбань і культурних цінностей, а отже, шкільна літературна освіта набуває культурологічної спрямованості, що має засадниче значення для розвитку методичної думки.

На важливості формування в учнів-читачів теоретико-літературних понять наголошувала О. Бандура. Учена запропонувала «методику концентричного засвоєння елементів теорії літератури» – поглиблення розуміння теоретико-літературних понять у процесі опрацювання художніх творів [1, с. 46].

Методисти досліджували також урок як основну форму вивчення літератури, важливість відповідності уроку літератури специфіці предмета. Зокрема, І. Соболев уважав індивідуальне опитування учнів, пояснення вчителя та закріплення вивченого матеріалу необхідними структурними елементами уроку літератури, однак етапи й елементи уроку дослідник не диференціював. Важливою для розвитку методичної думки є заувага вченого щодо необхідності враховувати специфіку предмета для визначення типів уроків літератури [1, с. 11]. Головним фактором класифікації уроків літератури вважав врахування характеру навчального матеріалу М. Миценко, жанрові особливості літературних творів – М. Якименко, навчальні методи – К. Ходосов [13, 2003].

У монографії «Українська література в школі» (1983) Є. Пасічник розглянув специфіку уроку літератури та шляхи підвищення його ефективності. Методист наголошував на тому, що «в основі шкільного вивчення літератури повинна бути глибока науковість, без врахування якої неможливо сформувати в учнів інтерес до навчання, що учитель має шукати на уроку нові шляхи піднесення теоретичного рівня їх знань» [17, с. 79].

Аналізуючи визначення різних типів уроків української та російської літератури, які вивчалися в школах УРСР, Є. Пасічник виокремлював такі типи уроків літератури: урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі умінь та навичок; урок узагальнення та систематизації знань; урок контролю знань, умінь і навичок.

Водночас методист наголошував на відкритості типології уроків літератури та їх структури, допускав розробку нетрадиційних уроків. На думку вченого, форма уроку має бути зумовлена педагогічними умовами, а не його типом: логікою пізнавального процесу, системою роботи вчителя, дидактичними завданнями й рівнем літературного розвитку учнів [17, с. 95–97].

Вагомим для розвитку методичної думки в означений період було визначення оптимальних прийомів і методів організації навчальної діяльності на уроках літератури. Наприклад, В. Неділько

вважав визначальним дидактичним методом організацію пізнавальної роботи учнів учителем, Є. Пасічник наголошував на «важливості взаємодії вчителя з учнями, якою забезпечується рівноправна партнерська взаємодія всіх учасників педагогічного процесу» [17, с. 57]. Тож активізацією самостійності учнів у процесі вивчення літератури зумовлена ефективність тогочасного навчального процесу.

Ураховуючи ідеї Г. Костюка про взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості як основи її саморозвитку, методисти надавали засадниче значення врахуванню психологічного аспекту самостійної роботи учнів для педагогічної теорії та практики самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Методичну концепцію щодо самостійної роботи учнів на уроках літератури розробляв В. Неділько. Учений-методист убачав у самостійній роботі учнів один з основних методів викладання літератури в школі [15, с. 96–98].

Основні досягнення методичної думки зазначеного періоду – це врахування особливостей психо-розумового розвитку учнів у навчальному процесі; вивчення типів уроку літератури, шляхів аналізу художнього твору, видів навчальних завдань; формування творчої активності учнів та їх умінь самостійної діяльності; взаємозв'язок літературознавчих досліджень і методичних ідей під час вивчення літератури; класифікація методів навчання літератури; виділення образної системи художнього твору та письменницької майстерності автора.

У 80-х рр. постала проблема реформи школи, обумовлена потребою підготовки висококваліфікованих фахівців у різних галузях, а також демократичними процесами, які розпочалися. Розроблення нової концепції загальної середньої освіти, поява нових типів навчальних закладів, різних варіантів програм, пробних підручників призвели до підвищення суспільного інтересу до шкільної освіти. Зміни стосувались і викладання літератури, щодо змісту літературної освіти та методики викладання літератури в школі розгорталися жваві дискусії.

Навіть була прийнята урядова постанова «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984). Та, на жаль, незважаючи на оголошену реформа шкільної освіти, підвищення її якості, реальної зміни управління освітою та підготовки педагогічних кадрів не відбулося. У реальності це була остання спроба радянського уряду профанацією реформ зберегти уніфіковану освітню систему [2, с. 306–308]. Отже, насправді вдосконалення шкільної освіти трансформувалося в популізм у засобах масової інформації, зокрема на сторінках педагогічної преси [2, с. 213].

Попри це вчені-методисти шукали шляхи вдосконалення літературної освіти. Тривало дослідження психолого-педагогічних передумов предметного навчання й виховання школярів з урахуванням теорії про загальні закономірності психічного розвитку учнів (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк), продовжувалися пошуки шляхів ефективної реалізації ідей розвивального навчання на уроках літератури (А. Алексюк, В. Паламарчук, Л. Проколієнко).

На середину 80-х років у шкільній літературній освіті нагального розв'язання потребували проблеми, накопичені щодо реалізації ідей розвивального навчання; формування читацьких умінь; формування в учнів аналітичних умінь (аналізу твору, образів-персонажів, художніх засобів).

Плідно працювали над створенням програм, підручників і посібників з літератури О. Богданова, В. Голубков, М. Кудряшов, В. Маранцман, К. Нартов, О. Рез, М. Рибнікова, М. Черкезова, О. Чирков та інші вчені [12, с. 40–41].

У цей період А. Сафонова запропонувала концепцію розвитку читацьких умінь учнів у процесі аналізу художнього твору. Дослідниця вважає «взаємообумовленими складниками цілісного процесу формування читацьких умінь і навичок та засвоєння учнями літературних знань, а читацькі вміння – важливою складовою методичної моделі літературного аналізу» [26, с. 15]. Методичні напрацювання А. Сафонові позначилися на розробці концептів розвивального навчання.

На розвиток шкільної літературної освіти в Україні в середині 80-х рр. істотно вплинули наукові дослідження відділу методики літератур Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР під керівництвом академіка О. Мазуркевича. Учені працювали над розробленням актуальних питань методики викладання літератури, враховуючи при цьому досягнення тогочасної педагогічної та психологічної науки, що стосувалися змісту літературної освіти, оптимальної структури уроку літератури, відбору ефективних форм, методів і прийомів роботи на уроку, аналізу художнього твору й окремих образів-персонажів тощо.

Зокрема, Н. Волошина розглянула проблему ефективності уроку літератури, визначила типологію уроків, науково обґрунтувала їх нетрадиційні форми: урок-монолог, урок-казка, урок-концерт, урок-пам'ять, урок-суд тощо [14, с. 18]. На помітний емоційний та естетичний вплив на учнів таких уроків указували інші вчені-методисти (Н. Білоус, П. Білоус, Є. Пасічник, А. Ситченко, В. Соболев, В. Шуляр), а також учителі-практики.

Послідовно розвивалися також ідеї щодо активізації пізнавальної діяльності, розвивального навчання й розвитку читацьких інтересів учнів. Методисти працювали над проблемами

розвитку розумової діяльності учнів, підвищенням інтелектуалізації уроку літератури; формуванням пізнавальних, відтворювальних і творчих умінь, що є рушійною силою розвивального навчання. Продуковані ними ідеї дістали подальшого розвитку в новітній методиці літератури (Т. Денисова, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, Д. Наливайко, Г. Сиваченко, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Уліщенко, Б. Шалагінов, К. Шахова та ін.).

Підвищилася також увага до підручника літератури як активного засобу навчання, що має орієнтувати вчителя на пошук ефективних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів, спонукати до пошуку дієвих способів впливати на їхню свідомість [17, с. 67].

Наголошували на важливості оновлення літературної освіти, формування особистості учня на уроках вивчення мистецтва слова у школі Н. Волошина, Л. Мірошніченко. Розглядаючи розвиток методичної думки періоду перебудови, вчені підкреслювали необхідність підпорядкування змісту, методики та структури вимогам сучасності, потребам життя, викликаним перебудовою [14, с. 13; 12, с. 41].

У тогочасну шкільну практику активно впроваджувалися нестандартні уроки літератури, зокрема з використанням групової форми роботи, на яких учні за видами діяльності об'єднувалися в мікрогрупи: «історики», «читці», «літературні критики», «ілюстратори», «психологи», «літературознавці», «журналісти» тощо.

Також пропонувалися уроки-конкурси з дотриманням основних правил творчих конкурсів: участь більшості учнів, умови змагань, журі, виступи й оцінки тощо, уроки у формі звіту про навчальні досягнення з вивченої на уроках літератури теми, що передбачало учнівські виступи з повідомленнями, заслуховування й обговорення рефератів, виразне читання художніх творів, проведення вікторини, використання підготовлених школярами ілюстрацій, інсценування уривків з творів, а отже, використання активних методів і форм навчання.

Досліджувала проблему міжособистісної комунікації на уроках літератури, діалогової взаємодії учнів з учителем З. Шевченко, яка вважала «самооцінку емоційно-художнього розвитку вчителя-словесника невід'ємною частиною його підготовки» [25, с. 33–37].

Важливою складовою розвитку методичної думки є зацікавленість учених і вчителів-практиків вагомими здобутками попередників водночас із формуванням нового погляду на їх ефективне застосування з урахуванням осучаснених завдань, що постали перед тогочасним шкільним вивченням літератури [22, с. 297].

Отже, на завершальному етапі функціонування радянської школи методика вивчення літератури розвивалася у напрямках: розвитку пізнавального інтересу учнів до художнього твору; встановлення пріоритету діяльнісно-пошукового типу навчання в процесі вивчення літератури; вивчення зумовленості вибору форм, методів і прийомів навчання літератури змістом і ступенем новизни навчального матеріалу його; дослідження ефективності формування читачьких умінь школярів за допомогою системи дидактичних завдань, зокрема варіативних; формування усвідомлення художньо-естетичної цінності літературного твору; виховання високоморальної особистості учня в процесі вивчення літератури [17, с. 156].

Напрацювання в галузі методики вивчення літератури в період шкільної реформи 1984–1991 рр.

заклали наукове підґрунтя для перегляду змісту літературної освіти в школі, розроблення ефективних форм і методів вивчення літератури за умов постання національної освіти в суверенній Україні.

**Висновки.** Отже, осмислення процесу становлення та тенденцій розвитку методики навчання зарубіжної літератури є важливим чинником підвищення фахової майстерності педагога-словесника, що спонукає його до творчого використання прогресивних методичних надбань, впливає на якість сучасної шкільної літературної освіти. Позитивні тенденції в методиці навчання літератури заклали основу майбутнього вдосконалення процесу викладання шкільної літературної освіти та вважаються одним із важливих джерел розробки її сучасної стратегії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2004. 148 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
3. Білецький О. І., Булаховський Л. А. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. Харків : ДВУ, 1927. 77 с.
4. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. Київ : Радянська школа, 1973. 176 с.
5. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф., Волинський П. К. Українська література в середній школі: курс методики. Київ : Радянська школа, 1962. 391 с.
6. Волинський П. К., Снежкова А. П. Методика літературного читання в V–VII класах. Київ : Радянська школа, 1940. 176 с.
7. Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики). Київ : Книгоспілка, 1921. 286 с.
8. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. Київ : Либідь, 1994. 656 с.
9. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. Том 1. Велика дидактика. Київ : Радянська школа, 1940. 248 с. URL: <http://surl.li/zхоурj> (дата звернення: 30.03.2024).
10. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / за ред. М. Заковича. Київ : Знання, 2009. 589 с.
11. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури. Київ : Радянська школа, 1962. 375 с.
12. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 240 с.
13. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
14. Наукові основи методики літератури / за заг. ред. Н. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
15. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ : Вища школа, 1978. 248 с.
16. Олександр Опанасович Потебня: бібліогр. покажч. / уклад.: В. Франчук, Ф. Широкоград, Ю. Полякова. Харків, 2005. 152 с. URL: <http://surl.li/ytqqwg> (дата звернення: 30.03.2024).
17. Пасічник Є. А. Українська література в школі : монографія. 1983. 352 с.
18. Повчання дітям. *Літературознавча енциклопедія*: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. Ковалів. Т. 2. Київ : ВЦ «Академія», 2007. С. 228.
19. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
20. Сковорода Г. С. Твори: у 2 т. Т. 2. Київ : Вид-во АН УРСР, 1961. 623 с.
21. Степаненко О. К. Становлення методики навчання літератури як галузі наукового знання в період кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 76. Т. 3. С. 44–48.

22. Степаненко О. К. Роль українських діячів освіти і науки у становленні методики навчання зарубіжної літератури. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : ВД «Гельветика», 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 296–303.
23. Ушинський К. Д. Твори: у 6 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1954. 387 с.
24. Шевченко Н. В. Козельський Яків Павлович. *Енциклопедія історії України*. Т. 4. НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2007. 528 с. URL: <http://surl.li/oooyrlm> (дата звернення: 30.03.2024).
25. Юркевич П. Д. Вибране. Київ : Абрис, 1993. 416 с.
26. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.
27. Zinchenko, V., Udovychenko, L., Maksymenko, A., Gevorgian, K., Nesterenko, T., Honcharuk, V. (2021). Project-based learning in the training of future philologists. *Revista De La Universidad Del Zulia* (12 (35)). P. 134–147.

#### REFERENCES

1. Bazyl, L.O. (2004). Stanovlennia i rozvytok shkilnoi literaturnoi osvity v Ukraini u 1918–1938 rr. [Formation and Development of School Literary Education in Ukraine in 1918–1938.]. *Candidate's thesis*. Kyiv. 148 p.
2. Berezivska, L.D. (2008). Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [Reforming School Education in Ukraine in the Twentieth Century]: monohrafiia. Kyiv: Bohdanova A.M. 406 p.
3. Biletskyi, O.I., Bulakhovskiy, L.A. (1927), *Metodychni uvahy dlia vchytelia starshoho kontsentru trudshkoly* [Methodological considerations for a teacher of the senior concentration of a vocational school]. Kharkiv: DVU. 77 p.
4. Buhaiko, T.F., Buhaiko, F.F. (1973). *Navchannia i vykhovannia zasobamy literatury* [Education and upbringing through literature]. Kyiv: Radianska shkola. 176 p.
5. Buhaiko, T.F., Buhaiko, F.F., Volynskiy, P.K. (1962). *Ukrainska literatura v serednii shkoli: kurs metodyky* [Ukrainian literature in secondary school: a course in methodology]. Kyiv: Radianska shkola. 391 p.
6. Volynskiy, P.K., Sniezhkova, A.P. (1940). *Metodyka literaturnoho chytannia v V–VII klasakh* [Methods of literary reading in grades V–VII]. Kyiv: Radianska shkola. 176 p.
7. Doroshkevych, O. (1921). *Ukrainska literatura v shkoli (sproba metodyky)* [Ukrainian literature at school (an attempt at methodology)]. Kyiv: Knyhospilka. 286 p.
8. *Istoriia ukrainskoi kultury* (1994). [History of Ukrainian culture] / za zah. red. I. Krypiakevycha. Kyiv: Lybid. 656 p.
9. Komenskiy, Ya.A. (1940). *Vybrani pedahohichni tvory. Tom 1. Velyka dydaktyka* [Selected pedagogical works. Volume 1: Great Didactics] Kyiv: Rad. shkola. 248 p. URL: <http://surl.li/zxoypj> (accessed: 30.03.2024).
10. *Kulturolohiia: ukrainska ta zarubizhna kultura* (2009). [Cultural studies: Ukrainian and foreign culture]: navch. posib. / za red. M. Zakovycha. Kyiv: Znannia. 589 p.
11. Mazurkevych, O.R. (1962). *Narysy z istorii metodyky vykladannia ukrainskoi literatury* [Essays on the History of the Methodology of Teaching Ukrainian Literature]. Kyiv: Radianska shkola. 375 p.
12. Miroshnychenko, L.F. (2000). *Metodyka vykladannia svitovoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of Teaching World Literature in Secondary Schools]. Kyiv: Lenvit. 240 p.
13. Medvid, L.A. (2003). *Istoriia natsionalnoi osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini* [History of national education and pedagogical thought in Ukraine]. Kyiv: Vikar. 335 p.
14. *Naukovi osnovy metodyky literatury* (2002). [Scientific basis of literature methodology] / za zah. red. N. Voloshynoi. Kyiv: Lenvit. 344 p.
15. Nedilko, V.Ya. (1978). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school]. Kyiv: Vyshcha shkola. 248 p.
16. Oleksandr Opanasovych Potebnia: biobibliohr. pokazhch (2005). [Olexander Opanasovich Potebnya: a bibliographic index] / uklad.: V. Franchuk, F. Shyrokorad, Yu. Poliakova. Kharkiv. 152 p. URL: <http://surl.li/ytqqwg> (accessed: 30.03.2024).
17. Pasichnyk, Ye.A. (1983). *Ukrainska literatura v shkoli* [Ukrainian literature in school]: monohrafiia. 352 p.
18. *Povchannia ditiam* (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia* [Teachings to children. *Literary encyclopedia*]: u 2 t. / avt.-uklad. Yu. Kovaliv. T. 2. Kyiv: VTs “Akademiia”. P. 228.
19. Sytchenko, A.L. (2011). *Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh zakladakh* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools]. Kyiv: Lenvit. 291 p.

20. Skovoroda, H.S. (1961). *Tvory [Works]: u 2 t. T. 2.* Kyiv: Vyd-vo AN URSR. 623 p.
21. Stepanenko, O.K. (2021). Stanovlennia metodyky navchannia literatury yak haluzi naukovoho znannia v period kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The formation of methods of teaching literature as a branch of scientific knowledge in the late nineteenth and early twentieth centuries]. *Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools*. Zaporizhzhia: KPU. Issue 76. Vol. 3. P. 44–48.
22. Stepanenko, O.K. (2022). Rol ukrainskykh diiachiv osvity i nauky u stanovlenni metodyky navchannia zarubizhnoi literatury [The Role of Ukrainian Educational and Scientific Figures in the Development of Methods of Teaching Foreign Literature]. *Topical issues of the humanities*. Drohobych: VD “Helvetyka”. Issue 53. Vol. 2. P. 296–303.
23. Ushynskiy, K.D. (1954). *Tvory [Works]: u 6 t. T. 1.* Kyiv: Radianska shkola. 387 p.
24. Shevchenko, N.V. (2007). Kozelskyi Yakiv Pavlovych [Kozelsky Yakiv Pavlovych. *Encyclopedia of the History of Ukraine*]. T. 4. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv: Naukova dumka. 528 p. URL: <http://surl.li/ooyrlm> (accessed: 30.03.2024).
25. Iurkevych, P.D. (1993). *Vybrane [Favorites]*. Kyiv: Abrys. 416 p.
26. Iatsenko, T.O. (2016). Tendentsii rozvytku metodyky navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the Development of Methods of Teaching Ukrainian Literature in Secondary Schools (Second Half of the Twentieth – Beginning of the Twenty-First Century): monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka. 360 p.
27. Zinchenko V., Udovychenko L., Maksymenko A., Gevorgian K., Nesterenko T., Honcharuk V. (2021). Project-based learning in the training of future philologists. *Revista De La Universidad Del Zulia* (12 (35)). P. 134–147.