

## З історії методики української літератури

Анатолій Ситченко,

учень академіка О.Р. Мазуркевича

У статті висвітлюються важливі етапи становлення методики викладання української літератури.

**Актуальність дослідження.** Реформування освіти зумовлює висвітлення предметних дидактик в історичному аспекті: для осмислення перспектив розвитку шкільної справи необхідно розглянути її витoki та особливості становлення.

**Мета статті:** розкрити важливі етапи становлення методики викладання української літератури, пов'язати їх із нинішніми досягненнями наукової теорії та практики.

**Основна частина.** Методика викладання української літератури пройшла довгий і тернистий шлях свого розвитку, невіддільний від історії народу. Оскільки перші навчальні заклади для дітей з'явилися ще в часи Київської Русі, то й зародження науки про навчання читачів пов'язується також із тим стародавнім часом. Адже «книжне навчання» вимагало підручників та найелементарніших форм, методів і прийомів роботи з ними [12: 19]. У статті «Повчання Володимира Мономаха дітям», що в Лаврентівському списку 1096 р., висловлені актуальні й досі педагогічні ідеї:

а) природовідповідного навчання і виховання, оскільки людина є невіддільною частиною природи – «от персти»;

б) комплексного виховання, яке має проводитись за напрямками: релігійним, моральним, розумовим, фізичним, трудовим, військово-патріотичним, громадянським та сімейним – «да сю грамоти цю прочитаючи, потьсньтеся на вся дьла добрая»;

в) навчання має бути тісно пов'язане з викликами життя й відповідати інтересам держави і народу.

Уже тоді стверджувалася позитивна роль прикладу у навчанні та вихованні: «а се вы поведаю, дѣти моя, трудъ свой...», – говорив, звертаючись до дітей, князь – автор «Повчання».

Новий етап розвитку методичної думки в Україні пов'язаний із розвитком особливих шкіл – братських, статуту яких визначали порядок навчання у цих закладах освіти, зокрема роботи учнів із літератури. У статутних статтях Луцької школи вказано, що учні повинні «...слухати, розуміти, розповідати і запам'ятовувати все, що буде говорити і диктувати вчитель...» [1: 85]. У «Статуті шкільному» Луцького братства є вимога: «...учитися читати й вивчати напам'ять; привчатися пояснювати прочитане й роздумувати про нього», що, як пише О. Мазуркевич, орієнтує на свідоме читання літератури і вказує на прийоми роботи над текстом [12: 37–38].

Діяльність братських шкіл була осередком боротьби українського народу за свою культуру. І. Вишенський, найвідоміший полеміст, виступив за освіту народу, розвиток рідної літератури та її вивчення у школах, наголошував на необхідності не лише усвідомлювати прочитане, а й керуватися книжною мудрістю в житті, що відіграло позитивну роль у становленні вітчизняної методичної науки. О. Мазуркевич називає чотири основних вимоги І. Вишенського до

шкільного літературного читання, що також не втратили своєї актуальності:

**перша** – «оволодіти досконалою технікою і дотримуватися правильної методики свідомого читання»;

**друга** – «правильно організувати учнів під час читання твору в школі, забезпечити їх максимальну увагу, активне слухання»;

**третья** – «правильний режим читання»;

**четверта** – «глибоке усвідомлення прочитаного і зв'язок його з життям» [12: 25–26].

Особлива роль у розвитку шкільної справи в Україні належала тоді Києво-Могилянській духовній колегії. Діяч Колегії Феофан Прокопович, усвідомлюючи необхідність зв'язку шкільної науки з життям, важливість вивчення словесності, подає в Регламенті або Статуті духовної колегії немало цінних положень щодо шкільного навчання, опікуючись передусім тим, «...каковых исперва учителей определитъ, и каковой учения образ показатъ оным...», «... чтоб ученики видели берег, к которому плывут, и лучшую бы охоту возимели, и познавали бы повседневную прибыль свою, також и недостатки» [25: 163–164].

Про організацію навчальної роботи з книгою дбав і Г. Сковорода, не визнаючи безладного читання, виступаючи за те, щоб прочитане було «пережоване» й «переварене». Цінні його методичні вказівки щодо того, яких авторів читати, як робити виписки з прочитаного; поради читати «со вкусом», звертаючи увагу на художні засоби; читати з користю для виховання учнів; поєднувати пізнавальне й естетичне під час вивчення твору [18: 135–140].

Метою навчання він вважав забезпечення розвитку в учнів природних здібностей і нахилів, насамперед – розумових, закликаючи до критичного прочитання книжок. Засадничим у розвитку методики літератури є положення філософа про єдність розумового і морального виховання молоді. Ефективним засобом навчання Г. Сковорода називає такі вправи: переклади, перекази, листування, творчі роботи, зокрема спогади; рекомендує пізнавальні екскурсії, підкреслює вагу самостійності, ініціативності й наполегливості у навчанні [18: 114].

Помітне місце у розвитку методичної справи посів Тарас Шевченко, автор першої української навчальної книжки з літератури для дітей – «Букваря южнорусского 1861 року». Важливу роль поет відводив виховній спрямованості художнього читання, високо цінував народну мудрість, перли якої подає в «Букварі»: «Ледачому животові – і пироги вадять», «Багато панів – а на греблю й нікому» [28: 49–50]. Загальнопедагогічне та гуманістичне значення мають ідеї Т. Шевченка щодо навчання у школах рідною мовою і вивчення дітьми народної творчості.

Більшість учених ще в середині XIX ст. помітили й активно почали розробляти особистісний аспект літературної освіти, який уже тоді для них був пріоритетним у контексті шкільних завдань. М. Костомаров,

наприклад, наполягав на тому, щоб унаслідок вивчення рідної словесності «поселянин став причетним до великої справи історичного прогресу, людської освіченості, був знайомий з її результатами і тому усвідомлював і свою людську і громадянську гідність» (газ. «Голос», № 94, 1863 р.). Із позицій сучасної практичної педагогіки така вимога цілком виправдана, бо «розвиток дитини відбувається в особливій діяльності приналежності суспільно заданих цінностей» [2: 119].

Оскільки за царизму українська література не була в числі шкільних предметів, вітчизняна методика її викладання довгий час живилася здобутками російської методичної думки. Пріоритетним вважалося виховання в читачів інтелектуальних можливостей, потрібних для освоєння морально-естетичного потенціалу конкретного явища мистецтва слова. Розвиваючи філософсько-педагогічні ідеї Г. Сквороди, А. Острогорський твердив, що «всі засоби розумового розвитку за інших рівних обставин благотворно впливають на вдосконалення моральних сил людини» [16: 37], що дає змогу говорити про особистісний вплив художнього твору на читачів.

Водночас методисти застерігали від вульгарного тлумачення літератури або зведення ідейно-художнього аналізу лише до розмов із приводу прочитаного, наголошуючи на детальному розгляді змісту самого твору (В. Стоюнін). Підкреслювалася необхідність безпосереднього й повного прочитання вивчаючого твору, що, на думку Ф. Буслаєва, є «основою теоретичних знань і практичних умінь» [4: 82]. Визначалися й прийоми вивчення твору: для детального розгляду В. Водовозов пропонував вибрати з тексту окремі уривки як «особливе ціле», розглянути їх як такі й уже потім, під час аналізу всього твору, ці самодостатні епізоди матимуть додаткове висвітлення й допоможуть читачам скласти цілісне уявлення про зміст і значення твору [6: 337]. На слухність такого вибіркового підходу до аналізу художнього твору пізніше вказувала й М. Рибникова.

Особливу увагу вчені приділяли розвитку читацької уяви, яка унаочнює пізнавальний процес, дає змогу прогнозувати результати діяльності, служить розвитку мовлення, пам'яті й фантазії (М. Вессель, В. Водовозов). Підкреслювалася роль чуттєвого досвіду школярів, який має допомогти їм у сприйнятті й осмисленні духовного змісту прочитаного. Для того, щоб учні змогли уявити чи описати схід сонця або весняного ранку, зауважував М. Вессель, треба їм хоча б один раз спостерегти цей схід чи ранок, бо коли діти не бачили їх у своєму житті, ніколи «не проводили весняного ранку під відкритим небом», ми вимагаємо від них неможливого [5: 190]. Так вважав і В. Сухомлинський.

На порі становлення методики літератури педагогіки не оминували увагою і питання методів шкільної літературної освіти, вибір яких залежить щоразу від конкретної дидактичної мети: поглиблена аналітична робота з художнім текстом потребує, вважали вчені, застосування бесіди; навпаки, для збудження уяви та розвитку почуттєвої сфери юних читачів доцільно використати лекцію. Так вважав, зокрема, і Г. Скворода. Головне у навчанні, вказував М. Пирогов, полягає не в тому, **що** саме повідомляється учням, а те, **як** саме це робиться. Ефективним методом навчання літератури він вважав бесіду, метою якої бачив обмін думками, поглядами й переконаннями її учасників; високо цінував самостійну роботу школярів, без чого навчання уявлялося йому безплідним [1: 180, 184].

Уже з кінця позаминулого століття одним із засобів активізації самостійної пізнавальної діяльності читачів-

учнів вважається літературна задача і вправа (А. Алфьоров, О. Духнович, М. Корф, В. Стоюнін). О. Духнович називає вправи засобом розвитку природних сил і здібностей школярів [1: 207]. Регламентуючи учнівське читання в класі й удома, М. Корф приділяє увагу розумовим вправам, задачам для розвитку писемного мовлення учнів, бесіди з учнями про прочитане, підкреслює роль наочності у навчанні й необхідність самостійної пізнавальної роботи школярів [1: 193—197].

У минулому в Україні широко практикувалося домашнє навчання, досить модне серед багатіїв. Успішно проводив цю роботу й Г. Скворода. Однак небезпечно за змістом у реакційному суспільстві викладання літератури, зокрема української, а також труднощі, які переживали приватні вчителі, викликали пересторогу в передових колах суспільства. Природно, що це навчання було предметом пильної уваги письменників та педагогів (Марко Вовчок: роман «Живая душа», 1868 р. ; оповідання «Походження домашнього учителя», 1899 р.). Пізніше цей напрям освіти досліджувала Христина Алчевська, яка зосередилася згодом на недільних школах, перетворивши їх на освітні центри, пропагуючи твори Т. Шевченка, М. Кропивницького, І. Франка, М. Коцюбинського, виступаючи за диференційоване навчання, індивідуальний підхід до роботи з дітьми, належну організацію позакласного читання, розширення позакласної роботи з учнями. У своїй практичній діяльності вчителя літератури вона переконалася в необхідності висвітлення вражаючих і характерних відомостей про письменника, перевірила позитивну роль коментованого читання й бесіди про зміст твору, відчула спротив до «анатомування» художнього тексту: «...я могла пояснити кожне слово зокрема, однак душі вже не було, це було мертве, бездиханне тіло» [1: 260—263]. Відома й шанована у світі Х. Алчевська вивела українську педагогічну думку на європейський рівень.

Як і нині, письменники активно втручалися у справу шкільної літературної освіти. І. Нечуй-Левицький, який понад чверть століття працював учителем, написав під псевдонімом А. Глаголь ряд статей про зміст і порядок художнього читання в школі, зв'язок літературної освіти з життям («Російська народна школа на Україні», «Педагогічна прова в російській народній школі» та ін. ). Особливо обурювався він заборону українського слова: «Невже нам не дадуть в школах ніякої відомості про Шевченка та Котляревського? Через 100 років після написання «Енеїди»?» [12: 120—121]. Таку ж позицію займав і Панас Мирний, висвітлюючи темні явища народної освіти й показуючи позитивні образи народних учителів («Пригода з «Кобзарем», «Народолобець», «Повія» та у статтях «Про мову», «Рідна мова» тощо). Відомий творами про долю вчителів старої школи і С. Васильченко.

На відміну від Лівобережної України в школах Австро-Угорщини українська література викладалася. Однак, за свідченням І. Франка, вивчалися наймертвіші твори наймертвіших авторів і лише зазубрюванням. Безграмотні й темні люди, твердив письменник, не можуть бути вільними і замощними, а наука, що викладається в школі, замість того, щоб виховувати грамотних, розумних і розвинутих робітників, затуманює розум фальсифікованим схоластичним змістом і непотрібним мотлохом [1: 243]. Системно педагогічні ідеї І. Франка виклав історик методики літератури О. Мазуркевич [12: 123—184]. Основні з них такі: а) перед аналізом твору має бути спеціально організоване первинне його прочитання; б) особливу увагу слід

приділити аналізу образів-персонажів, розкриттю художньої сили всього твору; в) розвивати самостійне мислення читачів-учнів; г) зосереджуватися на історико-психологічному аналізі прочитаного; ґ) реалізувати виховний потенціал прочитаного, проводити тісний зв'язок художніх картин із реальною дійсністю; д) дбати про позакласне читання художньої літератури, поглиблювати читачські інтереси й здібності дітей; е) докорінно поліпшити професійну підготовку вчителів та навчально-методичне забезпечення викладання літератури в школі. Головною умовою успішного навчання літератури І. Франко вважав розвиток української мови та книги, національної культури загалом. Як свідчать О. Семенов та Л. Базиль, на необхідності «запровадження національного компонента як важливої складової формування нащадків-патріотів України до змісту освіти в цілому й літературної освіти зокрема» [22: 35] наголошував І. Огієнко, і головним гаслом української педагогіки, вважав О. Дорошкевич, є національне виховання [10].

Подальший розвиток методичної думки пов'язаний із викладанням української літератури в радянській школі. Переважна частина популярних тоді педагогічних проектів була привнесена в українську школу з-за кордону, де вже набула поширення. Почала активно розвиватися нова галузь вітчизняної педагогіки – педологія, запроваджувалися дальтон-план і бригадно-лабораторний метод, застосовувалася тестова перевірка знань. Важливе місце в радянській школі відводилося літературі, яка природним чином реалізується в самостійній і творчій діяльності читачів. Перша навчальна програма з української літератури датована 1921 р. і вміщена у збірнику документів Наркомосу УРСР «Порадник по соціальному вихованню дітей». Акцент у ній робиться на вихованні дітей засобами літератури. У другій редакції навчальної програми – «Пораднику по соціальному вихованню дітей» (1922 р.) – наголошується на методі викладання. Цікаво, що в першій програмі твори для вивчення подані в простому переліку, де навіть не вказано, які з них у якому класі вивчати. Така ж і друга програма, однак твори у ній уже погруповані за тематичними циклами. У третій програмі – 1924 р. – зроблена спроба систематизувати твори й за роками навчання. Напливала, констатує акад. О. Мазуркевич, хвиля комплексного навчання, де літературі відводилося ілюстративна, допоміжна роль у додатку до історії та суспільствознавства [12: 220—237].

У радянській освіті на порі її становлення дедалі міцніли вульгарно-соціологічні тенденції, зумовлені класовим підходом до всіх явищ суспільного життя. Були скомпрометовані й вилучені зі школи педологічні ідеї й розробки, серед них – популярні тепер тестові випробування, припинилося поширення багатьох форм індивідуалізованого навчання. Утверджувалася парадигма масового виховання людей-гвинтиків, придатних для функціонування командно-адміністративної системи. Виразно окреслювалася суперечність: з одного боку, життя вимагало вільно мислячої й діючої людини, здатної до суспільно відповідальної поведінки, а з другого – захохочувалася сліпа виконавська дисципліна й кругова порука. У суспільних відносинах збільшувалася відстань між словом і ділом, що породжувало подвійні моральні стандарти. Недооцінка художнього твору як феномена мистецтва викликала байдужість учнів до зображуваних характерів, зумовлювала нездатність читачів проникати у внутрішній стан літературного героя, збагнути авторський задум, помітити й належно оцінити художню майстерність письменника.

Хоча були й позитивні явища: започаткована серія «Шкільна бібліотека». Український методист О. Дорошкевич писав у передмові до цієї серії: «весь методичний апарат скеровано на те, щоб учні могли виявити якнайбільше активності й самотужки прийти до певних історико-літературних узагальнень». Він створив перший методичний посібник з методики викладання української літератури (1921 р.), в якому дослідники помітили актуальні й досі ідеї:

- а) вивчати літературу з погляду психології творчості;
- б) здійснювати міжпредметні зв'язки, особливо – з різними видами мистецтв;
- в) «знайомство» з художнім твором означає аналіз його образних складників;
- г) належну вагу слід приділити художнім постатям та біографії письменника;
- ґ) важливу допоміжну роль у вивченні літератури відіграють позакласне читання, гурткова робота, позакласні й позашкільні заходи, навчальний кабінет літератури тощо [12: 226—227].

Уже тоді О. Дорошкевич, автор першого українського підручника з методики літератури, зацентрував формальний аспект аналізу художнього твору, що спрямувало вчителів на: а) характеристику художніх образів; б) розгляд сюжету; в) вивчення композиції твору; г) визначення стилю тощо [22: 39].

Перші радянські методисти виступали за роботу «над продуктом слова як таким, а не використанням готової характеристики з підручника» (ж. «Шлях освіти», 1927 р.). Методика літератури все тісніше пов'язується з теорією літератури. О. Білецький писав тоді, що «учитель повинен мати ґрунтовні й потрібні знання в галузі поезики та добрі навички щодо аналізу художніх творів».

Зрештою, довелося відмовитися від комплексної системи навчання й повернутися до викладання мови і літератури як самостійних предметів. Незважаючи на вульгарно-соціологічні перекопчення, радянська методика літератури вже тоді виробила ряд фундаментальних положень, що складають методологічну основу сучасного підходу до літературної освіти:

- глибоко проникнути в зміст художнього твору можна лише на основі його цілісного сприйняття;
- осмислення змісту і значення прочитаного має бути контекстним;
- вивчення художнього твору підпорядковується осмисленню та переживанню ідей, втілених у його образній системі;
- шляхи аналізу художнього тексту зумовлюються особливостями його змісту й форми;
- під час вивчення художнього твору слід дбати про оптимальне поєднання змістового та процесуального аспектів читацької діяльності;
- вивчення літератури має бути тісно пов'язане з життям як окремого учня, так і всього суспільства.

Ще в 40-х роках минулого століття визначилися основні принципи і шляхи літературного аналізу. Російський методист М. Рибникова орієнтує на цілісне вивчення художнього твору, радячи вести аналітичну роботу з текстом або його фрагментом, утримуючи зв'язок між усіма частинами твору. В одному випадку варто зосередитись на сюжеті твору, в іншому – на його персонажах. Цим твердженням педагог окреслила порядок послідовного й пообразного шляхів аналізу, популярних і досі. Неперебутне значення для фахівців мають основні правила, що їх пропагує М. Рибникова:

- а) навчання має впливати на різні органи відчуттів та сфери свідомості учнів;

б) учні повинні чітко розуміти поставлену вчителем задачу;

в) мистецтво методиста полягає в тому, щоб складне показати в простому, нове – у відомому, а в старому – нове;

г) поєднуючи дедукцію з індукцією, вчитель забезпечує систематичність знань і виховує свідоме ставлення до життя [20: 32—34].

М. Рибникова запропонувала ряд методичних прийомів роботи з текстом: планування твору, переказ прочитаного, відповіді на запитання за текстом твору, вивчення напам'ять, написання учнівських творів. «Методика, – підкреслювала вона, – це вміння берегти час, вміння розумно витратити сили учня, вміння знаходити в навчальному матеріалі основне й головне, мистецтво організувати роботу колективу, яким є клас, це система розрахованих впливів на різні індивідуальності учнів» [20: 56].

Етапним явищем методичної думки є курс української літератури в середній школі Т. Бугайко і Ф. Бугайка. Висловлені в ньому й пізніше ідеї аналізу художнього твору орієнтують учителя на цілісне осягнення учнями тексту, розгляд його образних компонентів у взаємозв'язку, оцінку художнього розкриття авторської концепції. Найголовнішим етапом роботи над текстом вони вважають розв'язання вузлових питань щодо його змісту й значення, спрямованих на активізацію аналітичної думки вихованців. Методисти виступають за продуману систему кожного навчального заняття й етапу роботи над твором, застерігаючи, водночас, і від шаблонного підходу до художнього пізнання [3: 52—58]. Методисти стверджують єдність навчання й виховання засобами літератури.

Із другої пол. ХХ ст. міцніють ідеї самостійного й продуктивного навчання школярів, виразнішими стають елементи технологізованого навчання, яке вчені пов'язують із певним порядком, логічністю й послідовністю викладу навчального матеріалу та алгоритмізацією спільної діяльності вчителя й учнів (А. Громцева, З. Калмикова, М. Кларін). У процесі аналізу художнього твору Л. Симакова радить давати учням «своєрідні пам'ятки-орієнтири», В. Паламарчук – складати таблиці, схеми, графіки, Л. Гоженко – застосовувати систему дидактичних завдань, адекватну структурі змісту засвоєваних знань, оскільки будові кожного поняття відповідає певна система розумових дій (Г. Костюк). Опорними для методистів є положення М. Рибникової про те, що методика боїться випадковості, безсистемності, несвідомості у вчинках учителя, бо й природа, вказував Я. Коменський, не змішує своїх дій, виконуючи їх кожна зокрема, в певному порядку.

Продуктивну пізнавальну діяльність фахівці розглядають як систему процесів розв'язання дидактичних задач (Г. Костюк, С. Максименко). Будь-яка навчально-пізнавальна діяльність складається з процедур практично-розумової роботи. Кожній процедурі відповідає та чи інша розумова операція: під час вивчення художнього твору це може бути складання плану прочитаного, аналіз образів-персонажів, пейзажів, проблематики тощо. Операція складається з практичних дій у межах певної процедури: планування твору, характеристика персонажа, аналіз уривка з тексту тощо. Навчити виконувати ту чи ту операцію покликаний певний алгоритм її проведення й наступні тренувальні вправи.

Хоча алгоритм виражає зміст розумових дій, потрібних для розв'язання завдання певного типу, важливо розрахувати й способи розумових дій, актуальних у навчальній операції. А. Громцева радить роз-

робляти з учнями на основі алгоритму системи завдань до кожного виучуваного питання [8]. Своєрідним ключем до розуміння процедури, наприклад, складання плану твору, може бути послідовна орієнтація учнів на чітко визначені часткові завдання, сформульовані в питанні алгоритму і втілені в системі розумових дій:

*Прочитай текст.*

*Визнач його головну думку.*

*Назви всі питання, в яких вона розкривається.*

*Простеж за тим, щоб формулювання питань були короткими і зрозумілими.*

*Розташуй питання послідовно.*

*Спробуй якнайповніше розкрити у підпунктах кожне з питань.*

Усі питання алгоритму визначають конкретну мету діяльності учнів на певному відрізку процесу виконання заданої вчителем операції (тут – складання плану прочитаного). Питання сформульовані так, що про досягнення закладеної в них дидактичної мети можна судити більш-менш однозначно: головна думка чи другорядна, чи відповідна кількість її складників, речення короткі й зрозумілі чи навпаки тощо. Тобто, можна говорити про ідентифікацію в алгоритмі дидактичної мети та її складових, що сприятиме гарантованому досягненню її у навчанні, коли учні послідовно наближаються до успішного вирішення розумового завдання (аналітичної операції). Відбувається розв'язання навчальної задачі на певне правило й виробляється на цій основі певне вміння, глибше засвоюються відповідні знання. **Метою** навчання є розвиток у його суб'єктів тих знань і вмінь, які згодом стануть **засобом** пізнання.

Важливим чинником у цій справі на початку 90-х рр. ХХ ст. визнається мотивація пізнавальної діяльності (Є. Пасічник), що сприяє конструктивному вивченню програмового матеріалу. Хоча традиційні шляхи аналізу художнього твору широко схарактеризовані в науковій літературі, насамперед у підручниках і посібниках із методики викладання літератури, української та зарубіжної (Н. Волошина, Л. Мірошниченко, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин), методисти наприкінці століття все наполегливіше починають говорити про порядок реалізації кожного з них. На технологію вивчення літератури як своєрідний «шлях освоєння конкретного навчального матеріалу» вказує Н. Волошина [7: 2]. Методичні засади роботи учнів із текстом художнього твору в школі висвітлює Г. Давиденко, розглядаючи «логічну послідовність» аналізу різних за родами й жанрами літературних творів [9: 25—26]. Аналізувати ліричну поезію, наприклад, вона пропонує в такій послідовності: життєва основа твору – почуття ліричного героя й автора – значення поезії. Цей порядок аналізу має «згорнутий» характер і, залежно від сформованості в читачів-учнів аналітичних умінь, потребує більш детальних рекомендацій до свого здійснення.

Коло питань, на які слід зважити під час проведення композиційного аналізу художнього твору, пропонує Т. Федоренко:

1. Формулювання теоретичних понять.
2. Висвітлення сюжетних вузлів.
3. Спостереження за групуванням персонажів.
4. Розкриття сюжетних ліній та позасюжетних елементів.
5. Визначення порядку частин у творі.
6. Пояснення пізнавальної функції композиції [27: 64].

Про коло читацьких навичок говорить і А. Сафонова [21]. Однак недостає системного погляду на проблеми навчання літератури й можливості їх методично-

го вирішення: варто говорити не стільки про «коло», як «типи» завдань, виконання яких сприятиме виробленню певних умінь.

Висловлюючись за докорінне поліпшення мовно-літературної освіти в Україні, зокрема в побудові методичної частини нових підручників з української літератури, Г. Ключек радить вдаватися до зарубіжного досвіду: ширше застосовувати «поради, рекомендації, алгоритми, які розписують поступовість досягнення кожної проблеми, підготовку до написання творів, усних повідомлень» [11: 32] тощо. Позитивний досвід тут є і в нашій методичній науці, перспективною галуззю якої виступають нині технології навчання. Вони спонукають учителів та вчених перейти від застосування окремих методів навчання до пошуків цілісних механізмів ефективної пізнавальної роботи, будувати її на максимальному науковій основі, спираючись на прогнозування і проектування діяльності, досягати заданого результату з найменшим педагогічним ризиком.

На початку нового століття визначилися нові перспективні напрями літературної освіти школярів:

— екзистенціально-діалогічне вивчення літератури в старшій школі (Г. Токмань);

— компаративний аналіз літературних творів (А. Градовський);

— вивчення літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах (С. Жила);

— технологізоване навчання літератури (А. Ситченко);

— вивчення літератури на філософсько-історичних засадах (Ю. Бондаренко);

— інтерсуб'єктне навчання української літератури в основній і старшій школі (В. Уліщенко);

— методика підготовки вчителя світової літератури (Л. Мірошніченко);

— розширок читачької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури (О. Ісаєва);

— контекстне вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури (В. Гладішев);

— розвиток креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол);

— вивчення перекладних художніх творів (Ж. Клименко);

— формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової літератури (А. Вітченко).

Сформувалися методичні школи Н. Волошиної, Л. Мірошніченко. Стрімко розвивається науково-методичне забезпечення шкільної літературної освіти, зростає фахова періодика: до послуг учителів нині часописи «Дивослово», «Українська мова і література в школі», «Українська література в загальноосвітній школі», «Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах», а також «Зарубіжна література», «Всесвітня література» тощо.

Наповнена досягненнями сучасної філософської та психолого-педагогічної думки, методична наука не відірвалася від наріжних основ шкільного вивчення художньої літератури, увібравши цінні ідеї видатних попередників.

## Література

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Рад. школа, 1962. – 392 с.
4. Буслаев Ф. Преподавание отечественного языка: учеб. пособ. для студ. пединститутов. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
5. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. – М.: Учпедгиз, 1959. – 320 с.
6. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах // Избр. пед. соч. / Сост. В. С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. – С. 337–355.
7. Волошина Н.И. Про зміни в навчальних програмах і технологія вивчення літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 4. – С. 2–4.
8. Громшцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
9. Давиденко Г. И. Методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі: автореф. дис. докт. пед. наук: 13. 00. 02. – Харків, 1994. – 46 с.
10. Дорощкевич О. К. Українська література в школі (Спроба методики). – К.: Книгоспілка, 1921. – 286 с.
11. Ключек Григорій. Сучасна шкільна мовно-літературна освіта: спроба системного аналізу // Дивослово. – 2002. – № 4. – С. 26–32.
12. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури. – К.: Рад. школа, 1962. – 375 с.
13. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посіб. / За ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
14. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
15. Оліфіренко В. В. Підручник з української літератури: історія і теорія. – Донецьк: Східний видавничий дім, 2003. – 324 с.
16. Острогорский А. Н. О влиянии умственного развития на нравственное воспитание // Избр. пед. соч. / Сост. М. Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – С. 18–41.
17. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
18. Педагогічні ідеї Г. Сковороди. – К. Вища школа, 1972. – 246 с.
19. Пультер С. О., Лісовський А. М. Методика викладання української літератури в середній школі. – Житомир: Полісся, 2000. – 164 с.
20. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособ. для учителя. – 4-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
21. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков: пособ. для учителя. – К.: Рад. школа, 1983. – 167 с.
22. 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.
23. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: моногр. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
24. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя. – К.: РВЦ «Проза», 1995. – 256 с.
25. Смирнов В. Феофан Прокопович. – М.: Соратник, 1994. – 224 с.
26. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: моногр. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
26. Федоренко Т. М. Формування умінь композиційного аналізу художнього твору в учнів загальноосвітньої школи: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – К., 1995. – 171 с.
27. Шевченко Тарас. «Буквар Південноруський 1861 року». – К.: Веселка, 1991. – 63 с.

### **Из истории методики преподавания украинской литературы**

*В статье освещаются важные этапы становления методики преподавания украинской литературы.*

### **From the history of Ukrainian literature methodology**

*The important stages of Ukrainian literature methodology training have been analyzed in the thesis.*