

## ПРО ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Успішному реформуванню системи українського шкільництва сприяє науково-теоретичне обґрунтування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, а також ретельне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення та впровадження в практику кращих надбань української освіти та педагогіки.

Особливістю сучасної школи є повернення таких забутих предметів, як словесність. Словесність – найважливіший прояв духовного життя людини. Головним чином у словесності виражаються самосвідомість нації, народу, моральні, політичні, соціальні засади життя суспільства. Завдяки словесності особистість усвідомлює свою включеність в суспільство, націю, історію, пізнає світ і саму себе, освоює культуру і розвиває здатність мислити, відчувати, творити, спілкуватися з людьми. Словесність створює нову реальність, засвоюючи яку, люди набувають здатність самовдосконалення.

У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення досвіду викладання словесності, історико-педагогічне осмислення якого допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

З-поміж інших важливих аспектів проблеми розвитку теорії і практики навчання словесності в історії вітчизняної школи заслуговує на увагу вітчизняна педагогічна думка середини ХІХ – початку ХХ століття – погляди цілої плеяди педагогів, теоретиків і практиків, методистів-словесників того часу, адже, за словами акад. О. В. Сухомлинської, педагогічна думка «...завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [15, с. 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку теорії і практики навчання словесності в історії вітчизняної школи ХІХ – початку ХХ століття знайшли відображення у працях В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін. Однак аналіз історико-педагогічних праць свідчить, що проблеми розвитку форм і методів навчання словесності у вітчизняній педагогічній думці середини ХІХ – початку ХХ століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз та простежити розвиток форм і методів навчання словесності у вітчизняній педагогічній думці середини ХІХ – початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. В історико-педагогічному дискурсі процес навчання словесності, розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

Становлення літературної освіти в школах і вищих навчальних закладах – це результат тривалої змістової трансформації літературних «прапредметів»: граматики, риторики, піітики, які довгий час були орієнтовані на зразки давньогрецької і давньоримської літератур. Дослідження вітчизняного досвіду вивчення літератури зосереджуються, в основному, на традиціях її викладання в середній школі, але уже в ХІХ ст. помітний інтерес методистів і до проблем викладання літератури у вищих навчальних закладах.

На початку ХІХ ст. в університетах був введений курс «російська словесність», згодом він з'явився і в навчальних планах гімназій. В цей час складається приблизно однаковий зміст літературних дисциплін в гімназіях та університетах (давня словесність, риторика, піітика).

Тому з-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в методиці середини ХІХ – початку ХХ століття, що мало одночасно прогностичний і прикладний характер. У практичних підходах вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої і сучасної літератури, усунення змістовної близькості гімназичного і університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовно-формуючого предмета [3, с. 260].

Як свідчить аналіз джерел, в середині ХІХ – початку ХХ століття основними формами, що забезпечували наступність у навчанні словесності, літературній освіті, були твір, літературна бесіда та лекція.

Основною навчальною формою наступності літературної освіти був твір – підсумкова форма

контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступне випробування до вищої школи. Якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Оцінка за твір, разом з оцінками з латинської і грецької мов, була головним мірилом рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином, відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи.

Свідчення його поширеності у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у ряді письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлені реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються у міру їх потреби для вивчення або контролю». Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групової спеціальності» [3, с. 269].

Першою гімназійною програмою, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.). Відповідно до цієї програми твори належали до стилістичних вправ. До цієї ж групи входили переклади з класичних мов на російську, письмовий виклад змісту твору (як російського, так і класичного), письмовий звіт про вивчення програмного твору, розбори творів (зміст, план, форма, ідея тощо) [13, с. 102].

Методика творів тісно пов'язувалася з роботою над іншим видом стилістичних вправ – перекладами з класичних мов на російську. Вдосконалення письмової мови залежало від умінь точно перекладати з грецької і латинської. Така неочевидна, на перший погляд, взаємозумовленість навичок твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну аргументацію. Вправляючись у написанні одних тільки творів, учні вчилися висловлювати лише власні думки у відповідних їм мовленнєвих нормах, а «...оскільки думки ці, природним чином, відповідно до віку учнів, досить беззмістовні, то і зовнішні форми їх, при потребі, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш менш стереотипних виразів» [13, с. 104].

Методика твору, встановлена програмою 1890 року, підкріплювалася численними

теоретичними розробками. У кінці XIX століття і в перше десятиліття XX століття стали широко відомі роботи С. Брайловського, В. Істоміна, Д. Овсянко-Куликовського, Л. Шуміловського, С. Ларіонова, О. Алфьорова, В. Голубкова та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що пред'являвся вищою школою, в цілому, не заперечувався методичним співтовариством. Так, на думку Л. Шуміловського, для навчання у вищій школі потрібне було умінь викласти свою думку, розвинути і обґрунтувати її. Іншими словами, університети у своїх вихованцях бачили не лише пасивних носіїв вкладених у них знань, але й людей, які творчо їх засвоюють і розвивають, «пускають в круговий оборот життя». Останнього ж завдання неможливо було досягти, не опанувавши мистецтво слова [18, с. 2].

Таким чином, у вітчизняній методиці сформувалася чітка позиція: вища школа, вирішуючи власні завдання, не могла поступитися рівнем вступного твору, навіть якщо в середній школі така форма контролю навчальних досягнень переживала так звані кризові часи.

На думку сучасних дослідників, «криза жанру» твору пояснювалася переважанням репродуктивних підходів у викладанні словесності. В той же час, вагома частка схоластики в існуючій методиці не була єдиною причиною «невдач» письмових вправ. Річ у тому, що щоденна практика творів відставала від офіційних рекомендацій. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-і роки XIX століття, давалися вичерпні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було черпати теми виключно з наявних підручників; кожен викладач російської словесності зобов'язаний був сам пропонувати теми і допомагати учням у виробленні плану (поки вони ще не набули навичок письмовому викладі своїх думок). Слід було також уникати занадто широких тем, що стосувалися декількох історичних епох або цілого ряду літературних явищ; предметом самостійних учнівських робіт повинні були стати твори кращих російських письменників «...з напрямом позитивним, і притому істинно художні, здатні сприяти правильній літературній освіті учнів» [17, с. 48].

Як показав аналіз джерел, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стають на цьому етапі істотною перешкодою для успішності шкільного твору як форми, яка поєднує «фінішні» знання гімназиста і «стартові умінь» студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння

розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору, – були важко здійсненими, оскільки сам принцип роботи над твором полягав, багато в чому, у викладі того, що вже було вивчене і обговорене в класі, а це вело до механічного відтворення відомого матеріалу.

З часом шаблонність і механістичність творів вітчизняна методика початку ХХ століття протиставила його нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної вправи твір все частіше переходив у домашню форму. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» приводить широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору додому, аргументуючи це двома причинами: чим старший клас, тим більше матеріалу повинен мати в розпорядженні учень для роботи, а значить більшого значення набували домашні твори у випускному класі гімназій; такий порядок, з точки зору методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, з якими зустрічався учень після закінчення школи та вступі в університет [1, с. 276–277].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916 р.). У виступах на з'їзді методистів О. Алфьорова і В. Голубкова, а також в остаточній резолюції була представлена розгорнута оцінка існуючої методики твору та шляху її вдосконалення. Про незадовільний стан твору в школі йшлося у виступі В. Голубкова, побудованому на аналізі вчительських анкет. Здійснений аналіз привів автора до висновку про наявність тісного зв'язку роботи над літературним твором у старших класах зі змістом гімназійного курсу історії і теорії літератури. Проте, така констатація була чи не єдиною позитивною характеристикою існуючої методики. Основними її недоліками методист вважав відсутність у творах достатнього простору для самодіяльності учнів і вимогу викладу вже засвоєного матеріалу, а також «односторонньо логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [2, с. 37].

На початку ХХ століття із запровадженням вступних іспитів у навчальних закладах значення твору різко зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі. Так, у 1907 р. з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з твором 6425 осіб (число незадовільних творів склало тільки 1,9 % від загальної кількості випускників) [10, с. 52–53].

Наступною важливою формою навчання словесності у середині ХІХ – на початку ХХ

століття була літературна бесіда.

Метод бесіди (евристичний метод) ще в 40-і роки ХІХ століття трансформувалася в методиці літератури у форму літературних бесід.

Літературній бесіді, як перехідній навчальній формі, що спирається і на шкільні методи, і на академічні прийоми вищої школи, були властиві цілий ряд особливостей, з-поміж яких сучасні дослідники виокремлюють такі: великий пласт самостійної навчальної діяльності учнів, можливість використання для бесіди художніх творів, що виходять за межі шкільної програми; використання в процесі бесіди академічних прийомів, властивих вищій школі (доповіді, реферати, опонування, дискусія) [3, с. 282].

Як свідчить аналіз джерел, в різні роки учені-словесники, теоретики та практики, приділяли значну увагу літературній бесіді як методу і формі навчання словесності. Так, у 40–50-ті роки ХІХ століття теоретичні та практичні аспекти літературних бесід вивчали М. Мусін-Пушкін і М. Пирогов. 80-ті роки ХІХ століття характеризуються поверненням методичного інтересу до бесіди – саме в цей час вийшли у світ відомі праці В. Істоміна, Ц. Балталона і О. Грузинського. Напочатку ХХ століття методику літературних бесід розробляли Г. Дорофеев, О. Алфєров, В. Голубков, Ф. Сушицький та ін. [3, с. 282].

Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини ХІХ – початку ХХ століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званій «обов'язковості» класно-урочних занять.

В цілому методика літературної бесіди до 1917 року (чи ставилася вона в ряд обов'язкових форм або була частиною обов'язкових позакласних занять) була широко розроблена. Аналітичні питання, що пропонувалися у процесі бесіди, мали на меті викликати самостійність думки учнів з приводу прочитаного, глибоко охопити увесь зміст твору. Академічна свобода обговорення цих питань, використання методів вищої школи (реферування, опонування і вільна дискусія), регулярність проведення в старших класах і творча спрямованість робили літературну бесіду перехідною (від школи до університету) формою навчання, що обумовлює швидку адаптацію випускника гімназії до академічних прийомів вищої школи [3, с. 282].

В той же час літературні бесіди, починаючи з методики їх проведення М. Мусіним-Пушкіним і М. Пироговим, не обмежувалися історико-літературним матеріалом і не співвідносилися тільки з ним. У підготовці літературних бесід під керівництвом учителя-словесника брали участь

усі педагоги гімназії. Бесіди, називаючись літературними, передбачали вироблення в учнів навичок викладу думок – і не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Таким чином літературні бесіди, твори гуманітарної тематики вирішували міжпредметні завдання, їх загальноосвітнє і розвиваюче значення далеко виходило за межі дисципліни «словесність».

У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині XIX – на початку XX століття функціонувала така форма (метод, спосіб) навчання, як *лекція*. На думку методиста-словесника В. Данилова, «...уміле комбінування акроаматичного (лекційного) і евристичного способів, – ось система, до якої повинне прагнути викладання літератури» [4, с. 127].

Масове використання методу лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини XIX – початку XX століття, в яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування лекції в школі. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Герасимова, В. Острогорського, І. Сікорського, В. Данилова, О. Дорошкевича та ін.

У другій половині XIX століття лекційний метод став успішно застосовуватися в старших класах середніх навчальних закладів. У цей період з'явилися психологічні і дидактичні обґрунтування застосування лекційного методу для учнів шкільного віку. Так, наприклад, В. Герасимов стверджував, що розуміння лекції залежить не від віку учня, а від його розумової напруги, тому, як би не був розвинений учень, він не в змозі буде розуміти лекції, якщо мислення його в самий момент слухання «не буде сприятливим для розвитку і успіху напруги» [2, с. 20]. Учений приводить метафорично сформульовану і, в той же час, дуже точну умову успішності лекційного методу, що не залежна від віку слухачів: він пов'язує непродуктивність лекції з тим, що вона не передбачає за мету «змусити учня йти далі» [2, с. 17]. Мета викладача при читанні лекції, передусім, в тому, щоб змусити слухачів мислити з приводу предмета читання. Без досягнення цієї мети ніякий вплив «живого слова» не неможливий, тому, з точки зору ученого, на лекції мають бути активізовані усі необхідні елементи процесу мислення.

Психологія лекцій як форми усної мови була розкрита у праці російського психолога початку XX століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 р.). «Почувши усну мову викладача, – писав учений, – ми сприймаємо не прості слова, але живі, тобто слова з прихованими відтінками їх

сенсу і значення. Більше того, в звуках слів і мови, в її відтінках, в прискоренні і уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [11, с. 45–46].

Сприйняття лекції І. Сікорський пов'язує з цілою низкою нових вражень від конкретного акту живої мови, який проникає в душу і реєструється пам'яттю з усією своєю складністю. З точки зору психолога, усе чутне нами має характер багатого наочності і закріплюється тисячами асоціативних зв'язків. Високі вимоги до рівня і якості усної мови учителя, який читає лекцію в школі, висував і В. Острогорський: «Учитель повинен володіти цілком даром слова, тобто говорити не лише абсолютно зв'язно і ясно, але навіть, по можливості, красиво і захоплююче» [11, с. 14].

Психологічні підстави лекційного методу актуалізуються і в методичній праці В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917 р.). Методист розбирає специфіку шкільної лекції, підкреслюючи, що занадто тривала мова, завжди, врешті-решт, притуплює увагу, особливо у підлітків, недостатньо здатних до напруженої довільної уваги, тому вчителю не слід присвячувати цілого уроку за зразком вищої школи власному усному викладу. З точки зору В. Данилова, шкільна лекція – це історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду: «Учитель говорить, узагальнюючи знання, здобуті шляхом класного розбору і викладаючи історико-літературні відомості, необхідні як коментар до твору. Учні ж говорять, відповідаючи зв'язно на питання, таким чином, викладаючи усі знання, які він має відносно цього твору» [4, с. 126].

О. Дорошкевич звертає увагу на те, що продуктивність лекції залежить не лише від таланту і компетентності лектора: учні, слухаючи учителя, часто захоплюються предметом, і, якщо вони не записують, багато матеріалу для них пропадає. Предмет краще запам'ятовується, підкреслює методист, якщо він зачіпає як слухові, так і зорові, моторно-рухові відчуття [5, с. 7]. На думку ученого, уміння записувати конспект стає при лекційному методі обов'язковою методичною нормою, якій слід навчати.

Застосування лекційного методу на уроці літератури стало предметом багатьох методичних робіт і тематикою для полеміки на вчительських з'їздах початку XX століття. Так, два педагогічні з'їзди (Перший з'їзд викладачів російської мови у військово-навчальних закладах 1904 року і З'їзд викладачів російської мови і словесності середніх навчальних закладів 1914 року) висловилися проти лекційного методу викладання [16, с. 252].

Проте це не означало повного видалення лекційного методу з уроку літератури. Без нього при вивченні історико-літературного курсу в старших класах навряд чи можна було засвоїти велику програму тільки методом детального аналізу. Лекційний метод цілком довів свою актуальність на уроці літератури, але користуватися ним варто було лише тоді, коли інші методи були малоефективні. Наприклад, коли потрібно було повідомити фактичні відомості про письменника або твір, проводити вступні і завершальні заняття з цілісних розділів курсу.

Як свідчить аналіз джерел, методика лекції на уроці літератури розглядалася В. Острогорським, М. Сретенським, В. Даниловим, О. Дорошкевичем.

Потребу використання лекційного методу на уроці літератури О. Дорошкевич обґрунтував його сутнісною природою, тим, що він «...звичайно не може ґрунтуватися на безпосередньому пізнанні явищ; отже, там, де матеріал не дозволяє учням зробити які-небудь узагальнені висновки на підставі власних спостережень, там є нормальним використання лекції» [5, с. 40]. До того, що вимагають застосування лекції, методист відносив фактичні дані з життя письменника, умови написання ним відомого твору, і, в цілому, ті узагальнення, які своєю широтою становлять труднощі для учнів.

Поєднання методів бесіди і лекції в практиці школи В. Острогорський називав «змішаним» методом, коли використовувалася і форма бесіди, з наступними відповідями учнів на запитання викладача, і форма лекції, зв'язної розповіді викладача, з перевіркою питань з метою перевірки рівня засвоєння запропонованого матеріалу [11, с. 14].

В. Острогорський розумів та наголошував на важливості наступності у методах середньої і вищої школи. «З останнього класу, – писав методист, – учні йдуть вже в університет або вищі курси, а значить, складання лекцій у старших класах значно полегшить згодом складання лекцій у вищих навчальних закладах» [11, с. 14]. Проте метод лекції учений переносив на шкільний ґрунт не буквально: адаптація полягала, наприклад, в тому, що учні перший час забезпечувалися конспектами лекцій, які читав викладач, а пізніше, з отриманням стійкої навички конспектування, записували лекції самостійно.

В. Острогорський вважав необхідним використання лекційного методу при вивченні вступних тем до великих розділів історії літератури. Так, наприклад, вступ до курсу історії російської літератури в VI класі гімназії учений планував як лекцію із з'ясуванням поняття про словесність, писемність, літературу

та історію літератури загальної і приватної, а також про те, чому тільки деякі, найбільш культурні народи, мають свою літературу та її історію [11, с. 95–96]. Наступні два-три заняття учитель також в лекційній формі повинен був зупинитися на історії російської літератури, яку слід було розділити на давню і нову із вказівкою відмінностей однієї від іншої за мовою, формою і змістом, і, нарешті, вказати періоди історії літератури нової (псевдокласично-наслідувальний, сентиментальний, романтичний і художньо-народний). Такий розгорнутий сценарій вступної лекції В. Острогорський дає, заповнюючи відсутність подібного огляду в підручниках. На думку педагога, вступні лекції вносять «сенса і мету» в усі подальші заняття [11, с. 96].

Використання методу лекції у старших класах повинне було опиратися на стійку навичку учнів з конспектування. Здатність і підготовленість старшокласника до складання конспекту не завжди відповідала тим завданням, які ставив перед собою учитель, застосовуючи лекційний метод. О. Дорошкевич у праці «Опыт методического построения урока словесности» (1917 р.) підкреслював, що під час лекції учні бувають далекі від предмета викладу: уся увага їх спрямовується на вдаль і можливо повне записування лекції. На думку ученого, записування і конспектування лекції не були тотожними поняттями, оскільки конспектуванню лекцій потрібно було навчати [5, с. 6].

З розвитком шкільного історико-літературного курсу на початку ХХ століття лекції-огляди стали необхідною формою, що дозволяла долати «опір» художнього матеріалу, обсяг якого постійно збільшувався. Використання лекції в другому півріччі випускного VIII класу як головного і єдиного методу навчання пропонувалося О. Лебедєвим. На думку ученого, в цей період слід було відійти від системи «завдання» і «опитування» уроків і перейти до читання лекцій. Метою цих лекцій учений визначав як побіжний огляд новітньої російської літератури і, одночасно, як керівництво домашнім читанням учнів: «Учні, які читали новітніх російських письменників, завдяки цим лекціям, осмислять їх...ті, які не читали – зацікавляться і свідомо візьмуться за читання, знатимуть, що читати» [7, с. 28]. На думку методиста, метод лекції при навчанні літератури є оптимальним при системному повторенні усього гімназійного історико-літературного курсу. Безумовно, така модель навчання в VIII класі безпосередньо орієнтувала учнів на методику лекційного курсу вже в університеті.

Таким чином, історико-літературний курс, що постійно розширювався, зумовив застосування встарших класах методу лекції, що апріорі

належав вищій школі.

Специфіка шкільної лекції як пропедевтичної форми підготовки до академічних прийомів університету полягала в постійному поєднанні елементів лекції і літературної бесіди. Методична функція шкільної лекції обґрунтовувалася не віком учнів, а тим, наскільки якість лекції забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: користуватися лекцією тоді, коли інші методи були малоефективними (наприклад, на вступних і завершальних заняттях з цілісних розділів курсу). Використання методу лекції поєднувалося із формуванням в учнів стійкої навички конспектування. Ґрунтуючись на визначенні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначати як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учня до методів вищої літературної освіти [3, с. 284].

Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – початку XX століття призводить до висновку про регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди, як методу середнього ступеня освіти. Таким чином, аналіз особливостей методики літературних бесід і шкільних лекцій, що активно поширилися у вітчизняній школі з середини XIX століття, дозволяє вважати їх основними пропедевтичними формами підготовки до академічних прийомів навчання літературі у вищій школі.

Традиція викладання літератури в XIX столітті базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Вважаючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо дослідження різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX – початку XX століття.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики / А. Д. Алфёров. – М. : Сотрудник школы, 1911. – 556 с.
- Герасимов В. В. Устранение чтения лекций в академической или университетской системе преподавания наук / В. В. Герасимов. Спб. : Тип. Голике, 1881. – 92 с.
- Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с.
- Данилов В. В. Литература как предмет преподавания (средняя и низшая школы. Учительские институты) / В. В. Данилов. – М., 1917. – 176 с.
- Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с.
- Лебедев А. И. Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей) / А. И. Лебедев. – Нижний Новгород: Типография Г. Искольдского, 1914. – 532 с.
- Лебедев А. М. О преподавании литературы в средней школе / А. М. Лебедев // Родной язык в школе. – 1914-1915. – № 1. – С. 24-28.
- Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях / Авт.-сост. Истомин В. А. // Русский филологический вестник. – 1891. – № 1. – С. 1-31.
- О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях // Авт.-сост. А. Филонов. – Спб. : Типография Глазунова, 1908. – 387 с.
- Об испытаниях зрелости в 1907 году // Журнал Министерства народного просвещения, 1908. – Ч. XVIII. – С. 47-63.
- Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – Спб., 1885. – 110 с.
- Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). – М., 1917. – 62 с.
- Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – № 12. – С. 80-107.
- Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения / А. И. Сикорский. – Спб., 1910. – 138 с.
- Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К, 2003. – С. 16-25.
- Труды первого съезда преподавателей русского языка в военноучебных заведениях

(22-31 декабря 1903 г.). / Под ред. П. В. Петрова. Спб. : Издание Педагогического Музея военно-учебных заведений, 1904. – 434 с.

17. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. – Спб. : Типография Императорской Академии наук, 1890. – 180 с.
18. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Т. 1. : Темы историко-культурные и отвлеченые / Л. И. Шумиловский. – Спб., 1910. – 176 с.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Alfërov A. D. Rodnoi yazyk v srednei shkole: Opyt metodyky / A. D. Alfërov. – M. : Sotrudnyk shkoly, 1911. – 556 s.
2. Herasymov V. V. Ustraneniye chteniya lektsyi v akademycheskoi yly unyversytetskoi systeme prepodavaniya nauk / V. V. Herasymov. Spb. : Typ. Holyke, 1881. – 92 s.
3. Hetmanskaia E. V. Slovesnost v srednei y vysshei shkole. Tradytssy preemstvennosti: ystoryko-metodycheskyi ocherk : monohrfyia / E. V. Hetmanskaia. – M. : MPHU : Prometei, 2013. – 407 s.
4. Danylov V. V. Lyteratura kak predmet prepodavaniya (sredniaia y nyzshaia shkoly. Uchytelskiye ynstytuty) / V. V. Danylov. – M., 1917. – 176 s.
5. Doroshkevych A. K. Opyt metodycheskoho postroyeniya uroka slovesnosti / A. K. Doroshkevych. – Petrohrad-Kyev, 1917. – 58 s.
6. Lebedev A. Y. Shkolnoe delo (Dlia uchyteliei, rodyteliei y vospytatelei) / A. Y. Lebedev. – Nyzhnyi Novhorod : Typohrfyia H. Yskoldskoho, 1914. – 532 s.
7. Lebedev A. M. O prepodavanyu lyteratury v srednei shkole / A. M. Lebedev // Rodnoi yazyk v shkole. – 1914–1915. – № 1. – S. 24–28.
8. Methodycheskiye ukazaniya otnosytelno prepodavaniya russkoho yazyka y slovesnosti v zhenskykh sredneuchebnykh zavedeniakh / Avt.-sost. Ystomyn V. A. // Russkyi fylolohycheskyi vestnyk. – 1891. – № 1. – S. 1–31.
9. O temakh po russkomu yazyku dlia pysmennyykh uchenycheskykh sochynenyi v srednykh uchebnykh zavedeniakh // Avt.-sost. A. Fylovov. – Spb. : Typohrfyia Hlazunova, 1908. – 387 s.
10. Ob uspytaniakh zrelosty v 1907 hodu // Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshcheniya, 1908. – Ch. XVIII. – S. 47–63.
11. Ostrohorskyi V. P. Besedy o prepodavanyu slovesnosti / V. P. Ostrohorskyi. – Spb., 1885. – 110 s.
12. Pervyi Vserossyiskyi S'ezd prepodavatelei russkoho yazyka srednei shkoly v Moskve (27 dekabria – 4 yanvaria 1917 h.). – M., 1917. – 62 s.
13. Prymernaia prohramma russkoho yazyka s tserkovnoslavianskym y slovesnosti // Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshcheniya. – 1890. – № 12. – S. 80–107.
14. Sykorskyi A. Y. Psykholohycheskiye osnovy vospytaniya y obucheniya / A. Y. Sykorskyi. – Spb., 1910. – 138 s.
15. Sukhomlynska O. V. Kontseptualni zasady rozvytku istoryko-pedahohichnoi dumky v Ukraini / O. V. Sukhomlynska // Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. – K, 2003. – S. 16–25.
16. Trudy pervoho s'ezda prepodavatelei russkoho yazyka v voenno-uchebnykh zavedeniakh (22-31 dekabria 1903 h.). / Pod red. P. V. Petrova. Spb. : Yzdanye Pedahohycheskoho Muzeia voenno-uchebnykh zavedeni, 1904. – 434 s.
17. 17. Uchebnyye plany y prymernye prohrammy predmetov, prepodavaemykh v muzhskykh hymnazyiakh y prohymnazyiakh Mynysterstva narodnoho prosveshcheniya. – Spb. : Typohrfyia Ymperatorskoi Akademyy nauk, 1890. – 180 s.
18. 18. Shumylovskyi L. Y. Rukovodstvo k samostoiatelnomu sostavleniyu uchenycheskykh sochynenyi: Posobyе dlia uchashchikhsia, eksternov, dlia samoobrazovaniya y dlia podhotovky k ekzamenam v spets. vyssh. ucheb. zavedeniya. T.1. : Temы ystoryko-kulturnyye y otvlechenyye / L. Y. Shumylovskyi. – Spb., 1910. – 176 s.