

УДК 371.32:821.161.2

**НАУКОВА ТВОРЧІСТЬ П. К. ВОЛИНСЬКОГО, Т. Ф. БУГАЙКО ТА
Ф. Ф. БУГАЙКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 40–50-Х РР. ХХ СТ.**

Яценко Т. О.

У статті акцентовано на значущості проблеми історико-методичних досліджень для модернізації сучасної шкільної літературної освіти. Розглянуто наукові напрями розвитку методики викладання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах наприкінці 40–50-х рр. ХХ століття. На основі критичного аналізу праць вітчизняних науковців автором науково обґрунтовано методичні концепції та ідеї вчених-педагогів П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка в контексті різних підходів до їх використання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів другої половини ХХ – початку ХХІ століття, що вказує на неперехідність основних тенденцій розвитку методики української літератури.

Ключові слова: наукова спадщина П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка, методика навчання літератури, українська література, тенденція.

В статье акцентировано на значимости проблемы историко-методических исследований для модернизации современного школьного литературного образования. Рассмотрены научные направления развития методики преподавания украинской литературы в общеобразовательных учебных заведениях в конце 40–50-х гг. XX века. На основе критического анализа трудов отечественных ученых автором научно обосновано методические концепции и идеи ученых-педагогов П. К. Волинского, Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко в контексте разных подходов к их использованию в практике работы общеобразовательных учебных заведений второй половины XX – начала XXI века, который указывает на непереходность основных тенденций развития методики украинской литературы.

Ключевые слова: научное наследие П. К. Волинского, Т. Ф. Бугайко и Ф. Ф. Бугайко, методика преподавания литературы, украинская литература, тенденция.

The article underlines the importance of historical methodological investigations for the modernization of contemporary literary education in secondary school. It examines trends in the development of methods of teaching the Ukrainian literature in general education schools in the 1940s and 1950s. Based on critical analysis of Ukrainian scientists' works the author scientifically substantiates the methodological conceptions and ideas of educators and scientists P. K. Volyns'kyi, T. F. Buhayko, F. F. Buhayko in the context of different approaches to their application in practical work of general education institutions in the second half of the 20th – the beginning of the 21st century, which shows endurance of the main trends in the development of methods of teaching the Ukrainian literature.

Key words: scientific heritage of P. K. Volyns'kyi, T. F. Buhayko and F. F. Buhayko, methods of teaching literature, Ukrainian literature, trend.

Визначення проблеми. Реформування сучасної літературної освітньої галузі зумовлює врахування її історичного досвіду як важливого джерела розроблення стратегії літературної освіти на сучасному етапі, необхідної основи наукового пізнання, на ґрунті якого виникають науково-методичні концепції. Свого часу О. Мазуркевич в умовах ідеологізації вивчення літератури в школі зазначав в оптимістичному тоні, що “знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, у цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв'язання завдань побудови школи” [5, с. 371].

У повоєнний період проводилася робота над актуальними та важливими проблемами в історії й теорії методики української літератури, що знайшли своє науково-практичне розв'язання у фундаментальній праці Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайка "Українська література в середній школі. Курс методики" (за редакцією проф. П. К. Волинського (1962)). У ній узагальнено здобутки викладання літератури в школі довоєнних часів та в умовах відбудови народного господарства після Другої світової війни. Методика цього періоду відзначається встановлення змісту й структури літературної освіти учнів, створення шкільних підручників, вироблення нового типу методичного посібника для вчителів, переважно монографічного характеру щодо вивчення творчості конкретного письменника в школі, вдосконалення форм, методів і прийомів викладання літератури, поліпшення підготовки вчителів-словесників у педагогічних вишах. Однак недостатня увага приділялася дослідженням теоретичних аспектів, методичної спадщини, розробці нових активізуючих методів навчання на уроці літератури, розвитку самостійного мислення і творчої уяви учнів-читачів.

Аналіз наукових праць про розвиток теорії та практики літературної підготовки учнів в Україні 40–50-х років ХХ століття засвідчив, що методичні проблеми загальноосвітніх навчальних закладів традиційно були предметом дослідження відомих учених-педагогів. "Методика літератури, – стверджувала Т. Бугайко, – жива наука, яка росте, розвивається, збагачується щоразу новими спостереженнями, від конкретного факту підноситься до узагальнень, щоб потім знову повернутися до практики і вірно її спрямувати" [2, с. 5].

Грунтовний аналіз та переосмислення їхньої методичної спадщини в контексті реформаторських шкільних завдань та нових державних реалій дають можливість сформулювати новий погляд на цінні здобутки попередників, спрямувати їх на конструктивне наповнення сучасної методичної науки, оптимально забезпечити її практичні результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження основних тенденцій розвитку методики навчання української літератури, зокрема з урахуванням важливості наукового доробку П. К. Волинського, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка, представлено в працях вчених-методистів Н. Волошиної, Є. Пасічника, С. Пультера, А. Лісовського, А. Ситченка, Г. Токмань. Генезис науково-методичних ідей корифеїв національної методики літератури презентовано у напрацюваннях науковців В. Стеценка, Л. Драчук, Н. Голуб, Т. Самоплавської, О. Міхна, А. Вітченка, Н. Логвіненко, Т. Кучер.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідити еволюцію методичних позицій вчених П. Волинського, Т. Бугайко та Ф. Бугайка в контексті різних підходів до їх використання у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів другої половини ХХ – початку ХХІ століття, що вказує на неперехідність основних тенденцій розвитку методики української літератури.

Мета статті – осмислення науково-методичного доробку фундаторів методики викладання української літератури П. Волинського, Т. Бугайко та Ф. Бугайка як значного арсеналу цінних педагогічних ідей для сучасного навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повоєнний період радянської школи (40–50-ті рр. ХХ ст.) характеризується спрямованістю на поліпшення навчально-виховної роботи з учнями, орієнтацією змісту навчання на реалії тодішнього життя – відбудову народного господарства та розвиток соціалістичного будівництва в країні. Однак пріоритетність вивчення російської мови і літератури в школі обумовила викладання предметів української словесності як навчальних дисциплін, необхідність вивчення яких визначалася лише мотивацією батьків учнів. Нехтування ідеалами національного виховання призвело до заідеологізованості радянської мовно-літературної освіти, створення педагогічних відносин, за умов яких школярі були об'єктом авторитарного педагогічного впливу (знецінення учнівської ініціативи та партнерської взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, втрата учнівського пізнавального інтересу до навчання).

Однак технологічний розвиток радянського господарства об'єктивно зумовив проблему активізації пошуку дидактичних шляхів організації навчально-

виховного процесу в школі. Набули нового імпульсу розвитку часткові методики П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка та О. Бандури щодо планування та проведення уроку літератури. Так, “Методика літературного читання” (1947 р.) П. Волинського, його курси методики викладання української літератури в 5-7 класах та 8–10 класах (у співавторстві з Т. Бугайко і Ф. Бугайком), методичні посібники щодо вивчення у школі творчості видатних письменників засвідчили високий рівень української методичної думки, спрямованої на вдосконалення шкільної літературної освіти.

У своїх працях українські методисти 40–50-х рр., як зазначає О. Мазуркевич, послідовно обстоювали принцип творчої активності учня як діяльного учасника навчально-виховного процесу. Майстерність учителя, доводив учений, полягає в умінні правильно скерувати внутрішні сили школярів для здійснення навчально-виховних завдань [5, с. 340]. Тому потребували уваги методистів психологічні аспекти навчання, зокрема врахування вікових емоційно-розумових особливостей школярів та умов їхньої пізнавальної діяльності на уроці літератури.

Фахова спрямованість методичних посібників П. Волинського із вивчення творчості П. Тичини (1947 р.) та І. Котляревського (1949 р.) в школі передбачала розв’язання завдань літературознавчого і методичного характеру [4, с. 5], що вказувало на активізацію *тенденції* 30-х рр. (О. Тимофєєв) щодо шкільного вивчення художнього твору в літературознавчому аспекті.

Розвиваючи *тенденцію* щодо наповнення змісту літературної освіти теоретичним матеріалом, провідні українські вчені-методисти 40–50-х років П. К. Волинський, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко орієнтувалися на підвищення рівня науковості уроку літератури, акцентували на концентричному розташуванні теоретико-літературного матеріалу з урахуванням вікових психо-розумових особливостей учнів-читачів, а також на необхідності оперування літературознавчою термінологією у процесі вивчення нових літературних явищ. Водночас вони застерігали, що найгрунтовніша літературознавча підготовка не озброює людину для правильного розв’язання тих питань, які стосуються викладання літератури в школі, а нехтування теоретичними питаннями методики перетворює практика-вчителя на непрофесіонала [3, с. 3]. Т. Бугайко і Ф. Бугайко вважали, що вчитель-словесник повинен бути добре обізнаним не лише в галузі літературознавства, а й “уміти викладати свою дисципліну, володіти методикою викладання свого предмета” [1, с. 8]. Отже, методика літератури – це наука, яку треба спеціально опанувати для успішного предметного навчання школярів.

Викладання літератури як соціального фактора та знецінення її художньо-естетичного феномена гальмували розвиток методичної думки в процесуальному аспекті. Однак у напрацюваннях вітчизняних фахівців поступово утверджувалися прогресивні методичні ідеї щодо пріоритету виховного навчання. Його домінанта зумовлювала потребу в дослідженні й розробленні формальних аспектів літературної освіти, передусім проблем ідейної інтерпретації художнього твору. Порушуючи цю проблему, П. Волинський зауважував, що важливим засобом адекватного здійснення інтерпретації художнього твору є його виразне читання, що спонукає учнів до глибокого осягнення авторського задуму. Вчений вказував на необхідність цілісного сприйняття віршованого тексту з обов’язковим урахуванням значущості лексем. Слушними є думки методиста про необхідність глибокого аналізу художнього твору як основи усвідомленого виразного читання [4, с. 16]. Особливу увагу автор посібника приділяв ритмомелодиці вірша, що зумовлювала розуміння відповідної партитури виразного читання художнього тексту. “Виразне читання вірша вчителем, – писав П. Волинський, – створює основу для дальшої роботи над ним, для його аналізу” [4, с. 7]. Суголосними є думки Т. Бугайко та Ф. Бугайка про важливість виразного читання на різних етапах аналізу художнього твору як однієї з необхідних умов осмислення його змісту. Методисти стверджували, що яскраве й виразне читання художнього твору є першою його інтерпретацією, підґрунтям до осягнення ідейно-художнього змісту. У посібнику з методики викладання української літератури в 5–7 класах вчені сформулювали засадниче положення про алгоритм виразного читання, акцентуючи на актуальній і нині *тенденції* щодо організації виразного читання. В

основі його має бути первинне озвучення вчителем художнього тексту та послідовний аналіз прочитаного з проведенням словникової роботи та свідомим засвоєння змісту твору.

У поглядах основоположників української методики літератури помітна виразна *тенденція* до взаємозв'язку літературного читання і навчання мови. Педагоги вказували на позитивне значення уроків літературного читання щодо вдосконалення техніки читання, розгорнутого й логічно послідовного викладу думки “доброю літературною мовою, з елементами образності” [3, с. 12]. Важливе методологічне значення мають вказівки П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо вивчення мови художнього твору в процесі характеристики його образів, оскільки художні засоби мови мають значущість саме у зв'язку з образними елементами як їх складова.

Ефективним засобом мовного навчання на уроках літератури є учнівські письмові роботи на основі прочитаного (перекази твору та письмові характеристики персонажів). Т. Бугайко і Ф. Бугайко рекомендували письмові роботи загальнолітературного змісту: відображення у творі певного життєвого явища, аналіз окремого літературного твору, характеристика творчого шляху митця чи літературного періоду, твори на вільні теми тощо [1, с. 221]. Надаючи учням можливість самостійної інтерпретації твору, методисти застерігали від перекручень тексту й вимагали належної аргументації висловленим думкам. Вчені визначали основою якісної учнівської письмової роботи змістовність та відповідність темі художнього твору, виразність розкриття основної ідеї, емоційність, логічність та послідовність викладу, самостійність мислення, повноту використання літературного матеріалу [1, с. 226].

На думку П. Волинського, порядок роботи над текстом художнього твору зумовлюється необхідністю його повного і глибокого ідейно-художнього аналізу, що пояснює послідовність аналітичних дій учнів-читачів у процесі його опрацювання. Обґрунтований вченим принцип художності аналізу твору будь-якого виду мистецтва, в основі якого положення про єдність думки і почуття, знайшов продовження та реалізацію у сучасній методичній теорії та практиці викладання літератури (Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, А. Ситченко).

Актуальними й нині є думки П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо аналізу художнього твору через розкриття його теми, художніх образів та образотворчих засобів, оскільки “... вся система зображувальних засобів у художньому творі повинна служити розкриттю його ідеї” [3, с. 98]. Так, на початку 50-х років ХХ століття намітилася *тенденція* до “формального” аналізу літературного твору, в основі якого дослідження системної будови тексту (сюжет і композиція, система образів-персонажів тощо), форми твору та його мови. Розвиваючи цю тенденцію наприкінці ХХ століття, літературознавці (Б. Єсін, В. Марко) акцентували на емоційно-смісловій взаємодії змісту й форми художнього твору.

Критичне осмислення методичних надбань корифеїв української методики літератури засвідчує непереконливе в контексті завдань сучасної літературної освіти твердження про необхідність проведення аналізу художнього твору в V–VII основної школи. Окрім того, варто вказати на певну неузгодженість у тодішній термінології методики літератури: розуміння аналізу художнього твору ототожнювалося з його вивченням; аналітичні дії у процесі вивчення художнього твору в середніх класах співвідносилися зі знаннями про “історію виникнення окремих творів, тематику, властиву літературі певного історичного періоду...” [3, с. 99].

На повноту осягнення виучуваного твору значною мірою впливає його контекстне вивчення, насамперед пояснення *життєвої основи* зображеного, що дозволяє за допомогою коментарів встановити, “від яких життєвих фактів у тому творі виходив поет” [3, с. 99]. Методисти наголошували, що пояснення до твору повинні бути в межах його змісту й спрямовуватися на глибоке усвідомлення учнями теми, ідеї та художніх образів. У заключній бесіді про значення твору рекомендували встановлення зв'язків із реальними подіями, що сприяло художнім та понятійним узагальненням.

Пропагуючи інтеграцію історико-соціальних та літературних знань, методисти 40–50-х рр. обґрунтовували методичні ідеї, суголосні з нинішньою *тенденцією до взаємозв'язку суміжних наук*, що забезпечує формування в школярів цілісного світогляду і сприяє взаємопроникненню як знань, так і способів їх здобуття. Протидіючи проявам наївно-реалістичного сприйняття художніх образів та подій, учитель повинен сформувати в учнів за допомогою художніх образів аналізованого сформувати в учнів поняття про життя відповідної історичної епохи, реалізуючи на практиці принцип історизму літературно-художнього пізнання. Керуючись дидактичним принципом зв'язку виучуваного художнього твору з життям, вчені вважають, що "... учні повинні знати зображену в творі дійсність, щоб потім, при аналізі твору, повніше зрозуміти правдивість типізації, відчути художню майстерність письменника, оцінити пізнавальне значення твору" [3, с. 59]. На їхню думку, такий підхід забезпечує усвідомлення учнями реалій відповідної історичної епохи, зв'язку між прочитаним у творі й дійсністю, що є невід'ємною складовою дидактичної мети уроку літератури.

Стійка *тенденція до інтеграції* мовно-літературних знань, що набула широкого впровадження в процесі викладання словесності, чітко виявлялася на етапі проведення словникової роботи як необхідної умови свідомого засвоєння виучуваного твору. П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко зосереджувалися на взаємопов'язаних проблемах, зокрема щодо розкриття значення слів та способів їх пояснення [3, с. 61–62]. Така робота на уроці літератури сприяє глибокому розумінню учнями тексту художнього твору та збагаченню їхнього словникового запасу. Отже, в середині ХХ століття виразно намітилася *тенденція до структуризації процедури* вивчення художнього твору, основою якої є шкільний літературний аналіз.

Повноцінне осягнення змісту художнього твору забезпечує його вивчення в художньо-біографічному контексті. П. Волинський зазначав, що "доцільно вдаватися до літературних зіставлень", оскільки вивчення твору в художньо-історичній тканині літературного процесу й творчого доробку митця впливає на реалізацію порівняльного методу вивчення літератури [4, с. 11]. Зауважимо, що контекстне вивчення художньої літератури знайшло науково-методичне обґрунтування на початку ХХІ ст. в працях В. Гладішева, однак *тенденція до контекстного вивчення*, що має витоки з історичного та психологічного наукових методів вивчення літератури, свого часу помітно окреслилася в методичній концепції П. Волинського.

Актуальними залишаються рекомендації П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка щодо розгляду художніх образотворчих засобів літературного твору, визначення ідейно-художньої функції тропів і фігур поетичної мови, розкриття художньої сили ліричної деталі, що сприяє усвідомленню учнями особливостей індивідуального стилю майстра слова. Вчені-методисти пояснюють, що "... при розборі літературного твору з учнями треба виявляти його ідейну спрямованість через уважне вивчення художніх прийомів письменника, а художні засоби розглядати з погляду їх змістової функції, значення їх для розкриття ідейно-тематичної суті твору" [3, с. 98].

Слушними залишаються зауваження П. Волинського щодо поширеного в шкільній практиці явища недооцінювання учнями (а іноді й учителями) значення художніх засобів для усвідомлення естетичної вартості літературного твору. Методичні ідеї вченого корелюють із науково-психологічним обґрунтуванням О. Никифоровою значущості художніх засобів. Досліджуючи особливості художнього сприймання твору, вона в 50-х рр. ХХ ст. зробила висновок, що кожен елемент художньої тканини образу є невід'ємною частиною для його характеристики. Методично виправданим на етапі первинного сприймання школярами художнього твору П. Волинський вважав використання запитань і пояснень до прочитаного, реалізація яких залежала від педагогічної майстерності словесника [4, с. 13]. На його думку, бесіда як діалогова взаємодія вчителя й учнів динамізувала навчальний процес на уроці літератури. Принцип діалогізму в літературознавстві у другій половині ХХ ст. розробляв М. Бахтін; у методиці літератури на початку ХХІ ст. основним його називає Г. Токмань, а в науковому доробку В. Уліщенко простежується наукове обґрунтування його нових форм – інтерактивного та інтерсуб'єктного навчання на уроках української літератури.

Досліджуючи специфіку аналітико-синтетичної роботи учнів над художнім твором, П. Волинський, Т. Бугайко і Ф. Бугайко особливу увагу приділяли змісту й формі навчальних завдань, що повинні бути логічними, стислими, відповідати обсягові наявних знань учнів та передбачати повну зв'язну відповідь [3, с. 91]. Вчені пропонували виконання спеціальних дій для формування в учнів необхідної техніки відповідей на запитання. Їхні рекомендації щодо характеру завдань, диференційованих за віком школярів [3, с. 170], є передумовою до застосування деталізованих, а також узагальнених схем розумової діяльності, що співвідносяться із сучасною *тенденцією технологізованого навчання літератури в школі* (А. Ситченко).

Узагальнюючи методичні концепти П. Волинського, Т. Бугайко і Ф. Бугайка, доходимо висновку про значущість традицій вітчизняної методичної думки 40–50-х рр. ХХ ст. для розвитку сучасної науки про навчання літератури в школі, що засвідчує неперехідність ключових тенденцій її розвитку.

Література

1. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко ; за заг. ред. П. К. Волинського. – К. : Рад. школа, 1952. – 282 с.
2. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі : курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1962. – 391 с.
3. Бугайко Т. Ф. Методика викладання української літератури в V–VII класах (Літературне читання) : посібник для учительських інститутів / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, П. К. Волинський. – 2-ге вид. – К. : Рад. школа, 1952. – 212 с.
4. Волинський П. К. Вивчення творчості П. Г. Тичини в середній школі / П. К. Волинський. – 2-ге вид., доповн. і перероб. – К. : Рад. школа, 1947. – 84 с.
5. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики викладання української літератури / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1962. – 375 с.
6. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.