

УДК 37.016:82 "1920-1940"

Яценко Т.О.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ 20-40-х рр. ХХ століття

*У статті розкрито ознаки шкільної літературної освіти в Україні у 20-40 рр. ХХ століття. Розглянуто питання викладання літератури в школі під впливом зарубіжної експериментальної педагогіки, зокрема за умов функціонування Дальтон-плану та "методу проєктів". Визначено внесок літературознавців О. Білецького та А. Машкіна у процес становлення національної літературної освіти, охарактеризовано їхню методичну спадщину. Коротко проаналізовано навчальні програми, шкільні підручники та методичні посібники з української літератури 20-40-х рр. Акцентовано на актуальності методичних поглядів П. Волинського, А. Снежскової та М. Рибникової щодо методики літературного читання в основній школі. Наголошено на важливості осмислення позитивних здобутків радянської методичної науки та доцільності їх використання в процесі вивчення літератури в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.*

**Ключові слова:** літературна освіта, загальноосвітня школа, методика навчання, українська література, тенденція, навчальні програми, шкільні підручники, методика літературного читання.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Глибоке наукове узагальнення досвіду шкільної літературної освіти в Україні в 20-40-х роках ХХ століття як однієї з галузей народної освіти дозволяє виявити характерні особливості української методики викладання літератури. Так, в умовах становлення української радянської школи виразно окреслилися суперечності як у змісті літературної освіти, зумовлені новими соціально-суспільними реаліями, так і в формах педагогічної роботи, що пояснювалося активними пошуками нових методів і прийомів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується авторська стаття.** Про закономірності становлення та основні шляхи розвитку української методики навчання літератури йдеться в працях Т. Бугайко і Ф. Бугайко, Н. Волошиної, Є. Пасічника, С. Пульгера, А. Лісовського, А. Ситченка, Г. Токмань, О. Семенов, Л. Базиль. Вчені-методисти визначили етапи, розкрили джерела й чинники розвитку методики навчання літератури. Нині потребують нової наукової оцінки тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні в 20-40-х рр. ХХ століття.

**Формування мети статті (постановка завдання).** Охарактеризувати основні тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні в 20-40 рр. ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вітчизняні педагоги активно застосовували зарубіжні навчальні моделі, які максимально сприяли розвитку індивідуального підходу до навчання, учнівської пізнавальної діяльності та досягненню визначеної освітньої мети. Так, у 1923-1924 роках ХХ ст. в Україні було розпочато запровадження Дальтон-плану (м. Дальтон, США), згідно якого актуалізувалася проблема самостійного навчання учнів, поєднання індивідуальних та групових форм навчальної діяльності, забезпечення навчальних лабораторій спеціальним обладнанням. Його реалізація на уроках літератури сприяла розв'язанню завдань дослідницького навчання; удосконаленню методу лекції внаслідок використання прийомів її активізації (випереджувальних завдань); запровадженню семінарської форми навчальних занять; актуалізації прийому художнього читання виучуваних творів; аналізу художнього твору (усний та письмовий) у формі повної зв'язної відповіді на запитання [1, с. 94-96]. Шкільне вивчення літератури за умов Дальтон-плану передбачало осмислення художнього тексту за допомогою системи творчих завдань. Таким чином, домінував формальний метод навчання, згідно якого засоби навчання превалювали над метою літературної освіти.

Однак в умовах реалізації Дальтон-плану робота над художнім текстом в лабораторних умовах набувала формального характеру, передбачала анатомування художнього тексту, позбавляла емоційності його сприйняття та естетичного впливу на учнів. Тому перші спроби впровадження Дальтон-плану та

ідей комплексного навчання шкільних предметів виявилися методично несвоечасними. "Нова Дальтонівська методика викладання літератури, як і кожного з навчальних предметів, абсолютно не сприяла вихованню високих моральних якостей школярів, формуванню їхніх естетичних потреб, тобто потреб у спілкуванні з прекрасним в усьому багатстві його виявів – в естетичній насолоді, діяльності у різних сферах людського буття" [1, с. 84]. Окрім того, апробована в американських школах методика суперечила колективістському суспільному простору радянської доби, що було суттєвим недоліком методичних інновацій 20-30-х років ХХ ст.

Певними спробами пристосування Дальтон-методики до умов радянської школи були трансформації щодо можливостей застосування бригадно-лабораторного методу та секційно-гурткового навчання. Однак недостатня професійна компетентність педагогів-практиків та їхнє формальне ставлення до проблеми не сприяли досягненню очікуваних позитивних результатів застосування Дальтон-плану. Зауважимо, що його ідеї корелювали із основами програмованого навчання, що набуло поширення на початку 60-х рр. ХХ ст. і стало передумовою модульного підходу до структурування змісту навчального матеріалу та елементом стандартизації освіти. Акцентування на важливості індивідуального підходу до навчання та значимості самостійної діяльності школярів у процесі здобуття знань актуалізувало неперехідні умови успішної шкільної освіти, що сприяла саморозвитку учнів.

У другій половині 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст. активізувалися пошуки оптимальних методик навчання, що зумовлювали застосування так званого "методу проектів", співвідносного у контексті нинішніх методичних моделей з ідеями проектного навчання. Вчені вказували на ознаки "методу проектів":

- "цільова установка", що сприяє усвідомленню учнями мети навчальної діяльності (корелює із сучасним терміном "цілепокладання");
- планування дій під час роботи над художнім текстом (читання, переказ, аналіз);
- суспільно корисний характер планованих дій;
- інтеграція суміжних знань;
- колективний характер роботи над навчальним проектом;
- систематичність роботи;
- ініціативна самостійність виконавців проекту;
- практично доцільна і реально значуща робота виконавців проекту [4, с. 30-35].

Так, творчі проекти передбачали підготовку учнями творчих робіт на основі прочитаного, екскурсійні проекти реалізовувалися під час проведення літературних екскурсій, ігрові – літературних вікторин тощо.

"Метод проектів" був підпорядкований практичній суспільно-корисній діяльності матеріального характеру (на відміну від бригадно-лабораторного методу, що сприяв комплексному вивченню шкільних предметів), внаслідок чого нівелювався урок як форма організації навчальної діяльності, натомість поширювалися публічні заняття ідеологічного змісту та переважав класовий підхід до трактування навчального матеріалу. Рекомендувалося проведення уроків у формі лабораторно-ланкової роботи, літературних екскурсій або навчальних занять на базі виробничих підприємств, оскільки пріоритетною визначалася роль фізичної суспільно-корисної праці.

Упровадження в практику комплексного планування змісту шкільних предметів засвідчувало добір художніх творів як ілюстрації до вивчених суспільних явищ. Навчальна програма з літератури була переобтяжена низькопробними художніми творами, що не відповідали віковим особливостям учнівського сприйняття. Так, до програми з літератури було введено розділ "Марксистська аналіза", в методичних настановах якого художні твори трактувалися як соціальне явище та вияв ідеології радянської доби.

Досліджуючи цей період історії шкільної літературної освіти в Україні, вчені вказують на двоскладний характер аналізу художнього твору. Вперше було введено до шкільної програми з літератури розділ "Елементи соціологічної та формальної аналізи", що був зорієнтований на виконання навчальних завдань як за змістом соціологічного характеру, так і за способами аналітичної дії. Завдання першого типу передбачали визначення епохи, соціальних подій та соціальної характеристики персонажів змальованих у художньому творі; другого типу – переказ прочитаного, жанрову характеристику, пояснення пейзажних картин художнього твору та його лексичний аналіз тощо. Навчальні завдання добиралися відповідно дидактичних принципів послідовності та систематичності, а також врахування вікових особливостей.

Отже, класово заангажоване навчання негативно впливало на розвиток літературної підготовки школярів. Система викладання літератури в школі періоду 20-30-х років ХХ ст. засвідчувала наявність проблем в організації навчально-виховного процесу. Так, навчальна програма з літератури була переобтяжена низькопробними художніми творами, що не відповідали учнівським віковим особливостям сприйняття; спостерігалася нехтування класно-урочною системою викладання, ігнорування

високоестетичними нормами у процесі формування моральних ідеалів та гуманістичних якостей школярів. Однак, в аспекті навчально-виховних завдань сучасної шкільної літературної освіти необхідно вказати й на тогочасні позитивні зрушення – розвиток творчої активності, виховання самостійності, ініціативності школярів у процесі вивчення художніх творів, підвищення рівня їхньої зацікавленості навчальним предметом тощо.

Проблеми національної шкільної літературної освіти були частково зумовлені класово-репресивним підходом до перебудови освітньої системи та змісту навчання, цілеспрямованим процесом ліквідації надбань української культури. Найкращі зразки національної культури, науки, літератури і мистецтва, твори відомих вітчизняних та зарубіжних письменників були офіційно заборонені й вилучені з навчальних програм та підручників. За таких умов розвиток актуальних нині тенденцій методичної науки (демократизація та гуманізація освіти, її культурологічна спрямованість, інтерсуб'єктний характер навчання та особистісно зорієнтований підхід до нього тощо) унеможлилювався, оскільки нехтувалися демократичні та національні ідеали, пропагувалася колективістська свідомість, орієнтована на ідеологію піонерських, комсомольських та партійних органів, активну русифікацією під гаслами інтернаціоналізму та законодавчо сформульована в головних державно-партійних документах 1930-1935 рр.

Розв'язанням проблем методики шкільного викладання літератури займалися провідні вчені-літературознавці означеного періоду. Так, О. Білецький досліджував питання вивчення російської літератури, сформулював настанови вчителям-словесникам щодо "формальної аналізи" художнього твору.

В розроблених ученим рекомендаціях визначено тип опрацювання художнього твору, що співвідноситься з комбінованим шляхом його аналізу з послідовним розкриттям таких аспектів:

- а) життєва основа художнього твору;
- б) сюжет і композиція;
- в) система образів та їхня характеристика;
- г) інші образні елементи твору;
- д) мова твору та індивідуальний стиль письменника;
- е) жанр і значення художнього твору.

Однак, нині методично ефективним є шлях від розгляду художнього образу до усвідомлення сенсу зображеного у творі. Водночас відзначимо позитивну тенденцію вивчення художнього твору в аспекті теоретико-літературних засад, зокрема аналізу з акцентуванням на основних частинах та співвідношеннях між ними, що сприяє глибокому осягненню специфіки мистецтва.

Тенденція соціологічного підходу до шкільного аналізу літературного твору послідовно простежувалася у методичній концепції А. Машкіна, згідно якої література трактувалася як надбудова соціально-економічного базису певної епохи. Дослідник акцентував на необхідності формування в учнів умінь соціологічного аналізу. Такий підхід негативно впливав на розвиток умінь аналізувати літературні твори як різновид мистецтва в єдності змісту й форми, розвиток читацьких інтересів та загальний освітній рівень вихованців. А. Машкін наголошував на провідній ролі шкільної літератури в комуністичному вихованні учнів та заперечував вивчення літератури як мистецтва слова. Отже, на методичних поглядах вченого позначилися особливості тогочасної ідеології, результати пошуків у галузі педагогіки та естетики.

На початку 30-х років ХХ ст. під контролем комуністичної партії перебував процес створення і використання шкільних підручників. Так, у постанові ЦК ВКП (б) "Про підручники для початкової та середньої школи" вказувалося на необхідність створення підручників, що забезпечували б систематичні знання з предмета, впливали на якість знань та розширення світогляду учнів.

Серед видань навчальних книг для середньої школи високим науково-методичним рівнем вирізнялися підручники В.Д. Коряка, в яких помітні "...спроби аналізу художніх творів у єдності форми та змісту, розкривалася пізнавальна і виховна сила художньої літератури, подавалися відомості з теорії літератури" [1, с. 148]. Отже, у підручниках поступово утверджувалася тенденція до вивчення літератури на наукових засадах та реалізації методики поглибленого опрацювання програмових художніх творів.

Характеризуючи тогочасний процес підручникотворення з української літератури, Є. Пасічник вказував на такі його аспекти, як часту зміну підручників, що призводило до безсистемності літературної освіти; розгляд художнього твору як ілюстрації до окремих історичних фактів та соціологізаторських положень; переобтяженість творами невисокого художнього рівня; відсутність достатніх біографічних та теоретико-літературних відомостей [3, с. 184-191]. Таким чином, в умовах політизації системи радянської освіти актуалізувалася проблема створення підручників з літератури, впровадження яких у шкільну практику потребувало докорінної зміни професійної кваліфікації педагогічних кадрів, здатних навчати та виховувати юних будівників комунізму.

Оновлення навчальних книг як змістовому, так і в методичному аспектах співвідносилося з проблемою текстуального аналізу художнього твору. Ставилося завдання так будувати підручники, щоб усі висновки про художній твір самостійно формулювалися учнями безпосередньо на основі читання текстів, а не нав'язувалися їм навчальною книгою. Тільки так можна розвинути у школярів відповідні вміння логічного й образного мислення, зв'язного мовлення [1, с. 139].

Прикметною новацією літературної освіти кінця 30-х рр. було введення в основній школі курсу літературного читання, методика якого корелює з методикою пояснювального читання, що розроблялася педагогами ще в кінці XIX – на початку XX ст. (В. Водовозов, М. Бунаков, П. Баришніков, М. Корф, А. Климентов та О. Дорошкевич), які розглядали його як засіб формування в учнів швидкого, правильного і свідомого читання, точної усної передачі побаченого та почутого. Тому етапним явищем у розвитку методики викладання української літератури 40-х років є напрацювання П. Волинського та А. Снежкової щодо методики літературного читання у 5-7 класах (1940 р.), в яких аргументовано необхідність вмотивованого співвідношення емоційно-логічного аспектів літературного аналізу та аналітико-синтетичної діяльності читачів-учнів [2]. Вчені обґрунтували наукові основи аналізу цілісного образу-персонажа, визначили основні групи знань про нього, зокрема про зовнішність персонажа, його поведінку та місце цього образного компонента в художній тканині тексту, акцентували й на так званих "прямих" прийомах творення (за О. Бандурою), насамперед – вчинках літературного героя, його висловлюваннях, взаєминах із іншими дійовими особами, змісті художнього твору та його естетичному значенні. Пропонована науковцями модель аналізу художнього твору передбачала виділення у художньому тексті основних частин та їх розгляд у співвідношенні. Отже, в наукових пошуках дослідників підтверджено узагальнені досягнення української методичної теорії та шкільної практики навчання літератури 20-х – 40-х років XX століття, зокрема щодо взаємодії аналізу й синтезу під час опрацювання художнього твору, необхідності поєднання самостійного читання твору та його аналізу на уроці літератури; емоційного сприйняття прочитаного та розкриття художніх засобів творення образу.

Значний інтерес методистів до власне навчальної роботи з літератури – читання художніх творів та організації навчально-виховної роботи у процесі їх вивчення засвідчили "Нариси з методики літературного читання" (1943 р.), видані М. Рибниковою в передвоєнні роки. Сутність літературного читання вчений вбачала у правильно організованому вчителем читанні художнього твору, що сприяло глибокому засвоєнню його художніх образів та ідейного значення, авторської позиції тощо.

Розроблені М. Рибниковою дидактичні правила успішної навчальної роботи на уроці літератури сприяли утвердженню тенденції системного підходу до продуктивного навчання, поступового переходу від накопичення знань до оволодіння методом пізнання. "Методика, – підкреслювала педагог, – 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" [5, с. 48]. Індивідуалізацію навчання вчений-методист вважала обов'язковою умовою розумового розвитку учнів. Вона чітко вказувала на необхідність оптимального поєднання змістового і формального аспектів навчання, застосування у цій роботі навчальних завдань, закладаючи основи операційного підходу до побудови пізнавальної діяльності школярів на уроках літератури, що співвідноситься зі специфікою технологізованого навчання як однієї із тенденцій сучасної шкільної освіти.

В умовах становлення радянської методики викладання літератури було започатковано так звану "трьохетапну структуру опрацювання творів", усі складові якої збережено й донині: біографічні відомості, історична (життєва) основа твору та власне робота над художнім текстом. У сучасній методиці літератури опрацювання виучуваного твору, окрім означених, передбачає етапи його первинного читання, аналізу основних частин тексту та синтезу – з'ясування відношень між образними компонентами, що вказує на тенденцію до поетапного вивчення художнього твору в школі, чотириетапного (Є. Пасічник, Г. Токмань, А. Ситченко) або п'ятиетапного (Л. Мірошніченко). Поетапне опрацювання художнього тексту дає змогу передбачити суттєві структурні елементи кожної ділянки роботи та підготувати відповідні навчальні завдання і запитання, що сприяють свідомому засвоєнню літературного твору.

У 40-х рр. XX ст. виразно утвердилася тенденція викладання літератури в школі на літературознавчих засадах. На необхідність шкільного вивчення теорії літератури вказував Л. Тимофєєв наголошуючи, що вивчення художнього твору в усій складності його образних елементів забезпечує науковий підхід до опрацювання явищ мистецтва слова [6, с. 82]. Потреба методистів у формуванні теоретико-літературних знань учнів для практичної роботи над текстом художнього твору була зумовлена формалістським підходом. Нерідко опрацювання твору на уроці літератури методисти [2] обмежували визначенням окремих художніх засобів, виписуванням цитат для характеристики дійових осіб, що суперечило системному аналізу літературного твору. Практика "цитатної характеристики" прочитаного як один із найбільш поширених методів викладання літератури в радянській школі,

знецінювала процесуальний аспект літературного навчання, однак формально засвідчувала змістову обізнаність учня-читача.

#### **Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку**

Отже, позитивні тенденції у навчанні літератури означеного періоду стали плідними передумовами подальшого розвитку шкільної літературної освіти, важливим джерелом розробки її сучасної стратегії.

#### **Використані джерела**

1. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918-1938 рр. [Текст]: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Базиль Людмила Олександрівна. – К., 2004. – 148 с.
2. Волинський П.К. Методика літературного читання в V-VII классах [Текст] / П.К. Волинський, А.П. Снежкова. – К.: Радянська школа, 1940. – 176 с.
3. Пасічник С.А. З історії створення шкільних підручників з літератури в Україні (1933-1938 рр.) [Текст] / С.А. Пасічник // Методика викладання української мови і літератури: Респ. наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К.: Рад. школа, 1968. – 212 с.
4. Петрова В.П. Метод проектов [Текст] / В.П. Петрова / Под ред. Научно-педагогического института методов школьной работы. – М.-Л.: Молодая гвардия, 1929. – 80 с.
5. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения [Текст] / М. А. Рыбникова. – 3-е изд. – М.: Учпедгиз, 1963. – 313 с.
6. Тимофеев Л.И. О преподавании теории литературы в школе [Текст] / Л.И. Тимофеев // Литература в школе. – 1946. – № 3-4. – С. 81-84.

*Yatsenko T.*

#### **THE CHARACTERISTICS OF NATIONAL SCHOOL LITERATURE DEVELOPMENT IN 20-40 YEARS OF XX CENTURIES**

*In this article the Ukrainian school literature education features in 20-40 of XX century is observed. The question of teaching Literature at school that is influenced by foreign literature, especially under "Dalton-plan" and "projects method" is considered. The contribution of O. Biletskyi and A. Mashkin in the national literature education development process is determined and their methodical heritage is characterized. The educational programmes, school books and methodical textbooks of Ukrainian literature in 20-40 years are shortly analyzed. The actual methodical views of P. Volynskyi, A. Snezhkova and M. Rybnykova on literature reading methods in secondary school are accented. The importance of positive achievements understanding of Soviet methodical science and expedience of their use in literature educational process in modern school is emphasized.*

**Key words:** *Literature education, school, the teaching method, Ukrainian Literature, trend, educational programmes, school textbooks, literature reading method.*

*Стаття надійшла до редакції 04.11.2014*