

УДК 378(477) (09)

Людмила Новаківська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В МЕТОДИЦІ СЛОВЕСНОСТІ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито проблеми літературної освіти в методиці словесності середини ХІХ – початку ХХ століття. У досліджуваній період вітчизняні методисти постійно ставили питання про кінцеву мету викладання словесності і, одночасно, структурували мотиви і шляхи її вивчення як у середній, так і у вищій школі. 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, духовноформуючого предмета.

Ключові слова: літературна освіта, словесність, методика середини ХІХ – початку ХХ століття, давня і сучасна література.

В статье раскрыты проблемы литературного образования в методике словесности середины ХІХ – начала ХХ века. В исследуемый период отечественные методисты постоянно ставили вопрос о конечной цели преподавания словесности и, одновременно, структурировали мотивы и пути её изучения как в средней, так и в высшей школе. В практических подходах решались, прежде всего, вопросы гармонизации объема древней и современной литературы, устранение содержательной близости гимназического и университетского курса словесности; прогностические – показывали значимость литературы как этико-эстетического, духовноформирующего предмета.

Ключевые слова: литературное образование, словесность, методика середины ХІХ – начала ХХ века, древняя и современная литература.

The article deals with the problem of literary education in the methods of the mid ХІХ – early ХХ century. In the second half of ХІХ – early ХХ century domestic methodists regularly asked questions about the ultimate goal of teaching literature and, simultaneously, structured motives and ways of studying both in high and in high school. Among the important tasks of teacher training literature would ensure continuity of literary education, which had both prognostic and applied nature. In practical approaches resolved, first of all, the question of harmonization of the volume of ancient and modern literature,

elimination of substantial proximity gymnasium and university course literature; prognostic – showed the importance of literature as ethical and aesthetic, duhovnoformuyuchoho subject. It was found that the search for solution to the problem of succession of literary education in the mid XIX – early XX century was closely connected with solving three major methodological problems: overcoming hypertrophy ancient literature course; differentiation of literary history courses in high school and at the university; recognition of national literature spiritual basis of secondary and higher education.

Key words: *literary education, literature, methodology mid XIX – early XX century, ancient and modern literature.*

Постановка проблеми. Література – один із видів мистецтва (мистецтво слова), відмінною рисою якого є прагнення до пізнання світу і людини, створення чіткої системи моральних цінностей. Література – це втілення душі народу, це емоційний виплеск автора, це зосередження мудрості поколінь, це велика цінність людства. Література – це Слово, яке учить, лікує, утішає, радує, засмучує, примушує думати, мучитися, мучитися вічними питаннями Буття. Тому саме через літературу людство пізнає культуру багатьох епох і народів, щоб, переробивши її у власній душі, піднятися на новий ступінь цивілізації.

На початок ХХІ століття розширився і поглибився поліфонічний простір, в якому формується читач, але розуміння провідної ролі літературної освіти і зусилля, зроблені державними діячами і педагогами другої половини ХІХ – початку ХХ століття вказують шлях актуальний і сьогодні.

На думку сучасних дослідників, літературна освіта – це творчий процес, зумовлений історичними, політичними, соціокультурними, культурологічними і особовими чинниками, в поліфонічному просторі яких здійснюється передача літературного досвіду підростаючому поколінню на основі його діалогу з текстом, автором, літературним героєм, самим собою (читачем); мета діалогу – культурне перетворення сьогоденішнього читача в завтрашнього читача – Громадянина, який готовий до служіння Вітчизні, і для якого література має естетичний сенс і виступає джерелом виховання мовної культури [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи ХІХ – початку ХХ століття присвячені праці Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, В. Курила, В. Майбороди, О. Семенов, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Однак, аналіз історико-педагогічних та науково-методичних праць свідчить, що проблеми розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни ХІХ – початку ХХ століття, особливості забезпечення наступності літературної освіти в досліджуваній період не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – розкрити проблеми літературної освіти в методиці словесності середини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Література як предмет з'явилася у вітчизняних середніх навчальних закладах у 1811 році. Це був результат вияву підвищеного інтересу суспільства до національної культури. Словесність була введена до навчальних планів, де стояла зразу після Закону Божого, що свідчило про те значення, яке їй надавалося. До того ж у навчальному плані був означений не тільки предмет, але й аспекти, в рамках яких він мав вивчатися (теоретичний, історичний, виховний). У подальшому такі тенденції викладання словесності збереглися.

Процес розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. Крім того заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

В XIX столітті виникають різні педагогічні школи. Їх напрям визначається завданнями освіти: академічна (філологічна) (В. Буслаєв, А. Галахов, Л. Поліванов), мета якої – розумовий розвиток учнів, вивчення основ науки про мову і літературу; виховна (В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський), мета – морально-естетичне виховання; культурно-історична (О. Веселовський), мета – вивчення словесності на історичній основі.

У другій половині XIX – початку XX століття вітчизняні методисти постійно ставили питання про кінцеву мету викладання предмета «словесність» («російська словесність») і, одночасно, структурували мотиви і шляхи її вивчення як у середній, так і у вищій школі.

З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в методиці середини XIX – початку XX 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, духовноформуючого предмета [5, с. 260].

Найбільш типовим проявом небажаної змістової близькості (а часом і повного повтору) курсу літератури в гімназіях і університетах був розділ давньої літератури. Його розростання в гімназіях до об'єму, близького університетському, сприймалося в методиці як перешкода, передусім, для вдосконалення шкільного курсу літератури. Шляхи подолання гіпертрофії курсу давньої літератури в середній школі досліджували Д. Писарєв, І. Срезневський, В. Острогорський, Ц. Балталон та ін.

Так, на думку Д. Писарєва, великий об'єм гімназійного курсу літератури приводив лише до перевантаженості пам'яті учнів. У статті «Наша университетская наука» (1863 р.) педагог порівнює історію

російської літератури із списком імен, які не мали ніякого значення для учня: «Жив-був Нестор, написав літопис; жив-був Кирило Туровський, написав проповідей багато; жив-був Данило-заточник, написав Слово Данила-заточника; жив-був Серапіон, жив-був, жив-був, і усі вони жили-були, і усі вони що-небудь написали, і усіх їх дуже багато, і до усіх них нікому немає діла, окрім гімназистів і дослідників старовини» [9, с. 78]. Тому Д. Писарєв пропонував замінити давню літературу в гімназіях на вивчення сучасних творів: поем і прози О. Пушкіна, М. Гоголя, О. Кольцова, І. Тургенєва, п'єс О. Островського, критичних статей В. Белінського, М. Добролюбова [9].

До питання про доцільність розгорнутого курсу давньої літератури в середній школі повертається у 80-ті роки ХІХ століття В. Острогорський. У роботі «Беседы о преподавании словесности» (1885 р.) учений наполягає на перенесенні давньої літератури у вищу школу; у середній – курс може бути зведений до мінімуму, оскільки «за небагатьма виключеннями, вона [давня література] представляє матеріал майже тільки історичний, побутовий, до того ж – зовсім винятковий, духовно-чернечий, а ніяк не естетичний, загальнолюдський, який міг би благотворно виховати серце і уяву дитини, дати розуму здорову їжу і загальнолюдську оцінку життя» [8, с. 89].

Вивчалася давня вітчизняна література в двох останніх класах (6 і 7-му). Такі «зразки літератури», як «твори митрополита Іларіона, Патерик, апокрифи, історичні оповіді, Стоглав, Листування Грозного з Курбським, пам'ятки, написані церковно-слов'янською або старовинною російською мовою», В. Острогорський порівнював із «середньовічною схоластикою», що вивчала безліч всіляких силлогізмів [8, с. 90].

Таким чином, гіпертрофія курсу давньої літератури в середній школі, а в окремих випадках і його тотожність університетському курсу, позбавляла школу власних дидактичних завдань з вивчення літератури.

Іншу позицію з питання збереження давньої літератури займав О. Боргман. У роботі «Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах» (1896 р.) матеріал давньої писемності як зміст шкільної дисципліни учений, так само, як і В. Острогорський, вважав архаїчним. У той же час обов'язковість давньої літератури в школі учений позв'язує з недостатністю сучасного літературного матеріалу, в якому б ясно виражався «авторський напрям», характеристика епохи і який би був доступним юнацькому сприйняттю. Відповідно до логіки О. Боргмана, цілісна характеристика окремого письменника або характеристика окремих напрямів у літературі, внаслідок складнощів вікового сприйняття, виходить за межі шкільних інтересів. Сама міра розвитку вітчизняної і світової літератури до кінця ХІХ століття, вважає учений, відносить предмет «історія літератури» до курсу вищої школи: «...як наука історія літератури має безперечне право на викладання, але при нинішньому стані літератури не лише у нас, але і в усіх освічених народів, місце цього предмета не в

середній школі, а у вищих навчальних закладах. До того ж це – предмет не факультативний, а загальноосвітній, однаково важливий для усіх молодих людей, до якої б спеціальності вони себе не готували» [6, с. 67].

Таким чином, розробляючи принципи диференціації шкільного і університетського курсів, О. Боргман підкреслював ключове значення літератури для «розумового вдосконалення» юнацтва, а загальноосвітнє значення предмета стає в його концепції поєднуючим ланцюжком між шкільним і університетським літературним курсами.

Як свідчить аналіз джерел, з початку 70-х років XIX століття актуалізується проблема психолого-педагогічних основ викладання літератури.

Так, академік І. Срезневський у праці «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871 р.) констатує, що «критика» учнями літературних творів не відповідає психологічним, інтелектуальним і особистісним можливостям старшокласника. Критичний розбір твору учнями в школі, з точки зору ученого, відбувається на практиці не «юнацьким чуттям», а на рівні «псевдонаукових основ». Завдання вивчення словесності в середній школі, з точки зору ученого, – розвиток художнього чуття, а не аналізу того, що «наука визначає як прекрасне». Надалі, набувши вільного розвитку, це «чуття прекрасного», за логікою І. Срезневського, доведе і до роздумів про прекрасне, але не в шкільні роки [10, с. 17].

Таким чином, І. Срезневский, використовуючи закони вікового сприйняття художнього тексту, диференціює завдання вивчення словесності в середній і вищій школі: для середнього ступеня мета вивчення словесності – художнє чуття (художній смак), для вищої – науковий аналіз художнього тексту.

На нашу думку, найбільш яскраве розмежування цілей історико-літературного курсу середньої школи і університету було представлено в концепції В. Острогорського. На його думку, завдання середньої школи, на відміну від цілей університету, полягає в тому, щоб за повідомленням знань не забувати про виховні цілі. Відтворювати курс університету, підкреслює методист, в середній школі безглуздо: з наукового змісту літератури в школі слід давати факти тільки найважливіші, найбільш істотні, необхідні для освіти. Завдання школи, за В. Острогорським, – не освоїти курс, що наближається до університетського, а збудити в учня інтерес до подальшого, вже самостійного вивчення літератури. Незважаючи на важливість фактів історії літератури, «...їм місце в університеті, а ніяк не в гімназії, де вони, зажадавши багато часу і сухої, наполегливої праці для їх вивчення, далеко не принесуть виховної користі в сенсі етико-естетичному» [8, с. 89].

Таким чином, детально розкриваючи літературні компетенції старшокласника і студента, учений, по суті, створює «міжступеневу» методику викладання словесності.

Передусім В. Острогорський встановлює кінцеву цінність

словесності як шкільного предмета і як засобу розумового і естетичного розвитку суспільства в цілому: «Не даючи юнацтву літературної освіти в школі, або ж відводячи йому місце занадто незначне, ми тим самим як би недостатньо визнаємо значення літератури взагалі і абсолютно позбавляємо молоде покоління можливості правильного відношення до найбільш відомих творів людської думки і творчості і розумної оцінки останніх» [8, с. 3]. Розглядаючи загальне гуманітарне значення словесності, учений виводить її за межі «вузького кола практичної повсякденності», підкреслюючи високе державне значення словесності в розумовому і моральному підйомі усього суспільства, проголошуючи словесність одним із «наймогутніших засобів збереження зв'язку з батьківщиною і людством» [8, с. 4].

Літературні компетенції гімназиста-випускника, на думку вченого, охоплюють виразне і осмислене читання, знання напам'ять великої кількості віршованих зразків, розвиток дару слова, володіння письмовою мовою, «легкою щодо складу», знайомство з теорією літератури, логікою і психологією, знання нової російської літератури і кращих зразків світової літератури. Усі ці компетенції для В. Острогорського мають етико-естетичний підтекст (у термінології ученого – «етико-естетичний настрій»). Вивчення словесності з етико-естетичних позицій вирішує головне, з точки зору ученого, завдання – «...при розвитку критичного розуму і естетичного смаку, допомогти дитині правильно і розумно відноситися і до явищ життя, і до творів літератури, в якій вона знатиме, чого шукати і чого триматися» [8, с. 6].

Етико-естетична спрямованість вивчення словесності в середній школі, на думку вченого, піднімає підсумкове значення словесності значно вище за межі середньої школи: літературну освіту в школі формує не лише юнацтво, але і надалі ціле суспільство і держава, членами і діячами якого це юнацтво в найближчому майбутньому стане [8, с. 110].

Аналізуючи концепцію В. Острогорського в контексті ідеї спадкоємності літературної освіти, слід підкреслити, що його ідея етико-естетичної основи літературної освіти поширюється і на вищу школу. В. Острогорський пропагує ідею загальних «неспеціальних» курсів літератури у вищій школі: «...думка про те, що університети, окрім особливих спеціальних курсів, повинні давати ще і курси загальні, цілісні, вже визнається у нас і пресою, і самим Міністерством народної освіти» [8, с. 13].

На думку сучасних дослідників, прогностичні підходи до виявлення взаємозв'язків викладання літератури в школі і в університеті створювалися, в основному, в межах проблем шкільної методики літератури. Методика вищої школи значно рідше зверталася до формалізованих практичних прийомів і методів викладання історії літератури, прийнятих середньою школою [5, с. 265].

Причини можливого ігнорування вищою школою XIX століття методичних рекомендацій висвітлено у праці В. Десницького «Методика

преподавания литературы как наука» (1936 р.). Автор актуалізує прийняте у вищій школі ХІХ століття поняття «свободи» форм і методів викладацької діяльності, формулює поширене трактування викладання як «майстерність виняткової властивості», свого роду «натхнення», що йде не від виконання загальнообов'язкових норм і правил методики, а від особистих якостей і знань професора. На думку В. Десницького, «свобода» університетських методів зводить методику до суми емпіричних і технічних умінь, потрібних для повідомлення елементарних знань і навичок, до яких можна віднести, наприклад, навички усної і письмової мови, формального аналізу тексту, складання планів усного і письмового викладу, характеристики персонажів тощо [6, с. 6–7].

Таким чином, методика у вищій школі вважалася, частково, технічною дисципліною, придатною для повідомлення первинних знань з предмета, а значить, багато в чому «чужій» університетській практиці. Саме таке відношення до методики дослідники називають другорядною причиною поступового зближення історико-літературного курсу гімназій і університетів [5, с. 266].

В той же час, при неоднозначному відношенні викладачів вищої школи до методики, в університетській практиці існували блискучі приклади гармонізації цілей і завдань викладання літератури, що не розділяють літературну освіту на «дискретні сходи». Наприклад, практичне втілення ідеї В. Острогорського про загальні неспеціальні курси літератури демонструють рукописні лекції із загального курсу літератури, прочитані Ф. Буслаєвим у 1878–1879 рр. В університетській програмі загальний курс історії літератури слухали студенти чотирьох спеціальностей, тим самим підкреслювалося відношення до історії літератури у вищій школі як до курсу загального, «енциклопедичного». Ф. Буслаєв у теоретичній передмові до лекцій дистанціювався від методу короткого історико-літературного нарису, прийнятого як в гімназійній практиці, так і на загальних університетських курсах. Зазвичай, з точки зору ученого, у вищій школі під загальним курсом мався на увазі короткий огляд усього предмета, щось на зразок курсу гімназійного, що представляв, в основному, невеликі рубрики з історії літератури із вказівкою творів автора і його короткої біографії. Такий курс, на думку Ф. Буслаєва, годився б тільки для довідок, тоді як студент цілком міг знайти ці відомості самостійно. Тому Ф. Буслаєв відмовляється від гімназійної моделі читання курсу історії літератури і пропонує своїм слухачам цілий перелік посібників, цілком здатних виконати роль довідкових видань [4, с. 1–3].

При цьому Ф. Буслаєв наполягав на обов'язковості відмінностей для гімназійного і університетського курсу історії літератури. Для гімназійного курсу, на думку педагога, викладачеві вистачало б, використавши матеріал запропонованих посібників, подати загальний огляд. Для університету ж такий шлях є помилковим, оскільки, знайомства з усіма пропонованими посібниками недостатньо: «...потрібно знати спрямування автора цих посібників, у зв'язку з напрямом часу і станом науки» [4, с. 5].

Таким чином, головну мету загального курсу історії літератури Ф. Буслаєв вбачав у формуванні аналітичного відношення кожного слухача до літературних та історико-культурних напрямів, в досягненні серйозної загальної літературної освіти, яка дозволить розуміти достоїнства і помилки авторів, знаючи особливості тієї або іншої історико-культурної та історико-літературної епохи. Безумовно, такі завдання позиціонують історико-літературний курс Ф. Буслаєва як загальний. Учений свідомо надає йому оглядового характеру, хоча переконаний, що настало «століття спеціальностей» і тільки спеціальними розробками може рухатися наука. «Жертвуючи» спеціалізацією свого курсу, Ф. Буслаєв включає до нього, окрім історії російської та зарубіжної літератури, теорію і естетику літератури, порівняльне мовознавство, філологічне вивчення мови. Саме таке широке представлення історії літератури учений називає енциклопедією предмета [5, с. 267].

У кінці XIX століття питання подолання тотожності історико-літературного курсу середньої школи і університету залишалось одним із центральних питань теорії і методики словесності.

Сучасники, теоретики і практики словесності, вбачали вирішення означеного питання в розведенні принципів внутрішньої організації курсів історії літератури гімназії та університету. На думку Ц. Балталона, повний курс історії літератури не відповідає ні силам, ні віку, ні запасу практичних літературних знань учня середньої школи. При цьому історико-літературний курс вищої школи «прагне, передусім, до формально закінченої і стрункої програми». «Епізодичний курс» гімназії представляє собою «...низку глибоких, освітніх вражень, у яких ряд літературних фактів міцно пов'язані із загальними ідеями і поняттями, науковими і моральними, вимагаючими подальшого розвитку і поповнення після закінчення курсу середньої школи» [1, с. 15]. Гімназійний курс, на думку методиста, повинен витіснити зі школи подібність історичного курсу літератури, цілком перенесеного з аудиторій історико-філологічного факультету. Епізодичний курс гімназії заздалегідь допускає певні прогалини, «...задовольняючись лише загальним нарисом предмета – плодом тривалих занять, присвячених небагатьом пам'яткам; його девіз: багато що в мало чому» [2, с. 13]. Такий курс, на відміну від університетського, містить потенціал «розвитку і поповнення». Цей курс учений називає «істинно педагогічною системою, яку необхідно зберегти за всяких умов» [2, с. 13].

Отже, розвиток «епізодичного» гімназійного курсу словесності стає значущим чинником у визначенні специфіки шкільного і університетського курсів літератури і одночасно їх взаємозв'язку.

Таким чином, пошуки вирішення проблеми наступності літературної освіти в середині XIX – на початку XX століття було тісно пов'язано із вирішенням трьох основних методичних завдань:

- подолання гіпертрофії курсу давньої літератури;

– диференціація курсів історії літератури в старших класах гімназії і в університеті;

– визнання вітчизняної літератури духовною основою середньої і вищої освіти.

Висновки і перспективи. В такий спосіб методичні концепції середини ХІХ – початку ХХ століття, долаючи копіювання університетського курсу в гімназіях, створювали, одночасно, теоретичну платформу для формування спадкоємних зв'язків літературної освіти, що базуються на психологічних, дидактичних і змістовних основах предмета «література».

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балталон Ц. П. Недостатки действующей программы словесности в курсе реальных училищ и желательные изменения / Ц. П. Балталон. – М., 1896. – 26 с.
2. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц. П. Балталон. – М. : Типография Волчанинова, 1891. – 68 с.
3. Боргман А. И. Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах / А. И. Боргман // Приложение к циркулярам по Моск. учебн. округу за 1896 г. – М., 1896. – 72 с.
4. Буслаев Ф. И. Лекции истории русской литературы заслуж. профессора Ф. И. Буслаева (История литературы как наука и ее значение). – М. : Императорский московский университет. – 1879. – 224 с.
5. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с.
6. Десницкий В. А. Методика преподавания литературы как наука / В. А. Десницкий // Учёные записки Государственного пед. института им. А. И. Герцена. Т. 2. – Ленинград, 1936.
7. Кипнес Л. В. Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего тина России второй половины ХІХ – начала ХХ вв. : монография / Л. В. Кипнес. – Санкт-Петербург, 2004. – 200 с.
8. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – Спб., 1885. – 110 с.
9. Писарев Д. И. Полное. Собрание починений : в 6 т. Т. 3. – Спб. : Типография Ф. Павленкова, 1894. – 367 с.
10. Срезневский И. И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях / И. И. Срезневский. – Спб. : Типография Императорской академии наук, 1871. – 23 с.