

*Т.О. Яценко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, докторант
Інституту педагогіки НАПН України*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДОРЕФОРМЕНОГО ПЕРІОДУ (1970-1984 РР.)

ЧАСТИНА І

У статті подано історико-логічний розгляд методичних надбань української педагогічної науки, в якому розкрито умови становлення та особливості розвитку тенденцій навчання літератури в школі дореформеного періоду (1970-1984 рр.). Простежено функціонування традиційних та формування новаторських методичних ідей, зокрема щодо методики вивчення художнього твору та теорії літератури в школі, психології читання і розуміння художнього твору, специфіки виразного читання, розвитку самостійності й творчої активності учнів на уроці літератури, застосування системи навчальних завдань та розвитку мислення учнів-читачів, шляхів і засобів інтелектуалізації уроку літератури, естетичного розвитку школярів засобами художнього слова.

Ключові слова: *загальноосвітня школа, методика навчання, українська література, тенденція, аналіз художнього твору, самостійна пізнавальна діяльність учнів, інтелектуалізація уроку літератури.*

Постановка проблеми. Дореформений період розвитку вітчизняної методичної думки в другій половині ХХ століття відзначався помітними пошуками вчених і вчителів-практиків як у змістовому, так і в процесуальному напрямках. Важливим чинником якісних змін у шкільному навчанні й вихованні, підтримуваних тогочасною владою і педагогічною громадськістю, був новаторський рух учителів як результат реформування освіти попереднього періоду (1956-1964 рр.). Особистісна, суб'єктна

зорієнтованість шкільної педагогіки в умовах недостатнього програмно-методичного забезпечення та недосконалої навчально-матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів була відчутним поштовхом до подолання її об'єктивних недоліків. Водночас зростав фаховий інтерес до історичних надбань педагогічної науки і шкільної практики, реалізованих у часткових методиках викладання. В контексті нашого дослідження актуальним є історико-логічний розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки, в якому розкриваються умови становлення та особливості розвитку перспективних тенденцій навчання літератури в школі. Отже, продуковані попередниками теоретико-методичні ідеї набрали виразності в середині ХХ ст. та становили міцну основу для активного розвитку методичних новацій в 70-80-х рр. минулого століття.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор. На історичних засадах вибудована методика викладання літератури Т. Бугайко і Ф. Бугайка, К. Сторчака. У фундаментальній праці Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайка «Українська література в середній школі. Курс методики» (за редакцією проф. П.К. Волинського) узагальнено здобутки викладання літератури в школі довоєнних часів та в умовах відбудови народного господарства після війни. Цінним для нашого розгляду є «Нариси з історії методики української літератури» О. Мазуркевича, в яких учений-методист визначив основні напрями розвитку методики викладання літератури в школі повоєнного періоду, що послідовно утвердилися в другій половині ХХ століття: створення стабільних шкільних підручників із української літератури (О. Білецький); підготовка теоретико-методичних досліджень (Т. Бугайко, Ф. Бугайко); видання навчально-методичних посібників із проблем вивчення у школі творчості окремих письменників (П. Волинський, Т. Бугайко, Ф. Бугайко); зміцнення науково-творчих зв'язків між науковцями та вчителями з метою узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду. Отже, продуковані попередниками теоретико-методичні ідеї набрали виразності в середині

XX ст. та становили міцну основу для активного розвитку методичних новацій в 70-80-х рр. минулого століття. Синтезоване дослідження розвитку методики навчання української літератури в середній школі в 20-30-ті роки XX століття представлено в навчальному посібнику О. Семеног, Л. Базиль. Окремі аспекти історіографії методики української літератури розглядалися у працях Н. Волошиної, Є. Пасічника, В. Неділька, С. Пультера, А. Лісовського, Г. Токмань.

Виділення нерозв'язаних раніше аспектів загальної проблеми. Нині потребують сучасної наукової оцінки тенденції розвитку шкільної літературної освіти в Україні дореформеного періоду (1970-1984 рр.).

Метою статті є критичний аналіз методичних досягнень шкільної літературної освіти в 70-80-ті рр. XX століття та аргументація необхідності використання позитивних здобутків у сучасному навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період 70-80-х рр. XX ст. у розвитку радянської шкільної освіти більшістю дослідників охарактеризовано як її перманентне удосконалення в предметно-дидактичному аспекті, оскільки «...уряд не проголосив проведення реформи, але за допомогою партійних постанов регламентував подальші зміни загальноосвітньої школи» [3, с. 278].

Із другої половини XX століття в методиці української літератури прослідковувалася *тенденція активного розроблення навчальних планів і шкільних програм на нових засадах*, що передбачало підвищення наукового рівня шкільного викладання літератури, раціональний розподіл навчального матеріалу, орієнтація на розвиток в учнів загальнонавчальних умінь та навичок, здатності до самоосвіти. Водночас підпорядкованість української освіти всесоюзним радянським педагогічним орієнтирам стримувала позитивні зрушення у вивченні рідної мови та літератури. Так, засвідчено зменшення кількості шкіл із українською мовою навчання та обмеження годин на вивчення української мови в школах із російською мовою

викладання до 19 год. [3, с. 281]. Однак, навіть в умовах тоталітарного режиму українська методика літератури активно розвивалася, ґрунтуючись на прогресивних здобутках психолого-педагогічних наук.

У другій половині ХХ століття активізувалася формальна сторона педагогічних досліджень, суттєвий поштовх до розвитку яких надали досягнення радянської психологічної та дидактичної наук на зламі 60-70-х рр. ХХ століття, а саме:

- концепти Г. Костюка щодо навчання та психічного розвитку особистості, що поглиблювали ідеї Л. Виготського про розвивальне навчання;
- дослідження особливостей сприймання художнього твору учнями-читачами (О. Никифорова; П. Якобсон);
- характеристики особистості учня та шляхи її формування (Л. Божович);
- теорія асоціативності формування знань (Ю. Самарін);
- програма поетапного формування розумових дій (Н. Талізін);
- опис прийомів розумової діяльності та шляхи розумового розвитку учнів (О. Кабанова-Меллер);
- концепція Л. Ланди щодо алгоритмізації та розроблення загальних методів навчання (А. Алексюк);
- оптимізація навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський).

Українські вчені-методисти вибудовували свої концепти у контексті радянського суспільного та наукового простору, зокрема психолого-педагогічних теорій російських учених:

- Г. Гуковського щодо методології вивчення літературного твору в школі,
- Г. Левицької, М. Салтикової, О. Бурлаченко щодо формування в учнів умінь аналізувати художні твори;
- Л. Рибак з проблем розвитку образного мислення учнів на уроках літератури;

- В. Щербини про проблематику літературної освіти,
- Є. Ільїна про значимість досвіду вчителя-новатора.

На передових психолого-педагогічних засадах, помітних на початку другої половини ХХ століття, поглиблювалися традиційні й формувалися новаторські методичні ідеї щодо:

- виразного читання (А. Капська) та вивчення особливостей художнього твору в школі (І. Бацій, І. Бровко, В. Лесик, І. Соколов);
- розвитку самостійності й творчої активності учнів на уроках літератури (Є. Жицький, І. Синиця, І. Соколов, Б. Степанишин);
- психології читання і розуміння художнього твору (І. Синиця, Є. Сверстюк);
- розробки і реалізації системи навчальних завдань на уроках української літератури та цілеспрямованого розвитку мислення учнів-читачів, шляхів і засобів інтелектуалізації уроку літератури (Н. Падалка, В. Паламарчук);
- забезпечення ефективності уроку літератури (Л. Худаш);
- організації та керівництва навчально-виховним процесом (В. Сухомлинський);
- вивчення теорії літератури в школі (О. Бандура);
- естетичного розвитку школярів засобами літератури (А. Лісовський, Н. Волошина);
- загальної методики викладання української літератури в школі (О. Бандура, В. Неділько, Є. Пасічник).

Таким чином, провідні тенденції розвитку методичної думки означеного періоду були спроектовані на зміст та форми шкільного аналізу літературного твору, тому зосередимося на основних підходах до його вивчення, що окреслилися в другій половині ХХ століття – від методичної епохи Т. Бугайко та Ф. Бугайка до часів освітньої реформи 1984 р.

Охарактеризуємо фундаментальні методологічні положення шкільної літературної освіти, презентовані в українській методичній науці

дореформеного періоду, що дозволяє виокремити наскрізні методичні ідеї, побудовані на концептах О. Дорошкевича, П. Волинського, Т. Бугайко, Ф. Бугайка та О. Мазуркевича. Фаховий інтерес викликають ключові положення методичної концепції І. Соболева – автора посібників із методики вивчення літератури в школі. Дослідник акцентував на виховному значенні художнього слова та його ролі в інтелектуальному розвитку школярів, одним із шляхів якого називав формування міцних і тривалих знань. Учений доводив, що учні молодшого та середнього шкільного віку потребують конкретики в поясненнях учителя, а залежно від вікового розвитку учнів «ускладнюються завдання, змінюється форма запитань, які передбачають усе ґрунтовніші і узагальненіші відповіді...» [13, с. 19]. Зауважимо, що про поступове ускладнення навчальних завдань, спрямованих на розвиток в учнів широких узагальнень власних вражень від прочитаного, йдеться в працях сучасних українських учених-дидактів (С. Гончаренко, В. Паламарчук, В. Солдатенко) та методистів (Н. Волошина, А. Градовський, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, А. Ситченко, В. Уліщенко).

Досліджуючи механізми розумового розвитку школярів, І. Соколов указував на необхідність врахування наявного рівня їхніх знань і вмінь, що детермінує зміст, складність і форму навчальних завдань та дій, та є важливим складником сучасної навчально-технологічної концепції вчителя літератури. Учений наголошував, що у процесі формування особистості учня поступово розвиваються вищі форми його розумової діяльності, що є умовою формування навчання, спрямованого на розвиток в учнів умінь конкретизації, узагальнення, а також образного та понятійного мислення. Таке твердження вказує на необхідність врахування психо-фізіологічної природи розвивального навчання, що характеризується поступовим ускладненням системної роботи учителя та учнів. Так, важливою умовою успішного навчання І. Соколов вважав урахування вікових особливостей та розумових можливостей учнів на уроках літератури.

Основним із основних завдань шкільної літературної освіти вчені традиційно визначають важливість усвідомлення учнями-читачами ідейно-естетичного змісту художнього твору та розроблення методики навчальної діяльності на уроці. Корелюють з цією методичною проблемою питання визначення етапів вивчення художнього твору та шляхів його аналізу. Важливо зазначити, що в методичній літературі 70-х рр.. ХХ століття (І. Буяльський, В. Неділько) не етапізовано процеси роботи учнів над художнім твором, однак визначено складові «елементи монографічних тем», серед яких В. Неділько виокремлював біографію письменника, первинне читання твору та його аналіз [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 123-135]. Водночас не передбачалося проведення підсумкової роботи учнів над художнім твором, оскільки, на його думку, «...основні освітньо-виховні завдання під час вивчення літератури здійснюються саме в процесі літературного аналізу...» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 135]. Отже, відзначимо, що в методичний тезаурус 70-х років минулого століття ще не було введено поняття синтетичної читацької діяльності учнів на уроці.

На початку 80-х рр.. методисти чітко виокремлювали такі етапи вивчення художнього твору як підготовка учнів до сприймання тесту, читання твору, його аналіз та підсумкові заняття щодо вивченого [Ошибка! Источник ссылки не найден.0, с. 116]. Так, Є. Пасічник пропонував на вступних заняттях до вивчення художнього твору подавати відомості про письменника та історичні факти, пов'язані зі змістом художнього тексту. Науковець акцентував на важливості первинного та повторного прочитання художнього твору, виконанні класної та домашньої роботи на основі первинного ознайомлення з текстом; вказував на значимості виразного читання у процесі розкриття й усвідомлення ідейно-художнього змісту твору.

Тенденція щодо диференціації етапів шкільного вивчення художнього твору, що прослідковувалася в концепції Є. Пасічника, відповідає нормативній суті методичної науки, однак не позиціонується як усталена норма. Так, сучасний вчений-методист Л. Мірошніченко обґрунтовує

доцільність дотримання іншої послідовності роботи над твором, вказуючи на необхідність реалізації на уроці літератури етапу підготовки учнів до аналізу художнього твору [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Посилена увага вчених і вчителів до проблеми ефективного вивчення художнього твору в школі співвідноситься із питанням визначення оптимальних методів і прийомів навчання літератури як важливих чинників забезпечення навчального результату. Розкриваючи пріоритетність пізнавального чи виховного аспектів вивчення твору, вчений-методист В. Неділько актуалізував проблему взаємодії емоційно-чуттєвого та раціонально-пізнавального компонентів навчальної діяльності на уроці літератури. Науковець ідентифікував шкільне вивчення літератури як навчальний предмет, а не процес літературного виховання учнів у школі, оскільки, на його думку, воно не забезпечує «досягнення освітньо-виховних завдань, поставлених перед літературою» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 133]. З огляду на це твердження, методист акцентував на важливості дотримання дидактичних принципів для успішного вирішення навчально-виховних завдань радянської шкільної літературної освіти – комуністичної партійності, науковості, історизму, емоційності, доступності методів та прийомів аналізу художнього твору [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 135-145], що за умов певної корекції є актуальними й нині. Зауважимо, що вчений не було диференційовано принципи літературного аналізу на загальнодидактичні та предметні, орієнтовані на наукове забезпечення уроку. Так, розгляд художнього твору в єдності його форми і змісту В. Неділько вважав однією з необхідних умов дотримання принципу науковості на уроці літератури [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 146].

Учений-методист Є. Пасічник, розкриваючи сутність історичного принципу вивчення художнього твору, розрізняв історико-генетичний та історико-функціональний підходи до його реалізації в шкільному курсі літератури. *Тенденційність* такого розподілу зумовлюється посиленням *системного бачення* навчального матеріалу та його викладання, а також

сприяє тісному зв'язку художніх картин із життєвими подіями, на значення якого свого часу вказувала Т. Бугайко. Визначення предметних принципів аналізу твору в єдності змісту й форми та його художності (в єдності думки й почуття) пояснюється досягненнями тогочасного літературознавства та психології, що спонукало методистів до розуміння взаємозумовленості зображеного та вираженого в художньому творі (О. Никифорова, Л. Тимофєєв). Окрім того увиразнювалася психологічна наповненість педагогічних дій вчителя, спрямованих на пізнання художніх явищ, утверджувалася *тенденція до інтеграції методики з суміжними науками*.

Настанови Є. Пасічника щодо принципів літературного аналізу в школі послідовно поглиблювали проголошену Т. Бугайко і Ф. Бугайком ідею щодо пріоритету методичної науки над літературознавством у процесі шкільного вивчення художнього твору. Методична *тенденція до розрізнення специфічних і дидактичних принципів аналізу твору* поступово розвиватиметься в другій половині ХХ століття.

Засадничу роль у розв'язанні проблеми аналізу художнього твору має розроблений В. Недільком концепт розгляду твору в діалектичній єдності й цілісності елементів його художньої структури, що є своєрідною матеріалізацією авторської оцінки зображуваних явищ. Образні компоненти тексту є виразними авторськими орієнтирами для усвідомлення тенденційності побудови твору. Таким чином, цілісність вивчення твору методист трактував як аналіз в єдності змісту і форми, що було показником його якості, а не окремою «організаційною формою аналізу» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 148]. Це твердження вченого запобігає ототожненню цілісного та послідовного варіантів аналізу художнього твору, що спостерігається і в сучасній науково-методичній літературі та шкільній практиці.

Характеризуючи організаційні форми аналітичної роботи над художнім твором, В. Неділько, на відміну від попередників, визначав її головні типи: пообразний (або традиційний), проблемно-тематичний та послідовний (або

аналіз за автором, за твором). Вибір відповідного типу аналізу твору зумовлений його родовими та жанровими особливостями. На думку вченого, сутність пообразного аналізу твору полягає в послідовному розгляді особливостей і значення кожного елемента ідейно-художнього змісту твору, у процесі проблемно-тематичного аналізу визначаються головні проблеми й тематика твору; послідовний тип аналізу спрямований на з'ясування ідейно-художнього змісту окремих частин твору в процесі розвитку сюжету [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 153-170]. Розвиваючи ідеї Т. Бугайко та Ф. Бугайка, В. Неділько наголошував на важливості дотримання логічно впорядкованої навчальної діяльності на уроці літератури. Методист вказував, що кожен тип аналізу художнього твору визначається відповідними методами та прийомами роботи та має усталену послідовність дій.

У 70-80-х роках минулого століття вирізнялася загальна тенденція щодо вивчення літератури як *людинознавства*, що виражалось в нівелюванні літературознавчих та дидактичних засад викладання літератури в школі (Є. Ільїн). Відзначимо, що українські вчені-методисти В. Неділько та Є. Пасічник, актуалізуючи шляхи аналізу художнього твору, надавали методичні рекомендації щодо використання різних видів і форм аналітичної роботи на уроці літератури та вказували на доцільність впровадження «єдиної схеми» аналізу.

Тенденція посилення фахового інтересу педагогів до *врахування психологічних основ вивчення літератури в школі* акумулювалася у методико-психологічних дослідженнях О. Никифорової про типологію літературної відтворюючої уяви, на які свого часу активно посилалися українські методисти. Так, Л. Худаш вказувала, що у процесі сприймання художнього твору учень-читач трансформує словесне зображення, перетворює його в яскраві, живі образи і картини реальної дійсності [14, с. 22]. Однак, враховуючи надбання сучасної філософії, літературознавства та методики викладання літератури, важливо зазначити, що в художньому творі образ і картина є взаємообумовленими явищами художньої дійсності.

На необхідності розвитку відтворюючої уяви в учнів наголошував учений-методист Б. Буяльський, який запровадив термін «усне малювання» для зображення процесу усного опису картин, що виникають в уяві читача під час сприймання тексту твору [6, с. 80]. Обґрунтовуючи наукові основи методики літератури, дослідник оперував терміном «вивчення» (а не «викладання»), що засвідчувало активізацію процесуального аспекту методичної думки і педагогічної діяльності, орієнтувало фахівців на діяльнісний підхід до науки і практики шкільної літературної освіти. Методист аргументував доцільність застосування системного аналізу художнього твору в цілісності його образної системи. Б. Буяльський не заперечував наївно-реалістичного сприймання мистецтва слова, перспективу якого вбачав у пріоритеті свідомості у поясненні художнього явища, висловлював думку про єдність зображеного у творі та його авторської оцінки, вказував на об'єктивно-суб'єктивну природу художнього образу, його структурну будову, що зміцнювало методологічні засади літературного аналізу в школі.

Важливо зауважити, що у 70-ті рр.. ХХ ст. у методичній концепції Б. Буяльського намітилися суперечності, акумульовані в шкільну практику на тривалий період. Вчений-методист намагався уникнути стереотипного підходу до вивчення художнього твору в школі, зокрема пояснення образу-персонажа, що звично здійснюється у формі характеристики за стандартним планом розгляду позитивних і негативних рис літературного героя. Натомість пропонувався шаблонний перелік запитань як «еталон виміру людської особистості» для розкриття позитивних або негативних якостей художнього образу [6, с. 136]. Такий підхід методиста засвідчує помітну позитивну тенденцію до формалізації знань, що структуризує пошуково-дослідницьку роботу учнів. Слушною з цього приводу є висловлена свого часу думка П. Блонського щодо нормування процесу мислення [4, с. 21]. Так окреслювалася тенденція до технологізованого навчання, що встановлює правила роботи над текстом художнього твору, спираючись на

«закономірності об'єктивної дійсності», визначені філософською, літературознавчою, психологічною та педагогічною науками (Н. Волошина, О. Ісаєва, В. Паламарчук, А. Ситченко).

У дидактичних концепціях розвивального навчання аналізованого періоду акцентувалося на процесі керованого опрацювання учнями художнього твору, водночас стверджувався пріоритет прочитання твору. Так, на етапі пропедевтичної роботи над художнім твором пропонувалося виконання попередніх завдань щодо спостереження над назвами і виразами текстових фрагментів, які розкривають тему і художню майстерність автора виучуваного твору. Такі превентивні роботи формують певні пізнавальні дії учнів, розвивають в них усвідомлення краси художнього слова, налаштовують на контекстне сприймання прочитаного. Отже, чітко окреслювалася *тенденція до побудови часткових технологій навчання*, що орієнтує учнів на первинне читання і пояснення художнього твору.

Глибоке сприйняття образного слова забезпечує учням досягнення образної картини твору, що становить художню тканину літературного тексту. В процесі розгляду значущих образних компонентів твору, зазначає І. Бацій, варто визначити домінанту, головний сенс зображеного, що спонукає учнів до усвідомлення типовості конкретного образу-персонажу. Однак, реалізуючи принцип аналізу твору переважно на рівні «художній образ – словесно-виражальні засоби його творення», методист не акцентував на значимості цілісного сприйняття учнями твору [2].

Переконаючи в необхідності врахування специфіки художнього твору, дослідники переймалися розумінням поняття його образності й визначали поєднання в художньому образі загального й одиничного. Таким чином, філософсько-літературознавчий аспект методичної проблеми вивчення літературного твору в школі висвітлював як нерозривний процес творення автором художнього образу та аналітико-синтетичної, пізнавальної діяльності читача. «При створенні художнього образу, – зазначав І. Бровко, – письменник суттєве, загальне виражає через конкретно чуттєве, одиничне»,

натомість читач через «конкретно чуттєві уявлення про образ» розкриває зміст цих уявлень [5, с. 11-19], що дає підстави психологам розглядати читання як процес відтворення картин художнього тексту. Таке розуміння передбачає висновок про специфіку пізнання як одного зі шляхів досягнення об'єктивного змісту художнього образу, зумовленого його формою. Оскільки літературний твір є системою образних картин і художніх елементів, то проникнення в їх зміст означає досягнення художнього потенціалу твору. Дотримання певних правил вивчення літературного твору, норм організації пізнавальної діяльності на уроці літератури забезпечує успішність процесу пізнання учнями твору (П. Блонський). Отже, на початку другої половини ХХ століття в українській методиці літератури закладалися основи *упорядкованого навчання*, що трансформувалося у 70-х – 80-х рр.. минулого століття в одну із *тенденцій* шкільної літературної освіти (Н. Волошина, Є. Пасічник, О. Ісаєва, А. Ситченко).

Слушно вказуючи на виділення в художньому образі характерної домінанти, осмислення якої сприяє усвідомленню в ньому типового, методисти 70-х-80-х рр.. ХХ ст. (І. Бацій, В. Бровко) застерігали від схематизму в досягненні літературного твору, що знецінює усвідомлення сутності літературного персонажа як складного багатогранного образного утворення, яке уособлює певне людське явище та формує широке уявлення про глибинний сенс зображеного.

Вивчення художнього образу як своєрідного віддзеркалення об'єктивного світу і суб'єктивних поглядів письменника відкриває можливості для пізнання національних духовних надбань та загальнолюдських культурних цінностей. Зазначимо, що в образах світової літератури традиційно культивуються загальнолюдські ціннісні орієнтири. Так, міфологічний образ Прометея, що уособлює вселюдський дух жертвності, у творах письменників народів світу набуває національного характеру. Таким чином, у національній методичній думці чітко

окреслювалася *тенденція щодо інтеграції знань та культурологічного аспекту шкільної літературної освіти.*

Розвиваючи ідеї основоположників української методики навчання літератури Т. Бугайко і Ф. Бугайка, методисти середини ХХ століття актуалізували проблему теоретико-літературознавчої компетентності вчителя-словесника, функції якого визначаються зокрема й необхідністю забезпечення систематичного поглиблення знань учнів із теорії літератури та їхнього свідомого засвоєння літературних термінів [13, с. 26]. Водночас учений-методист О. Бандура актуалізувала ідеї формування в учнів теоретико-літературних понять, розробила методику концентричного засвоєння елементів теорії літератури в основній школі, згідно якої елементарні теоретико-літературні поняття повинні поглиблюватися в процесі опрацювання художнього твору. Так, відповідно до психолого-вікових особливостей учнів-читачів, розуміння дефініції «дійова особа твору» трансформується від первинного загального поняття до розгляду прийомів її творення (авторська характеристика, вчинки, роздуми, навколишні образні елементи – ставлення до героя, пейзаж, інтер'єр тощо).

Свого часу О. Бандура акцентувала на важливості розкриття на уроці літератури широкої галереї художніх образів (людей, тварин і рослин, предметів і явищ тощо), що повинно сприяти осягненню школярами ідейно-естетичної сутності художнього зображення [1, с. 46]. На думку вченого, визначений навчальною програмою обсяг теоретико-літературних понять для обов'язкового засвоєння учнями має конкретний, однак обмежений характер. Науковцем висловлювалася думка про доцільність проведення в 5-6 класах аналізу виучуваного твору за умови актуалізації засвоєних знань та сформованих умінь. Отже, у 70-ті рр.. ХХ ст. розвивалася заявлена в методиці Т. Бугайко і Ф. Бугайка *тенденція щодо послідовного впровадження літературного аналізу в основній школі.* Зазначимо, що суголосні ідеї було презентовано й у дослідженнях тогочасних російських методистів. Так, методист М. Снежневська рекомендувала поступове

формування в учнів основної школи поняття про ознаки художнього образу, поглиблюючи його усвідомлення відповідно вікових образних узагальнень школярів [12, с. 101, 102].

У цей період актуалізувалася проблема реалізації дидактичного потенціалу шкільного підручника літератури, зокрема значимості застосування системи завдань і запитань для глибокого усвідомлення ідейно-художнього змісту твору та розвитку логічного мислення і зв'язного мовлення учнів, їхніх навичок самостійного літературного аналізу [9, с. 12]. Навчальна діяльність учнів повинна бути спрямована усвідомлення складових частин художнього тексту і зв'язків між ними, що відповідає художній природі мистецтва слова та правилам літературознавчого розгляду та має ознаки керованого, цілеспрямованого навчання. Побіжно удосконалювалася методика створення системи навчальних завдань пізнавального змісту, «які б спрямовували учнів не лише на переказ твору, а й спонукали до самостійного осмислення тексту, мотивів поведінки персонажів, до вияву їхніх думок і почуттів» [9, с. 17-18]. Однак у методичних посібниках (І. Дузь, Л. Качуренко, Ф. Кислий, В. Сидоренко, К. Ходосов) було акцентовано на родових особливостях художніх творів, водночас нівельовано значимість пізнавальної діяльності учнів у процесі конкретного шляху аналізу художнього твору – пообразного, проблемно-тематичного тощо. Окрім того спостерігалася зацікавленість учених-методистів та вчителів-практиків вагомістю ролі первинного сприйняття прочитаного твору [11, с. 48], що послідовно узгоджувалося з твердженням О. Никифорової про важливість першої стадії художнього сприймання тексту.

Висновки. Отже, в дореформений період (1970-1984 рр..) шкільна літературна освіта характеризувалася чіткою спрямованістю щодо формування самостійності й творчої активності учнів-читачів, системного застосування навчальних завдань та інтелектуалізації уроку літератури.

В статье подано историко-логическое рассмотрение методических достижений украинской педагогической науки, в котором раскрыты условия становления и особенности развития тенденций обучения литературе в школе дореформенного периода (1970-1984 гг.). Проанализировано функционирование традиционных и формирование новаторских методических идей, относительно изучения художественного произведения и теории литературы в школе, психологии чтения и понимания художественного произведения, специфики выразительного чтения, развития самостоятельности и творческой активности учеников на уроке литературы, применения системы учебных заданий и развития мышления учеников-читателей, методов интеллектуализации урока литературы, эстетичного развития школьников средствами художественного слова.

Ключевые слова: *общеобразовательная школа, методика обучения, украинская литература, тенденция, анализ художественного произведения, самостоятельная познавательная деятельность учеников, интеллектуализация урока литературы.*

The article discloses historical and logical consideration of methodical acquisitions of Ukrainian pedagogical science, which develops the terms and conditions of formation as well as the specific trends of literary studies at schools of pre-reform period (1970-1984). The functioning and forming of traditional and innovative methodical ideas are also traced particularly in relation to the methods of study of a literary work and the theory of literature at school, as well as the psychology of reading and understanding of a literary work, specific features of expressive reading, development of independent and creative activity of students at the lessons of literature, adaptation of the system of educational tasks and the development of student-readers thinking, ways and means of intellectualization of the lesson of literature, aesthetic development of schoolchildren by means of artistic word.

Keywords: *comprehensive secondary school, methods of studies, Ukrainian literature, tendency, literary work analysis, independent cognitive activity of students, intellectualization of the lesson of literature.*

Далі буде.

Література

1. Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах: посіб. для вчителів / О.М. Бандура. – К.: Рад. школа, 1981. – 129 с.
2. Бацій І.С. Робота учнів над художнім текстом / І.С. Бацій // Література учить жити; упоряд. В.Ф.Анісов, П.Д.Мисник. – К.: Рад. школа, 1967. – 263 с.
3. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: моногр. / Л.Д.Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
4. Блонский П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский. – М.: Учпедгиз, 1935. – 128 с.
5. Бровко І.Б. Аналіз художнього твору: посіб. для вчителів / І.Б. Бровко, М.Х. Коцюбинська, Г.К. Сидоренко. – К.: Рад. школа, 1959. – 68 с.
6. Буяльский Б.А. Курс на мастерство. Начала методики изучения литературы: пособ. для учителя-словесника / Б.А. Буяльский. – изд.2-е, перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1974. – 222 с.
7. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів / Л. Ф. Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
8. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В.Я. Неділько. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
9. Падалка Н.І. Українська література в шостому класі: посіб. для вчителів / Н.І. Падалка, В.І.Цимбалюк. – К.: Рад. школа, 1976. – 160 с.
10. Пасічник Є.А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К.: Рад. школа, 1983. – 319 с.

11. Сидоренко В.С. Вивчення творчості Архипа Тесленка: посіб. для вчителів / В.С. Сидоренко. – К.: Рад. школа, 1979. – 103 с.
12. Снежная М.А. Теория литературы в 4-6 классах средней школы / М.А. Снежная. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
13. Соболев И.И. Вивчення української літератури в 5-7 класах / И.И. Соболев. – К.: Рад. школа, 1968. – 232 с.
14. Худаш Л.С. Підвищення ефективності уроку з літератури / Л.С. Худаш. – К.: Рад. школа, 1974. – 140 с.

Literatura

1. Bandura O.M. Vyvchennya elementiv teoriiyi literatury v 4-7 klasakh: posib. dlya vchyteliv / O.M. Bandura. – K.: Rad. shkola, 1981. – 129 s.
2. Batsiy I.S. Robota uchniv nad khudozhnim tekstom / I.S. Batsiy // Literatura uchyty zhyty; uporyad. V.F. Anisov, P.D. Mysnyk. – K.: Rad. shkola, 1967. – 263 s.
3. Berezivska L.D. Reformuvannya shkillynoyi osvity v Ukraini u HH stolitti: monogr. / L.D. Berezivska. – K.: Bogdanova A.M., 2008. – 406 s.
4. Blonskiy P.P. Razvitye myshleniya shkol'nyka / P.P. Blonskiy. – M.: Uchpedhyz, 1935. – 128 s.
5. Brovko I.B. Analiz khudozhnoho tvoru: posib. dlya vchyteliv / I.B. Brovko, M.Kh. Kotsyubyns'ka, H.K. Sydorenko. – K.: Rad. shkola, 1959. – 68 s.
6. Buyal'skiy B.A. Kurs na masterstvo. Nachala metodyky yzuchenyia lyteratury: posob. dlya uchytelya-slovesnyka / B.A. Buyal'skiy. – yzd. 2-e, pererab. y dop. – K.: Rad. shkola, 1974. – 222 s.
7. Miroshnychenko L. F. Metodyka vykladannya svitovoyi literatury v serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruch. dlya studentiv-filolohiv / L. F. Miroshnychenko. – K.: Lenvit, 2000. – 240 s.
8. Nedil'ko V. Ya. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi literatury v seredniy shkoli / V. Ya. Nedil'ko. – K.: Vyshcha shkola, 1978. – 248 s.

9. Padalka N.I. Ukrayins'ka literatura v shostomu klasi: posib. dlya vchyteliv / N.I. Padalka, V.I.Tsymbalyuk. – K.: Rad. shkola, 1976. – 160 s.
- 10.Pasichnyk Ye.A. Ukrayins'ka literatura v shkoli / Ye. A. Pasichnyk. – K.: Rad. shkola, 1983. – 319 s.
- 11.Sydorenko V.S. Vyvchennya tvorchosti Arkhupa Teslenka: posib. dlya vchyteliv / V.S. Sydorenko. – K.: Rad. shkola, 1979. – 103 s.
- 12.Snezhnevskaya M.A. Teoryya lyteratury v 4-6 klassakh sredney shkoly / M.A. Snezhnevskaya. – M.: Prosveshchenye, 1978. –176 s.
- 13.Sobolyev I.I. Vyvchennya ukrayins'koyi literatury v 5-7 klasakh / I.I. Sobolyev. – K.: Rad. shkola, 1968. – 232 s.
- 14.Khudash L.S. Pidvyshchennya efektyvnosti uroku z literatury / L.S. Khudash. – K.: Rad. shkola, 1974. – 140 s.