

*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 II**

*У статті розглянуто основні напрями розвитку методики шкільного викладання літератури в 70-80-х роках ХХ століття. Акцентовано на тенденціях щодо розвитку теорії уроку літератури, визначення типології уроків літератури, організації самостійної діяльності учнів у процесі вивчення літератури та проаналізовано в означених аспектах теоретико-методичні положення вчених І. Соболева, В. Неділька та Є. Пасічника.*

**Ключові слова:** *загальноосвітня школа, методика навчання, українська література, тенденція, типологія уроків літератури, самостійна роботи учнів.*

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ДОРЕФОРМЕННОГО ПЕРИОДА (1970-1984 ГГ..)**

### **ЧАСТЬ II**

*В статье рассмотрены основные направления развития методики школьного преподавания литературы в 70-80-х годах ХХ века. Акцентировано на тенденциях, касающихся развития теории урока литературы, определения типологии уроков литературы, организации самостоятельной деятельности учеников в процессе изучения литературы, а также проанализировано в отмеченных аспектах теоретико-методические идеи ученых И. Соболева, В. Недилько и Е. Пасечника.*

**Ключевые слова:** *общеобразовательная школа, методика преподавания, украинская литература, тенденция, типология уроков литературы, самостоятельная работа учеников.*

## **SCHOOL LITERATURE EDUCATION DEVELOPMENT TRENDS PREREFORM PERIOD IN UKRAINE (1970-1984)**

### **PART II**

*The main branches of school literature teaching method development in 70-80 years, XX century are considered. The literature lesson theory development, the literature lessons typology determination, the students' independent work organization in the process of learning literature is accented. The theoretical and methodological principles of such scientists as I. Sobolev, V. Nedilko and E. Pasichnyk in the outlined aspects are analyzed.*

*Keywords: secondary school, educational method, Ukrainian literature, trend, literature lessons typology, students' independent work.*

*Постановка проблеми.* У контексті нашого дослідження актуальним є історико-логічний розгляд методичних надбань вітчизняної педагогічної науки, в якому розкриваються умови становлення та особливості розвитку тенденцій навчання літератури в школі, зокрема щодо методики вивчення художнього твору в школі, розвитку самостійності й творчої активності учнів на уроці літератури, застосування системи навчальних завдань. Продуковані вченими-методистами теоретико-методичні ідеї увиразнилися в середині ХХ ст. та стали підґрунтям для активного розвитку методичних новацій у 70-80-х рр. минулого століття.

*Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.* Цінним для нашого розгляду є «Нариси з історії методики української літератури» О. Мазуркевича, в яких науковець 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. Заслуговує на увагу синтезоване дослідження розвитку методики навчання української літератури в середній школі в 20-30-ті роки ХХ століття представлене в навчальному посібнику О. Семенов та Л. Базиль. Окрім того, окремі аспекти історіографії методики української літератури розглянуто в працях учених-методистів 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. ХХ століття та аргументація необхідності використання позитивних методичних здобутків у сучасному навчально-виховному процесі.*

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Модернізація змісту шкільної літературної освіти у 70-ті роки ХХ століття актуалізувала проблему вдосконалення уроку, зокрема його структурної цілісності. Тенденція до обґрунтування теорії уроку літератури як сукупності навчального предмета й мистецтва слова, знань і навичок, емоцій та почуттів учнів-читачів намітилася ще у 60-ті роки минулого століття в працях Т. Бугайко, Ф. Бугайка та К. Сторчака. Основоположники української методики літератури виробили критерії ефективності уроку літератури, зокрема щодо:

- засвоєння учнями міцних та осмислених знань і навичок;
- осягнення школярами ідейно-художнього змісту твору та осмислення зображених життєвих явищ;

- формування в учнів-читачів критеріїв емоційної та ідейно-естетичної оцінки художніх явищ;
- розвитку світогляду школярів;
- виховання в учнів любові до літератури [1, с. 64].

Отже, Т. Бугайко та Ф. Бугайком було акцентовано на інформативному та пізнавальному аспектах шкільної літературної освіти, вказувалося на важливості аналізу художнього твору на противагу переконанням учених-методистів, які відстоювали виключно гедоністичне сприймання мистецтва. Свого часу розглядаючи урок як основну форму навчання літератури, К. Сторчак предметом вивчення визначав художній твір як образне відтворення світу, чим стверджував думку про відповідність уроку літератури специфіці художньої літератури.

Якість уроку літератури значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя, від його вміння обирати оптимальні методи і прийоми організації навчальної діяльності. Так, розвиваючи ідеї К. Сторчака, методист І. Соколов указував на взаємообумовленість структури уроку та методів вивчення літератури, вмотивованість їх вибору врахуванням вікових особливостей школярів. Обов'язковими структурними елементами уроку літератури дослідник визначав індивідуальне опитування учнів, пояснення вчителя та закріплення вивченого матеріалу, притому не диференціював етапи й елементи уроку. Серед типів уроків методист виокремлював вступний та підсумковий, вказуючи на поступове збільшення їх кількості на кожному році навчання. Досліджуючи процесуальний аспект уроків цих типів, І. Соколов окреслював специфіку їх побудови, акцентуючи на методах та прийомах роботи вчителя й учнів, відборі навчального матеріалу, притому не зосереджуючи увагу на структурних елементах уроку. Таким чином, у різноманітності підходів до розроблення типології уроків літератури закладалися суперечності щодо визначення пріоритетних чинників їх класифікації, зумовлені змістом навчального матеріалу, відбором методів його опрацювання та формами проведення. Отже, І. Соколов один із перших в

українській методиці літератури 70-х рр. XX ст. конструктивно порушив загальнопедагогічну проблему типології уроків. Методологічне значення має думка вченого щодо необхідності врахування специфіки предмета літератури для визначення типів уроків [7, с. 11]. Зауважимо, що ця важлива проблема теорії і практики навчання літератури послідовно розроблялася українськими методистами. Так, М. Миценко домінантним чинником класифікації уроків літератури вважав врахування характеру навчального матеріалу, М. Якименко – жанрові особливості літературних творів, К. Ходосов – навчальні методи [4]. Враховуючи концептуальні ідеї методистів-попередників, І. Соболев розвивав дидактичну теорію уроку в школі, пропонував типологію уроків літератури на основі визначення їх мети та виділення етапів навчання [8, с. 11]. Дослідник, як і його попередник К. Ходосов, пріоритетними категоріями в класифікації уроків літератури визначав методи і прийоми навчання [8, с. 18]. Запропонована вченим 12-ти ступенева градація уроків літератури свого часу була прогресивною та мала значний вплив на розвиток теорії уроку в 70-ті роки минулого століття, однак у наступних часових і науково-практичних умовах зазнала конструктивної критики та помітних змін, що передбачали розуміння сутності методів і форм навчання. Так, Є. Пасічник висловлював зауваження щодо необґрунтованої розгалуженості типів уроків літератури та недостатньо аргументованих чинників їх класифікації (методи, форми, засоби навчання). Зауважимо, що в сучасній дидактиці розуміння понять уроку-лекції та уроку-розповіді базуються на словесних методах навчання, натомість урок-диспут, урок-екскурсія та урок самостійної роботи учнів як категорії не співвідносяться із методами навчання. Отже, попри розбіжності у тлумаченні методичних дефініцій, проголошене І. Соболевим твердження про важливість визначення спільної основи для класифікації типів уроку сприяло аргументованій диференціації елементів формального аспекту навчання загалом і літератури зокрема.

Фаховий інтерес викликає методична концепція В. Неділька, згідно якої урок літератури трактується як основна форма навчання літератури, особливості якої визначаються специфікою предмета. Методист не обмежувався загальною сентенцією, а пояснював основні характеристики уроку літератури, що зумовлюють його побудову, зокрема щодо:

- виховного значення і найширших зв'язків змісту навчального матеріалу з життям;
- асоціативності та емоційності як важливих чинників сприйняття змісту та ідейно-художнього значення твору;
- тексту художнього твору як основної наочності на уроці літератури;
- самостійного опрацювання учнями художнього твору як невід'ємного фактору осягнення змісту навчального матеріалу [5, с. 75-78].

Отже, актуалізовані дослідником попередні напрацювання вчених-методистів щодо значимості емоційно-розумової складової у вивченні літератури, врахування найширших зв'язків навчального матеріалу з об'єктивною реальністю та необхідності формування компетентного учня-читача концептуально збагатили теорію і практику шкільної літературної освіти.

У тогочасній методиці навчання української літератури намітилася *тенденція щодо визначення типології уроків літератури з урахуванням їх дидактичної мети та методики проведення*. Так, у 70-х роках ХХ ст. В. Недільком була запропонована класифікації типів уроків літератури, в якій синтезовано дидактичну та предметну складові літературної освіти в педагогічному і літературознавчому аспектах. Його авторська класифікація включала уроки літератури таких типів: а) вивчення нового матеріалу; б) повторення, закріплення та узагальнення знань; в) позакласного читання та написання твору. «Врахування типу уроку літератури, – переконував вчений, – дає змогу чіткіше визначити його мету й методику, передбачити різноманітні форми, методи і прийоми вивчення літератури, а значить, краще

підготуватися до уроку, домогтися вищої ефективності» [5,с. 81]. Неперехідність проблеми типології уроків літератури зумовлена розвитком педагогічної науки і шкільної практики. Поступове утвердження діяльнісного компоненту шкільної літературної освіти зумовило подальшу модифікацію типів уроків літератури з обов'язковим урахуванням ступеню самостійної пізнавальної навчальної діяльності учнів.

Розв'язання проблеми активізації пізнавальної діяльності школярів визначало творчі пошуки вчених-методистів та вчителів-практиків щодо підвищення ефективності уроку літератури. Орієнтиром у цій роботі в 70-ті роки минулого століття були досягнення української дидактики, зокрема розроблені В. Онищуком концепти сучасного уроку. Вчений досліджував питання мотивації навчання, актуалізації знань, проблемності у навчанні як важливих чинників ефективності уроку, врахування яких сприяє активізації навчального процесу, створенню проблемних навчальних ситуацій, розвитку усвідомленого ставлення школярів до навчання. Його прогресивні ідеї щодо типів, структури й методики сучасного уроку загалом було розвинуто в методиці викладання української літератури в школі. Так, методист В. Неділько конкретизував педагогічні функції процесу актуалізації знань і чуттєвого досвіду учнів на уроці літератури, що є важливим елементом «етапу перевірки вивченого матеріалу, а також фактично й усіх інших етапів уроку, хоч і не становить окремого етапу уроку» [5, с. 83-84]. На думку науковця, вмотивоване повторення вивченого навчального матеріалу забезпечує засвоєння учнями нових знань шляхом встановлення внутрішньопредметних та міжпредметних асоціацій певної тематики. За таких умов підвищується роль мотивації навчання та актуалізації опорних знань як важливих елементів будь-якого етапу уроку літератури. На початку 90-х рр.. ХХ ст. ця *тенденція* була актуалізована в науковому дослідженні Є. Пасічника щодо впорядкованого навчання на уроці літератури, орієнтованого на виділення основних проблем, відображених у навчальному матеріалі, їх поясненні та визначенні шляхів розв'язання. Його методична

позиція корелює з проголошеною В. Недільком думкою щодо першочерговості виникнення в учнів читацького інтересу до морально-естетичних проблем, порушених у художньому творі на противагу зацікавленості ними літературними формами [5, с. 85]. Зауважимо, що свого часу відомий радянський вчитель-новатор Є. Ільїн вважав врахування учнівського інтересу до життєвої проблематики художнього твору важливим чинником активізації навчальної діяльності на уроці літератури.

Вагомий внесок у розвиток теорії сучасного уроку літератури зробив Є. Пасічник, автор монографії «Українська літератури в школі» (1983 р.), – помітного явища в методиці літератури дореформеного періоду. В цій фундаментальній праці вчений визначив *ключові тенденції розвитку методичної науки і шкільної практики*, особливо виокремлюючи проблему визначення специфіки уроку літератури та шляхів підвищення його ефективності. «Сучасний урок літератури вимагає від учителів шукати нові шляхи піднесення теоретичного рівня знань учнів», – наголошував методист і переконував, що в основі формування в учнів інтересу до навчання повинна бути глибока науковість, із урахуванням якої необхідно організовувати шкільне викладання літератури [6, с. 79].

Важливим засобом інтелектуалізації уроку літератури нині визнають *навчальні технології*, що належать до активних форм прогресуючого мислення, які визначають спосіб зв'язку думки з необхідною дією, спрямованою на засвоєння виучуваного поняття [2, с. 421]. Є. Пасічник доводив, що в науковій інформації необхідно виділяти головні складові, підпорядковуючи цьому навчальний процес на уроці літератури. Психологи вважають, що навчальні дії мають відповідати структурним елементам досліджуваного явища (Г. Костюк). З цією думкою співвідноситься розуміння поняття аналізу літературного твору, що передбачає структурно-діяльний підхід, за умов якого учні не лише здобувають інформацію, а й оволодівають методами художнього пізнання. Отже, у другій половині минулого століття поступово розвивалася ідея програмованого навчання,



реалізацію якого на уроках літератури Є. Пасічник, перш за все, розглядав через встановлення зв'язків виучуваного матеріалу з діями учнів щодо його засвоєння, і на основі якого в 90-х роках вибудовувалася *технологічна модель* організації та проведення пізнавальної діяльності учнів (В. Паламарчук, І. Лернер, А. Ситченко).

Розвиток методичної думки визначається спрямованістю уроку літератури на засвоєння учнями нових знань, розвиток їхньої читацької компетентності, а також якостей соціально свідомої особистості, сформованої ідейно-моральним потенціалом вивчених художніх творів. Тому переконливими є рекомендації Є. Пасічника щодо необхідності визначення не лише мети конкретного уроку, безпосередньо зумовленої характером навчального матеріалу, а й важливості орієнтування на далеку перспективу з дотриманням принципу наступності в навчанні [6, с. 80]. Таким чином стверджувався системний підхід до навчання літератури, зокрема й побудови уроку, що зумовило активні пошуки оптимальних типів і структури навчального заняття, способів досягнення цілісності його компонентів відповідно до дидактичної мети й педагогічних умов. Окрім того, дослідник одним із перших методистів актуалізував проблему оптимізації уроку літератури, розвиваючи концептуальні ідеї Ю. Бабанського, що активно поширювалися у тогочасному педагогічному просторі СРСР.

Є. Пасічник стверджував, що структура уроку – це його форма [6, с. 83]. Урок складається з ряду навчальних ситуацій, обумовлених поставленою дидактичною метою, що визначає різні види навчальної діяльності школярів. Тривалий час у навчанні літератури, як відзначав методист, поширювався «липецький метод» із можливістю вільної структури уроку, в ході якого допускалося методично необґрунтоване використання великої кількості різних видів учнівської діяльності, що негативно впливало на процес усвідомлення учнями художнього твору. Зауважимо, що *тенденція до урізноманітнення навчальної діяльності на уроці літератури*

актуалізується на початку ХХІ ст. прихильникам інтерактивних методів навчання.

Аналізуючи визначення різних типів уроків української та російської літератури, Є. Пасічник пропонував диференціювати їх за домінуючим «характером основних дидактичних завдань». В його авторській класифікації акцентовано на діяльнісному аспекті організації навчально-виховної роботи на уроці та відповідно виокремлено такі типи: 1) урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі умінь та навичок; 2) урок узагальнення та систематизації знань; 3) урок контролю знань, умінь і навичок. Водночас вчений не виключав застосування й інших критеріїв типології уроків літератури, наприклад, «форми і методи роботи, характер матеріалу», а також заперечував неухильне дотримання усталеної структури уроку, оскільки вважав, що кожне дидактичне завдання допускає розумне поєднання різних видів роботи. Відкритість типології уроків та їх структури – сприятливий фактор для інноваційної педагогічної діяльності, зокрема розробки уроків «нетрадиційних» форм. Свого часу Є. Пасічник зазначав, що форма уроку зумовлюється не його типом, а педагогічними умовами: дидактичними завданнями, логікою пізнавального процесу, системою роботи вчителя й рівнем літературного розвитку учнів [6, с. 95-97]. Отже, домінуючим чинником для паралельного функціонування традиційних та інноваційними форм навчальних занять з літератури є врахування змісту виучуваного матеріалу, форм його викладу і методів навчання для досягнення дидактичної мети. Так, наприклад, уроки позакласного читання можна планувати з метою засвоєння учнями знань про прочитаний художній твір, для систематизації учнівської читацької роботи за певний період, а також для здійснення контролю самостійної читацької діяльності учнів. За таких умов навчання оптимально реалізуються його змістовий і формальний аспекти в цілому, а структура розумових дій учнів відповідає будові конкретного програмового матеріалу. *Тенденція наближення змісту знань і процедури дій по їх засвоєнню* має переконливе філософське, психологічне, педагогічне й

методичне обґрунтування (С. Карпенчук, Г. Костюк, В. Паламарчук, Є. Пасічник) та протидіє догматизму щодо розробки типології уроків, сприяє відкритості основних форм і методів навчання літератури.

Важливими чинниками побудови уроку методисти визначають способи навчання, тому розглянемо *тенденції розвитку теорії уроку літератури стосовно методів і прийомів педагогічної діяльності*. Ще у 60-х роках минулого століття особливе значення серед методів навчання літератури в школі надавалося *самостійній роботі*, сутність якої в тому, що «учень сам повинен уміти шукати і знаходити, засвоювати і робити висновки, повинен творчо мислити, перевіряти практично теоретичні положення, узагальнювати» [8, с. 22]. Досить конструктивними були погляди І. Соболева щодо типів учнівських самостійних робіт, принципів їх системного запровадження та функцій вчителя у цьому процесі. Стверджуючи, що основою роботи вчителя-словесника є система, її основними властивостями він визначав планомірність, логічну обумовленість у розташуванні складових частин, що вказувало на характерні ознаки утвердженого в той час у педагогічній теорії та шкільній практиці програмованого навчання, яке в 80-ті роки ХХ ст. стало підґрунтям для розвитку технологізованого навчання.

Більшість тогочасних науковців вважали заняття навчальним тільки за умови організації на ньому самостійної роботи школярів. Поступово це поняття було структуровано в усні та письмові учнівські самостійні роботи, що розрізнялися змістом, формами, складністю виконання і практикувалися на різних етапах уроку літератури. «Самостійним роботам, – доводив І. Соколов, – належить першорядне значення в справі розвитку творчих здібностей дітей, в умінні використовувати ними набуті знання, зокрема з теорії літератури, на практиці» [8, с. 23]. Відзначимо, що в 60-70-ті роки ХХ ст. методисти активно розробляли проблему організації самостійної роботи учнів, наголошували на важливості врахування її психологічного аспекту. Тому концептуальне значення для педагогічної теорії та практики самостійної пізнавальної діяльності школярів мала монографія Г. Костюка

про взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості як основи її саморозвитку (1968). Однак, відсутність на той час фундаментальних педагогічних та методичних напрацювань із проблематики самостійної роботи учнів обумовлювала неоднозначність у трактуванні цієї дефініції. Так, «одні викладачі до самостійної роботи відносять всяку роботу, що виконується без безпосередньої допомоги вчителя; другі обмежують це поняття виконанням самостійних письмових робіт і тренувальних вправ; треті ж вважають самостійною роботою тільки таку, яка вимагає від учнів активного процесу мислення, ініціативи, застосування раніше одержаних знань на практиці» [3, с. 26].

Визначені І. Соболевим основні вимоги щодо організації та проведення самостійної роботи учнів на уроці літератури сприяли обґрунтуванню теоретико-методичних основ цієї важливої проблеми. Зокрема, вчений досліджував «...а) доцільність проведення самостійної роботи; б) посиленість самостійної роботи для учнів, поступове ускладнення завдань; в) урізноманітнення видів самостійних робіт на одному й тому ж уроці, а також на суміжних уроках, об'єднаних спільною темою; г) визначення і доведення до повного розуміння учнями мети самостійної роботи; д) регламентація часу, що відводиться на виконання самостійної роботи; є) оцінювання якості і швидкості виконання самостійної роботи відповідним балом» [8, с. 28]. Отже, методична доцільність організації самостійної діяльності школярів на всіх етапах навчального процесу та уроку зокрема зумовлює її розуміння не лише як конкретного методу навчання, а й спонукає до ідентифікації цього виду учнівської роботи.

У 70-х роках минулого століття проблема самостійної роботи учнів на уроках літератури була актуалізована в методичній концепції В. Неділька. Трактуючи метод як тип взаємозв'язків між учителем і учнями, вчений-методист вважав самостійну роботу учнів одним із основних методів викладання літератури в школі [5, с. 96-98]. Враховуючи методичну традицію, що поступово сприяла утвердженню значимості самостійності

учнів на уроках літератури, він наголошував на недостатньому теоретичному поясненні цього методу. Окресливши *методичну тенденцію щодо розробки і впровадження самостійної роботи учнів на уроках літератури*, її педагогічну сутність В. Неділько вбачав у важливості самостійного опрацювання учнями конкретного програмового матеріалу, що корелює із поясненням І. Соболевим істотних ознак цього виду навчальної діяльності. У положеннях В. Неділька, в порівнянні з трактуваннями його попередника, чітко увиразнюється образ учителя у процесі самостійної діяльності учнів, який ставить перед школярами конкретні завдання, пояснює умови їх виконання, контролює та оцінює результати учнівської роботи [5, с. 108-109]. В інтерпретації методиста розуміння самостійної роботи учнів на уроках літератури як одного із пріоритетних методів передбачає диференціацію цієї категорії на рівні учнівської діяльності, зокрема на найнижчий, вищий та найвищий [5, с. 114-117]. Зважаючи на те, що структурний підхід до пояснення поняття забезпечує його засвоєння за допомогою навчальних завдань, адекватних рівню складності, така градація методу визначає відповідні групи самостійних робіт, систематичне виконання яких сприяє послідовному розвитку вмінь пізнавальної діяльності школярів. Підвищення ефективності навчального процесу забезпечується, зокрема, й ранжуванням самостійної пізнавальної роботи учнів: а) здобуття учнями готових знань, переважно з підручника, під час вчительського пояснення; б) накопичення учнями готових знань із підручника за «поданим учителем планом або тільки за вузловим питанням»; в) учитель лише визначає завдання для самостійної роботи учнів. Таким чином, конкретне навчальне завдання передбачає певну міру педагогічного супроводу, що позитивно позначається на умовах розробки завдань різного типу складності та реалізації особистісно-орієнтованого підходу як однієї з умов диференційованого навчання.

Дослідження В. Недільком теорії методу самостійної роботи учнів на уроці літератури засвідчує функціонування загальнопедагогічної тенденції методичної думки щодо самостійності учнів у здобутті знань і формуванні

вмінь та корелює з основами модельованого навчання, яке ще свого часу обстоював Л. Виготський. Саме за допомогою плану діяльності чи системи передзавдань, що відіграють роль орієнтовної основи розумових дій, учень спроможний самостійно перейти зону свого найближчого розвитку, а вчитель – досягти заданої дидактичної мети уроку. Водночас недостатньо науково обґрунтованими залишалися окремі аспекти цієї проблеми, зокрема питання методичної доцільності застосування самостійної роботи під час лекції чи бесіди, чіткості у розумінні категорії самостійної роботи як методу навчання чи як педагогічної умови його ефективності. Однак, актуалізація проблеми самостійної роботи учнів та її ефективне практичне розв'язання є незаперечним здобутком шкільної літературної освіти дореформеного періоду (1970-1984 рр.).

Зауважимо, що В. Неділько керувався загальноприйнятим визначенням дидактичного методу як способу організації вчителем пізнавальної роботи учнів, що трактується нині як постулат імперативної педагогіки, згідної якої учні – об'єкт педагогічного впливу. По-іншому подавав поняття методу Є. Пасічник, який розумів його як спосіб взаємодії вчителя та учнів, що забезпечує передумови рівноправної партнерської взаємодії всіх учасників педагогічного процесу [6, с. 57]. Так окреслювалася *тенденція до активізації суб'єктної діяльності школярів*, які повинні були опанувати способами учіння. Сучасною філософією освіти процес взаємодії вчителя й учнів пояснюється як організаційна форма навчання, зміст якого залежить від дидактичної мети та умов її досягнення [2, с. 495]. Отже, підвищення ефективності навчального процесу було обумовлено його новим характером організації та проведення, зокрема активізацією ролі школярів, посиленням їхніх повноважень на уроці літератури. Тому методи викладання завжди мають двосторонній характер: вчитель передбачає способи керування розумовою діяльністю школярів, а учні сприймають способи учіння як цілеспрямоване набуття знань та оволодіння уміннями й навичками [2, с. 566]. Була помітна *тенденція щодо гуманізації педагогічного процесу*, в

якому учні відіграють активну пізнавальну роль. Таким чином, дидактичні методи рівнозначно трактуються як способи викладання та учіння, а також як методи навчання. Зважаючи на багатофункціональність методів навчання і визначаючи переваги та недоліки різних класифікацій методів навчання, Є. Пасічник, як і його російський колега М. Кудряшов, відстоював думку про взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури. Однак український вчений орієнтувався на широке поєднання словесних, наочних і практичних методів, що переконливо враховують зміст і форму, характер та умови пізнавальної діяльності учнів. Отже, утверджувалася *тенденція до інтеграції способів, засобів, форм і умов організації та проведення навчального процесу*, що значно розширювало уявлення про дидактичні методи.

*Висновки.* Таким чином, основними здобутками методичної думки в Україні напередодні освітньої реформи 1984 року визнано:

- створення стабільних підручників з української літератури для середньої школи і комплексних посібників з методики викладання літератури для підготовки вчителів-словесників;
- врахування особливостей психо-розумового розвитку учнів у процесі навчання літератури;
- взаємозв'язок методів навчання на уроці літератури;
- дослідження теорії уроку літератури, типів літературного аналізу, систем навчальних завдань;
- посилення уваги вчених-методистів та вчителів-практиків до образної системи літературного твору та художньої майстерності письменника;
- спрямованість навчального процесу на формування самостійності й творчої активності учнів-читачів;
- широку взаємодію наукової теорії та шкільної практики, літературознавства та методики навчання літератури в школі.

## Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1963. – 187 с.
2. Карпенчук С.Г. Філософія освіти (загальна теорія педагогіки): монографія / С.Г. Карпенчук. – К.: Слово, 2013. – 688 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Література учить жити / [упоряд. В.Ф. Анісов, П.Д. Мисник]. – К.: Рад школа, 1967. – 263 с.
5. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В.Я.Неділько. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
6. Пасічник Є.А. Українська література в школі / Є.А.Пасічник. – К.: Рад. школа, 1983. – 319 с.
7. Соболев І.І. Вивчення української літератури в 5-7 класах / І.І. Соболев. – К.: Рад. школа, 1968. – 232 с.
8. Соболев І.І. Типи уроків і засоби активізації викладання літератури в школі / І.І. Соболев. – К.: Рад. школа, 1963. – 143 с.

## Literatura

1. Buhayko T. F., Buhayko F. F. Maysternist' uchytylya-slovesnyka / T. F. Buhayko, F. F. Buhayko. – K.: Rad. shkola, 1963. – 187 s.
2. Karpenchuk S. H. Filosofiya osvity (zahal'na teoriya pedahohiky): monohrafiya / S. H. Karpenchuk. – K.: Slovo, 2013. – 688 s.
3. Kostyuk H. S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psykichnyy rozvytok osobystosti / H.S. Kostyuk; pidred. L. M. Prokoliyenko. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608 s.
4. Literaturau uchyty chitzhy / [uporyad. V.F.Anisov, P.D.Mysnyk]. – K.: Rad shkola, 1967. – 263 s.



5. Nedil'ko V. Ya. *Metodyka vykladannya ukrayins'koyi literatury v seredniy shkoli* / V.Ya. Nedil'ko. – K.: Vyshcha shkola, 1978. – 248 s.
6. Pasichnyk Ye. A. *Ukrayins'ka literatura v shkoli* / Ye. A. Pasichnyk. – K.: Rad. shkola, 1983. – 319 s.
7. Sobolyev I.I. *Vyvchennya ukrayins'koyi literatury v 5-7 klasakh* / I.I. Sobolyev. – K.: Rad. shkola, 1968. – 232 s.
8. Sobolyev I.I. *Typy urokiv i zasoby aktyvizatsiyi vykladannya literatury v shkoli* / I.I. Sobolyev. – K.: Rad. shkola, 1963. – 143 s.