

Людмила Новаківська

**ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ
У ВІТЧИЗНЯНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
(XIX – початок XX століття)**

Новаківська Л. В.

**ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ
У ВІТЧИЗНЯНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
(XIX – початок XX століття)**

Монографія

Умань – 2017

УДК 811(07):37(477)] "18/19"

Н 72

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 16 від 27 червня 2017р.)*

Рецензенти:

Бакум З. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет»;

Цина В. І. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Коляда Н. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Новаківська Л. В.

Викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX – початок XX століття) : моног. / Л. В. Новаківська. – Умань : Алмі, 2017. – 366 с.

ISBN 978-966-7823-51-1

У монографії здійснено теоретичне узагальнення важливої й актуальної проблеми, що полягає у розкритті й цілісній характеристиці теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – початку XX століття: здійснено аналіз змісту, форм та розкрито теоретико-практичні засади і науково-методичне забезпечення викладання словесності в досліджуваній період.

Для наукових працівників, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів, дослідників, а також усіх, кого цікавить проблема викладання словесності в історії вітчизняної педагогіки.

УДК 811(07):37(477)] "18/19" (043. 3)

© Новаківська Л. В., 2017

ISBN

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	12
1.1. Історіографія проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (ХІХ – початок ХХ століття)	12
1.2. Джерельна база дослідження	27
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ХІХ – на початку ХХ століття	38
2.1. Педагогічна освіта як засіб підготовки компетентного вчителя словесності у досліджуваний період	38
2.2. Особистість учителя словесності ХІХ – початку ХХ століття	56
2.3. Розвиток методики викладання словесності у досліджуваний період	70
Висновки до другого розділу	89
РОЗДІЛ 3. ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ХІХ – початку ХХ століття	92
3.1. Розвиток словесності як навчальної дисципліни в середніх закладах освіти досліджуваного періоду	92
3.2. Форми викладання словесності в середніх закладах освіти ХІХ – початку ХХ століття	108
Висновки до третього розділу	134

РОЗДІЛ 4.	ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ XIX – початку XX століття	137
4.1.	Наступність у викладанні словесності в середній і вищій школі досліджуваного періоду	137
4.2.	Теорія і практика викладання словесності у вищих закладах освіти (XIX – початку XX століття)	147
4.2.1.	Початковий етап викладання словесності у вищих закладах освіти (перша половина XIX століття)	148
4.2.2.	Інституціалізація та нормування курсів словесності у вищій школі (друга половина XIX століття).....	156
4.2.3.	Практично спрямований етап викладання словесності у вищій школі на початку XX століття	169
	Висновки до четвертого розділу	181
РОЗДІЛ 5.	НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (XIX – початок XX століття)	184
5.1.	Гімназійні та університетські підручники словесності першої половини XIX століття (етап становлення).....	186
5.2.	Підручники словесності середньої і вищої школи в другій половині XIX століття (етап інтенсивного розвитку).....	198
5.3.	Психолого-педагогічна спрямованість підручників словесності початку XX століття (етап розквіту).....	215
	Висновки до п'ятого розділу	225
ПІСЛЯМОВА	229
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	236
ДОДАТКИ	303

ПЕРЕДМОВА

Динамічний поступ сучасного суспільства зумовлює переоцінку багатьох культурно-освітніх явищ, серед яких чільне місце посідає і художня література як чинник національного відродження та ефективний засіб виховання громадянина України з високим рівнем самосвідомості й особистісної культури. Саме тому в «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» (2011), Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014) наголошується доцільність підвищення впливу словесної комунікації на формування мовленнєвої компетентності й активізації когнітивної сфери суб'єктів педагогічного процесу. Ці нормативні документи регламентують перебіг реформування освітньої галузі в цілому і, зокрема літературної освіти, у напрямі всебічного розвитку особистості.

У «Концепції літературної освіти» (2011) зазначається, що специфічні методики вивчення навчальних дисциплін, передусім, мають ґрунтуватися на розумінні законів словесності. Цьому повинні сприяти достатньо актуальні наукові дослідження з проблем інтеграції в суспільстві, а також кращі історико-педагогічні здобутки з питань викладання словесності, що є міцним підґрунтям для розроблення нової концепції літературної освіти в сучасній українській школі.

Протягом останніх десятиліть відбулися численні наукові дискусії з приводу викладання літератури в школі. За результатами їх перебігу цілковито визнано пріоритетність вивчення вітчизняної літератури на всіх етапах загальної освіти, адже літературне мистецтво сприяє становленню громадянської та національної самосвідомості учнівської молоді, формуванню патріотизму, вихованню любові до рідної мови, природи й історії. Оскільки словесність за своєю природою є духовним явищем, то в умовах інформатизації і глобалізації суспільства особливо актуалізується роль літературної освіти щодо залучення людини до загальнолюдських і національно-культурних цінностей.

Теорія і практика викладання словесності в закладах загальної середньої освіти спирається на ціннісний досвід педагогів-словесників минулого й сьогодення. Це неодмінно фіксується в історії педагогіки, де фігурують імена відомих вітчизняних діячів науки і культури, літераторів і педагогів. У галузі словесності все, що здобує працею багатьох поколінь учених-методистів, учителів-словесників, творчо осмислене педагогічною наукою, в умовах реформування сучасної школи має бути збережено й удосконалено. Тому нині неабиякої актуальності набуває історико-педагогічне дослідження проблемних питань викладання словесності в закладах загальної середньої освіти в контексті об'єктивної оцінки її змісту та методичних напрацювань для подальшого розвитку вітчизняної системи літературної освіти.

В історії педагогіки заслуговує на увагу період ХІХ – початку ХХ століття, який дослідники називають часом становлення і розвитку

словесності як науки, навчальної дисципліни і методики її викладання. Про це свідчать уперше розроблені навчальні плани, створені й опубліковані підручники, посібники і хрестоматії зі словесності, а також методичні рекомендації щодо її викладання. Стали активно розвиватися філософські та психолого-педагогічні засади методології літературної освіти. Цей період ознаменувався розробленням та апробацією моделі реалізації наступності у викладанні словесності – від середньої до вищої школи, розгорнувся процес налагодження конкретних методологічних взаємозв'язків між навчальними курсами словесності гімназій та університетів.

Важливим контекстом для висвітлення проблеми дослідження стали наукові розвідки сучасних учених-педагогів, які розглядають актуальні питання освіти, її історії та сучасності: історію освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, Н. Дічек, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.); історію університетської освіти в Україні (О. Кірдан, С. Куліш, Л. Курило, С. Черняк та ін.).

Останніми роками з'явилася низка досліджень, присвячених різним аспектам в галузі сучасної теорії і практики викладання словесності (Т. Дороніна, Г. Клочек, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та ін.).

На окрему увагу заслуговують історико-педагогічні розвідки вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких презентовано проблему підготовки вчителя, вчителя-словесника – її історію і сучасність (Н. Дем'яненко, О. Коберник, О. Семенов, Р. Суровцева, К. Шиков та ін.).

Порушеної проблеми теорії і практики викладання словесності безпосередньо стосуються наукові студії щодо:

- розвитку словесності, літератури як науки і навчальної дисципліни (М. Булич, В. Данилов, О. Дорошкевич, О. Кирпичников, Ю. Лазарєв, О. Лебедєв, О. Левитський, В. Левін, В. Сиротенко, Д. Соловійов, Ф. Сушицький, Д. Мирський та ін.);

- історії шкільної літературної та мовної освіти (І. Альошинцев, Л. Базиль, А. Бренчугіна-Романова, О. Гетьманська, А. Гречишнікова, Т. Зибіна, О. Красноусов, Л. Кіпнес, М. Рибнікова, Я. Роткович, В. Сухомлинський, В. Чертов, С. Яворська та ін.);

- розвитку методики викладання словесності, літератури (В. Альбатирова, В. Баєвський, О. Бандура, Т. Беньковська, О. Богданова, Н. Волошина, В. Голубков, О. Вертій, В. Захарова, С. Леонов, О. Мазуркевич, Д. Мотольська, А. Ситченко, В. Чертов та ін.);

- навчально-методичного забезпечення викладання словесності, підручників і посібників з методики викладання літератури (Л. Башманівська, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Грузинський, В. Неділько, В. Сидоренко, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Філонов та ін.);

- педагогічної спадщини відомих словесників (І. Албул, М. Богуславський, О. Головинська, Н. Демченко, Т. Донська,

С. Єлпатьєвський, В. Ісаченко, А. Кришко, І. Мандельштам, Г. Меркін, М. Халанський, Н. Цветкова та ін.).

Аналіз значної кількості джерел (дисертацій, монографій, статей, матеріалів наукових конференцій, навчальних і методичних посібників тощо) дав змогу констатувати, що проблема теорії і практики викладання словесності у вітчизняних закладах освіти ХІХ – початку ХХ століття у наукових працях педагогів, учених-методистів того часу не була об'єктом системного дослідження та рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти.

Вивчення архівних документів, аналіз навчальних планів, програм, підручників із проблеми дослідження виявило ряд суперечностей, зокрема між істотним досвідом, традиціями, накопиченими в історії педагогічної теорії і практики ХІХ – початку ХХ століття, і неповним використанням цього досвіду в практиці викладання літератури в умовах сучасної школи.

Хронологічні межі дослідження охоплюють ХІХ – початок ХХ століття. *Нижня хронологічна межа* дослідження зумовлена тим, що як самостійний предмет «російська словесність» уперше студіювався у вітчизняних навчальних закладах (у вищій школі у 1804 році, у гімназіях – у 1811 році). Увагу до проблем педагогіки викликали реформи загальної освіти, що почалися в січні 1803 року. Тоді були видані «Попередні правила народної освіти», а потім «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам» (1804), у яких визначалася єдина система загальної освіти. ХІХ століття – якісно новий період в історії освіти. Він став найбільш інтенсивним і результативним, оскільки характеризувався інноваційними процесами в освітній галузі, реформуванням середньої освіти, функціонуванням як університетів, так і інших вищих навчальних закладів, що стали центрами підготовки вчителів та викладачів для середньої та вищої шкіл із обов'язковим викладанням словесності. *Верхня хронологічна межа* (1917–1918 роки) визначена змінами суспільно-політичного устрою, що вплинули на розвиток освіти загалом та процес викладання словесності, зокрема. В Україні на цей період припадає початок відродження національної системи літературної освіти на перших щаблях будівництва нової школи в роки Української Народної Республіки (УНР) з переходом до повної уніфікації української освітньої системи із загальносоюзною. У 1917–1918 навчальному році у вищих освітніх закладах засновано кафедри української мови, літератури та історії України, а в 1918 році вперше запроваджено посаду вчителя української мови і літератури, що певним чином вплинуло на розвиток теорії і практики викладання словесності у нових соціокультурних умовах.

Територіальні межі дослідження відповідають адміністративно-територіальній приналежності українських земель у визначених хронологічних межах. Тому під «вітчизняними навчальними закладами» розуміємо заклади середньої та вищої освіти, які функціонували в межах губерній, що входили в ХІХ – на початку ХХ століття до складу Російської імперії – Київська, Подільська, Волинська, Чернігівська, Полтавська,

Харківська, Катеринославська, Херсонська і Таврійська (без Криму).

Концептуальні засади дослідження. В основу дослідження покладено системно-хронологічний підхід до розгляду теоретико-практичних засад викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – початку XX століття в контексті його основної концептуальної лінії – наступності на різних освітніх рівнях.

Системоформувальною концептуальною ідеєю дослідження є те, що в період XIX – початку XX століття у різні роки був домінуючим або риторичний (перевага – мовній освіті), або трансформаційний (перевага – літературній освіті) напрями. Викладання мови та літератури (на рівні змістового, програмного, методичного забезпечення) у досліджуваній період завжди перебувало в тісному взаємозв'язку як єдиний процес вивчення словесності, словесних наук. Тому, враховуючи багатогранність поняття «словесність» та особливості його використання в хронологічних межах дослідження, у роботі паралельно фігурують рівнозначні за своєю сутністю дефініції і термінолексеми: «словесність», «література», «літературна освіта», «словесний концентр», «літературний словесний концентр».

Термінологічний аналіз поняття «словесність» свідчить про його неоднозначне тлумачення в межах різних історико-педагогічних періодів та представниками різних наукових течій. З-поміж різних підходів до визначення категорії «словесність» виокремлюємо її спільне тлумачення – це складне й багатогранне поняття, наука і навчальна дисципліна; це філологічні науки в їх сучасному складі, обсязі, співвідношенні – лінгвістика, літературознавство.

Враховуючи хронологічні межі XIX – початку XX століття, характерні для цього періоду особливості розвитку змісту освіти та методики викладання словесності в закладах освіти означеного періоду, у дослідженні обрано розуміння поняття *словесності* як науки і навчальної дисципліни (мова і література), котрі можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування, і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

Викладання словесності розглядаємо як процес виховання, літературної освіти й розвитку особистості учня/студента засобами художнього слова та шляхом раціонального застосування методів і прийомів, що забезпечують педагогу-словеснику найвищу професійну результативність його роботи. У дослідженні здійснено аналіз теорії і практики викладання словесності у навчальних закладах середньої (гімназії) та вищої (університети) освіти як таких, де зароджувалася та розвивалася словесність, методика викладання та здійснювалася апробація кращих здобутків.

Концепція дослідження ґрунтується на твердженні про те, що теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – початку XX століття в нашому дослідженні охоплює: *теоретичні засади* – особливості розвитку словесності як науки (різні концепції, погляди щодо теорії та історії словесності), навчальної дисципліни та методики її

викладання; вимоги до учителя словесності та особливості його підготовки; *практичні засади* – особливості змісту, форм, методів та навчально-методичного забезпечення викладання словесності в середніх та вищих закладах освіти досліджуваного періоду.

Генералізуюче положення дослідження полягає в тому, що на кожному історико-педагогічному етапі процес викладання словесності характеризувався певними теоретико-практичними засадами для обґрунтування періодизації розвитку теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах досліджуваного періоду, що охоплює такі етапи: 1-й етап – становлення (перша половина XIX століття); 2-й етап – реформування (друга половина XIX століття); 3-й етап – інтенсивного розвитку (початок XX століття).

У дослідженні розкрито і цілісно охарактеризовано теоретико-практичні засади викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (російської мови і літератури) в контексті суспільно-політичних та освітньо-культурних особливостей досліджуваного періоду XIX – початку XX століття, коли викладання в усіх навчальних закладах колишньої імперії різного рівня (у тому числі на українських землях, що становлять територіальні межі нашого дослідження) здійснювалося російською мовою. Попри взаємопов'язаність мовних і літературних складових словесності як дисципліни, в дослідженні зацентровано увагу на її літературній складовій.

Джерельну базу дослідження проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – початку XX століття становлять:

– *документальні джерела: опубліковані* (нормативно-правові освітні документи досліджуваного періоду, що регулювали процес викладання словесності, діяльність навчальних закладів на українських землях у XIX – на початку XX століття (накази, положення, постанови, розпорядження і циркуляри попечителів навчальних округів, Міністерства народної освіти; статuti гімназій, університетів тощо); матеріали історико-педагогічних досліджень (автореферати, дисертації, монографії) та *неопубліковані* (матеріали і документи низки вітчизняних архівів: Центрального державного історичного архіву України, Київ (фонди: 275 – Київське охоронне відділення; 293 – Київський цензурний комітет; 294 – Канцелярія київського відділу цензора; 295 – Київський тимчасовий комітет у справах друку; 442 – Канцелярія Київського Подільського і Волинського генерал-губернатора; 707 – Управління Київського навчального округу; 2162 – Канцелярія попечителя Харківського навчального округу (1803–1916) та ін.); Державного архіву м. Києва (фонди: 16 – Київський університет Св. Володимира; 81 – Друга чоловіча гімназія); Державного архіву Харківської області (фонди: Р-3 – Канцелярія Харківського губернатора; 667 – Харківський університет Міністерства народної освіти (1805–1918) та ін.);

– *масові джерела* – статистичні матеріали, довідники, бібліографічні

видання (посібники, покажчики тощо), періодична преса, педагогічні часописи тощо, в яких відображено матеріали з викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття;

– *навчально-методичні видання* – підручники, посібники, хрестоматії, книги для читання, дидактичні матеріали, збірники вправ, порадики, методичні матеріали для вчителів, література з теорії підручника, література з проблем книговидавничої діяльності, матеріали стандартизації навчальних книг тощо;

– *додаткові джерела* – джерела особового походження (мемуари, спогади, щоденники, автобіографії, листування тощо); оповідні джерела (опис діяльності навчальних закладів, авторських методик, досвіду роботи видатних педагогів-словесників тощо); немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів; доповіді; некрологи, присвячені видатним педагогам-словесникам тощо); електронні (електронні видання, освітні вебпортали, матеріали освітянських форумів тощо).

У ході дослідження проаналізовано *періодичні видання*: «Журнал Министерства народного просвещения» (1834–1917), «Русский педагогический вестник» (1857–1861), «Педагогический сборник» (1864–1918), «Учитель» (1861–1870), «Русская школа» (1890–1917), «Образование» (1892–1909), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Воспитание» (1860–1863), «Журнал для родителей и наставников» (1864–1865), «Народная школа» (1869–1889), «Отечественные записки» (1868–1864), «Известия Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине» (1877–1916), «Русский филологический вестник» (1879–1918), «Советская педагогика» (1937–1991), «Рідна школа» (1991–2017), «Шлях освіти» (1996–2012), «Історико-педагогічний альманах» (2004–2017), «Українська література в загальноосвітній школі» (1999–2017) та ін.

Монографія складається з передмови, п'яти розділів, висновків до них, післямови, списку використаних джерел та додатків. До додатків увійшли програми викладання словесності в середніх і вищих закладах освіти та матеріали про підручники, навчальні посібники і хрестоматії зі словесності, що використовувалися у ХІХ – на початку ХХ століття.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX – початок XX століття)

Останніми роками посилюється науковий інтерес до історіографічних розвідок серед дослідників історії педагогіки. Це зумовлено не лише тим, що історіографія стала невід'ємною складовою історико-педагогічних праць, а й постійним зростанням їхньої кількості. На основі аналізу публікацій історіографічна розвідка дає можливість досліднику відстежувати тенденції розвитку історико-педагогічного процесу [184, с. 69].

У науковому обігу існує два розуміння поняття «історіографія»:

– «...наукова дисципліна, яка вивчає генезис історичної науки, виникнення і розвиток історичної думки, процес нагромадження історичних знань, з'ясовує соціальну основу і соціальну функцію історичного пізнання, досліджує боротьбу в ній різних напрямів, течій, шкіл, концепцій, аналізує методи вивчення історичних джерел, висвітлює організацію і форми дослідницької роботи в галузі історії...» [328, с. 169];

– «...сукупність досліджень, присвячених певному історичному періодові..., окремій проблемі, темі, події...» [328, с. 169].

Поняття «педагогічна історіографія» є найбільш широким, воно містить історіографію освіти і педагогіки і виступає як сфера наукових знань, претендує на окреме місце у структурі педагогічної науки.

Педагогічна історіографія є важливою частиною історико-педагогічного знання, що дозволяє встановити справжність, об'єктивність відомостей в цій галузі, розширити уявлення про закономірності наукового пізнання, систематизувати знання про все в історико-культурному процесі. Педагогічний потенціал цієї галузі знань полягає в її значенні для становлення і розвитку професійного педагога [388, с. 131].

Важливим аспектом прикладного значення педагогічної історіографії є застосування отриманих у процесі її вивчення знань для написання дослідницьких робіт, у яких повинен бути створений самостійний історіографічний образ. Завданнями такого способу є: підведення підсумків попереднього вивчення об'єкта дослідження (виділення етапів, напрямів у вивченні даної теми, розкриття методологічних підходів, аналіз джерельної бази попередніх дослідників, оцінка їх праці); виявлення на цій основі тих аспектів історичної реальності, які або зовсім не вивчені, або досліджені недостатньо; визначення дослідницьких завдань [650, с. 9].

Отже, будь-яке педагогічне дослідження має містити як ретроспективний, так і історіографічний аналіз. Звернення до досвіду вирішення психолого-педагогічних проблем у минулому, так само як і

аналіз його опису істориками освіти є невід'ємними частинами дослідницької культури педагога. Історіографічний аналіз дозволяє не просто виявити повагу до накопиченого досвіду, але і визначити прогалини у наукових знаннях, встановити актуальність і значущість дослідження [430].

У дослідженні обрано хронологічний та проблемно-тематичний принципи побудови історіографічного огляду наукової проблеми.

1-й історіографічний етап – праці сучасників у хронологічних межах дослідження імперського періоду (XIX – початок XX століття). Першу важливу групу становлять праці відомих словесників (В. Водовозов, О. Галахов, П. Житецький, В. Науменко, В. Острогорський, О. Потебня, В. Стоюнін та ін.), які відіграли важливу роль у становленні та розвитку словесності як науки, навчальної дисципліни та методики її викладання.

Методичні пошуки досліджуваного періоду багато в чому були зумовлені появою і згодом боротьбою різних шкіл у літературознавстві, а також бурхливим розвитком експериментальної педагогіки і психології. Це дало поштовх до виникнення різних педагогічних течій у викладанні літератури та відповідних наукових шкіл, спрямованість яких визначалася завданнями освіти [425]:

– академічна (метою навчання є розумовий розвиток учнів, вивчення основ науки про мову і літературу): Ф. Буслаєв «Лекции истории русской литературы заслуж. профессора Ф. И. Буслаева (История литературы как наука и ее значение)» (1879) [101], О. Галахов «Полная русская хрестоматия» (1853) [149], Л. Поліванов «Русская хрестоматия: для двух первых классов средних учебных заведений» (1903) [541]);

– виховна (мета літературної освіти – морально-естетичне виховання дітей): В. Водовозов «Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам» (1973) [129], В. Стоюнін «Из истории воспитания в России в начале XIX столетия» (1903) [696], В. Острогорський «Беседы о преподавании словесности» (1885, 1913) [500; 501] та ін.;

– культурно-історична (вивчення словесності на історичній основі): О. Веселовський «Историческая поэтика» (1889) [115] та ін.;

– психологічна (мета – увага до психологічного розвитку учнів): О. Потебня «Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка» (1894) [549], П. Житецький «Теория сочинений с хрестоматией» (1896) [223] та ін.).

По завершенню історіографічного аналізу робіт досліджуваного періоду нами було виокремлено такі *групи праць, дотичних до проблеми дослідження:*

– *історія літератури, літературної освіти:* «Очерки по истории русской литературы и просвещения с начала XIX века» [97], І. Альошинцев «История гимназического образования в России (XVIII и XIX век)» (1912) [5], В. Данилов «Литература как предмет преподавания (средняя и низшая школы. Учительские институты)» (1917) [189] тощо;

– діяльність вищих навчальних закладів, університетська освіта: «По поводу нового университетского устава (1863) [539]; «Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты» (1877) [243]; «Современная летопись. Наши учебные заведения. Императорский Московский университет в 1895 году» (1895) [680]; «Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты» [244]; «Обозрение преподавания наук и искусств в Императорском университете св. Владимира во втором полугодии 1860-61 учебного года» [490]; «Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине. 1875–1900. Преподаватели и воспитанники» (1900) [264] тощо [476];

– зміст, форми і методи викладання словесності в середніх навчальних закладах: Д. Соловйов «Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии (1830-1880). Историческая записка» (1880) [682]; Ф. Сушицький «Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе (Опыт методики)» (1916) [711]; О. Грузинський «Литературные чтения и беседы в нашей средней школе» (1897) [182]; «О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях» (1908) [476] тощо;

– навчально-методичне забезпечення викладання словесності (підручники, посібники, навчальні програми тощо): «Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.)» (1917) [524]; О. Дорошкевич «Опыт методического построения урока словесности» (1917) [215]; О. Лебедев «Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей)» (1914) [345]; В. Істомін «Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях» (1891) [260]; «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890) [566]; «Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» (1890) [736] тощо;

– життєдіяльність відомих педагогів-словесників: С. Єлпатьєвський «Николай Фёдорович Анненский: Воспоминания» (1912) [217], О. Кирпичников «Ф. И. Буслаев как идеальный профессор 60-х годов: лекция, читанная в Одессе 26 ноября 1897 г. в пользу основания Буслаевского фонда» (1898) [293], В. Сиповський «В. Я. Стоюнин. Биографический очерк» (1903) [653], М. Халанський «Материалы для биографии А. А. Потебни» (1908) [760] тощо.

Важливу групу історіографічних праць становлять роботи теоретиків з проблеми наступності в освіті, зокрема у викладанні словесності. Основні концепції розвитку середньої та вищої школи ХІХ – початку ХХ століття не виділяли гносеологічних відмінностей у функціях обох ступенів. Більш того, призначення школи в більшості концепцій (отримання загальної освіти і підготовка до вищої школи) визначалося, насамперед, в аспекті забезпечення наступності. Відмінності полягали

лише в зростаючій складності наукових знань і прийомів їх «добування». Узагальнюючи осмислення ідеї спадкоємності у вітчизняній освіті ХІХ століття, слід підкреслити, що вже в цей період безперервність освіти розглядалася педагогами як обов'язкова умова. Розуміння ідеї спадкоємності спиралося в авторських педагогічних концепціях на методологію визначення загальної гуманітарної предметної концентрації середньої і вищої школи. Загальне теоретичне ядро трактувань наступності полягало у ствердженні таких позицій: спадкоємність виявляється в тому, що середня школа «позбавляє» спеціальну вищу школу необхідності відхилятися від своєї спеціальності через загальноосвітні предмети (О. Масловський [374] та ін.); основу середньої та вищої освіти повинні становити гуманітарні науки (Д. Писарев [530], М. Пирогов [528], Л. Толстой [719] та ін.); гуманітарна освіта базується на ідеї розвитку, яка трансформована в конкретні методології (К. Ушинський [742] та ін.); запровадження в старших класах «наукових» прийомів роботи (О. Алфьоров [6] та ін.); рівнева дискретність освіти може бути подолана за допомогою послідовного впровадження в процес навчання епізодичного, системного і наукового підходів (С. Гессен [153]).

На думку сучасних дослідників, в аналізі педагогічних концепцій розвитку середньої та вищої школи ХІХ – початку ХХ століття слід підкреслити, що смисловою домінантою педагогічного осмислення ідеї спадкоємності була загальна гуманітарна освіта. Разом з тим, розглянуті підходи до наступності функціонування середнього і вищого рівня аналізували, швидше, взаємозв'язки окремих ступенів, об'єднуючи їх в загальний освітній континуум. Саме ж поняття «неперервна освіта» у вітчизняній педагогічній думці було сформульовано вже в 1916 році, в освітньому законопроекті Я. Гуревича [155, с. 58].

Праці теоретиків і практиків, які першими звернулися до висвітлення історії викладання словесності, літературної освіти, мають переважно довідковий, науково-популярний, мемуарний або оглядовий характер.

У контексті предметного поля нашого дослідження з метою об'єктивного аналізу праць *2-го історіографічного етапу – радянського (20-ті – кінець 80-х років ХХ століття)* – праці, що визначили основи формування методики викладання словесності, посилення виховного впливу літератури на школярів, присвячені питанням підготовки вчителя-словесника тощо.

Однією з найважливіших проблем методики викладання літератури радянського періоду є дальше посилення виховного впливу літератури на школярів. Однак уся система роботи, що висвітлювалася у методичних посібниках цього періоду була, заполітизована. У завданнях, які ставилися перед школою, наголошувалося на підвищенні якості навчання і комуністичного виховання учнів. Це вимагало творчого розв'язання теоретичних питань викладання літератури, зокрема проблеми вдосконалення методів, ґрунтовного вивчення, осмислення й поширення

передового досвіду роботи словесників – майстрів педагогічної справи, новаторів [400, с. 11; 4].

Ще однією важливою проблемою, над розробкою якої працювали теоретики та практики радянського періоду, стало питання підготовки вчителя-словесника [430].

Багатогранною сформованою особистістю бачив учителя-філолога видатний український педагог В. Сухомлинський. У час, коли «словесному вихованню» надавали другорядну роль, у його книзі «Серце віддаю дітям» описано форми роботи в педагогічному колективі, спрямовані саме на удосконалення філологічної освіти [24; 430]. «У руках вихователя слово, – наголошував великий педагог-гуманіст, – такий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мрамур у руках скульптора... без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це нібито той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [709, с. 160].

Створюються посібники з актуальних проблем покращення якості викладання літератури: «Майстерність учителя-словесника» Т. Бугайко та Ф. Бугайко (1963); «Самостійна робота учнів над літературним твором» і «Взаємозв'язок методів навчання на уроках літератури» В. Золотникової (1978); «Літературно-мовний кабінет у школі», «Письмові творчі роботи з української літератури у 8-10 класах», «Література і учнівська творчість» В. Цимбалюка (1975-1985); «Наукові основи підручника з літератури (4-10 класи)», «Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах», Міжпредметні зв'язки на уроках української літератури (4-10 класи) М. Бандури (1979–1984); «Наочність на уроках літератури» В. Гречинської (1983); «Естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури» (1985), «Уроки позакласного читання в старших класах» (1988) Н. Волошиної [89; 400, с. 11].

У цей час в Україні з'являється низка ґрунтовних праць узагальнюючого характеру, в яких розв'язуються актуальні проблеми викладання літератури в школі. Серед них підручник для університетів та педагогічних інститутів В. Неділька «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978) [415]; книга Є. Пасічника «Українська література в середній школі» (1983) [515]; посібник К. Сторчака «Основи методики літератури» (1965) [693; 430].

У низці публікацій теоретики та практики літературної освіти порушують різноаспектні питання, а саме: Т. Бугайко «Про ефективність уроків літератури» (1960) [90]; Л. Воловець «Урок літератури: передумови й складові успіху» (1987) [140]; В. Латанський «Все починається з творчості» (1987) [343]; Є. Пасічник «З історії створення шкільних підручників з літератури в Україні (1933–1938 рр.)» (1968) [513]; М. Рибнікова «Очерки по методике литературного чтения» (1963) [611]; Л. Тимофеев «О преподавании теории литературы в школе» (1946) [715] тощо.

Проблем історії розвитку літературної освіти частково торкалися й інші вчені. Це передусім А. Гречишнікова в «Очерках по методике преподавания литературы» (1941) [180], Д. Мотольська в «Историческом обзоре методики преподавания литературы» (1936) [390] тощо. Однак указані вище праці відображають здебільшого становлення методики викладання літератури в російськомовних навчальних закладах [31; 430].

Як свідчить аналіз джерел, потреба узагальнення й наукового осмислення історії методики, доцільне використання надбань минулих поколінь, визначення загальних закономірностей її розвитку спонукало методистів звернутися до прогресивної історико-педагогічної спадщини. В Україні ґрунтовно досліджувалося питання зародження, становлення і розвитку методики літератури від часів Київської Русі й до сучасності [430].

Тому, здійснивши аналіз праць, що визначали загальні орієнтири розвитку методики викладання словесності, необхідно перейти до аналізу праць, що мають суто історіографічний характер [430].

Вагомий внесок у розвиток історії словесності здійснив відомий український теоретик, методист і дослідник, педагог і літературознавець – академік Олександр Романович Мазуркевич (1913–1995) [430].

Олександр Романович послідовно працював над удосконаленням літературної освіти, виступав проти формалізму, схоластики, демагогії у викладанні словесності, своїми публікаціями протистояв застою в методиці літератури. Він був упорядником збірників «Зброєю слова», «М. В. Гоголь», а також автором і науковим редактором книжок про творчість Т. Шевченка, І. Франка, П. Грабовського, М. Коцюбинського, Лесі Українки, відповідальним редактором щорічника «Методика викладання української мови і літератури». Як головний науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України О. Мазуркевич здійснював наукове керівництво дослідженням проблем літературної освіти та історії української літератури і шкільної словесності [56, с. 3; 430].

Першою і, власне, єдиною спробою подати систематизований огляд становлення й розвитку методичної думки в галузі вивчення літератури в школах України дослідники називають працю О. Мазуркевича «Нариси з історії методики української літератури» (1961) [362]. Автор розшукав чимало документів і бібліографічних матеріалів, які систематизовано вмістив у вищевказану працю. Якщо в оглядах критичних матеріалів до більшовицького перевороту 1917 року він посилається лише на педагогічні погляди окремих письменників-класиків (Г. Сковороди, Т. Шевченка, Л. Глібова, І. Франка, Лесі Українки, С. Васильченка та ін.), то про українську школу в умовах царського режиму майже нічого не сказано, оскільки української школи як такої при репресивному царському режимі не було. Тому О. Мазуркевич зробив акцент на аналіз методичних праць відомих російських методистів – М. Семенова, О. Галахова, О. Рибнікової, Н. Кудряшова, Я. Ротковича та ін. Весь період 20–30-х років ХХ століття у методиці літератури розглядається автором з позицій марксистсько-

ленінської ідеології та сталінських постулатів про класову боротьбу. Замість естетичного аналізу літературних творів відомих митців слова, науковець постійно наголошує на «комуністичній партійності» викладання літератури, на «марксистсько-ленінському підході» до характеристики літературних образів тощо. На думку сучасних дослідників, можна виправдати такий підхід автора до розуміння аналізу творів через тогочасну політику та ідеологічні причини. Досить мало уваги було приділено автором розвитку методологічної думки на західноукраїнських землях, проте в аналізі її критикувались буржуазно-національні тенденції у шкільних підручниках О. Барвінського, В. Домбровського, О. Левицького, П. Лушпинського та ін. [577, с. 8; 430].

О. Мазуркевич так завершує свою книгу: «Знання історії нашої методики нам необхідно не заради самої історії, а в інтересах сучасності, в цілях дальшого розвитку цієї галузі педагогічної науки, впевненого просування її вперед по шляху успішного розв'язання завдань перебудови школи» [362, с. 371]. Однак, з часу виходу цієї роботи минули роки, і природно, що низка її положень вимагає нового трактування, осмислення, доповнення та конкретизації [31, с. 5]. За словами Л. Березівської, більшість праць О. Мазуркевича (до 90-х років ХХ століття) мають ідеологічне забарвлення, та попри те вони сприяли розвитку української літератури, методики її викладання в школі. Тому науково-педагогічна спадщина вченого багатогранна, вагома й потребує глибокого, неупередженого наукового дослідження та оцінки [56, с. 4; 430].

Проблеми викладання літератури в дореволюційній школі цікавили педагогів-словесників, методистів В. Голубкова і М. Рибнікову, що стояли біля витоків створення методики викладання літератури в радянській школі [430].

Значну історіографічну цінність для нашого дослідження становлять праці В. Голубкова (1880–1968) – професора, доктора педагогічних наук, академіка АПН РРФСР, відомого фахівця в галузі методики літератури, засновника кафедри методики викладання літератури Московського педагогічного державного університету, яка тепер носить його ім'я. Серед основних проблем, які активно досліджувалися представниками методичної школи В. Голубкова в останні роки, – традиції літературної освіти; зміст літературної освіти; питання теорії та історії літератури в шкільному вивченні [408, с. 183; 430].

Початок досліджень історії методики викладання літератури було покладено самим В. Голубковим, яким у 1938 році уведено до підручника «Методика преподавания литературы» [161] окремі нариси про найвідоміших методистів-словесників. Пізніше, в 1941 році, вийшов посібник вченого «Преподавание литературы в дореволюционной средней школе» [164] та стаття «“Общая риторика” Н. Ф. Кошанского» [165] в журналі «Русский язык в школе» [430].

У книзі «Методика преподавания литературы» (1938) В. Голубков розглядав стан і розвиток методики шкільного викладання літератури з

20-х років XIX століття до 1936 року, здійснюючи першу спробу окреслити періодизацію, в основу якої було покладено класово-соціологічний принцип, провідний в науці 20–30-х років XX століття. Незважаючи на деяку необ'єктивність в аналізі стану методики викладання літератури, автор зауважував на «безсиллі методики початку XX століття в її спробах вирішувати наукові та суспільні проблеми, пов'язані з літературно-виховною роботою» [161, с. 49; 430].

В. Голубков першим із методистів розглянув основні напрями в методиці початку XX століття, її зв'язок з літературознавчими школами, критично осмислюючи пошуки радянської школи 20–30-х років XX століття, в яких він сам брав безпосередню участь [430]. Пізніше, в іншій книзі про викладання літератури у школі імперського періоду, методист звертав увагу насамперед на позитивний досвід минулого, який, на його думку, міг би «знайти безпосереднє застосування в роботі радянського вчителя» [164, с. 4].

Фундаментальні праці В. Голубкова, в тому числі його підручник для студентів педагогічних навчальних закладів «Методика преподавания литературы» (1938) [161], що витримав сім видань, визначили основні напрями наукової діяльності кафедри. Серед соратників, учнів і послідовників В. Голубкова необхідно назвати професорів С. Смирнова, Б. Рождественського, М. Корста, М. Колокольцева, Т. Курдюмову, Д. Любимова, Н. Соловійову, В. Трофимова та ін.

Для історіографічного аналізу досліджуваної проблеми цікавими та корисними є цілий ряд інших праць В. Голубкова та його учнів – «Методика преподавания литературы» (2004) (автори – О. Богданова, С. Леонов, В. Чертов) [70], п'ять видань хрестоматії «История литературного образования в российской школе» (1999) (автор В. Чертов) [771] та «Практикум по методике преподавания литературы» (1999) (під ред. О. Богданової) [563] та ін. [430].

Праці В. Голубкова, а згодом і його учнів, пов'язані з проблемами змісту літературної освіти, присвячені пошукам відповіді на просте запитання, поставлене методистом: «чому вчити?» Починаючи зі стабільної програми 1933 року, в розробці якої брав безпосередню участь В. Голубков, традиційно основу шкільного курсу літератури становили твори російської класичної літератури. У методичних роботах членів кафедри, а також аспірантів і докторантів переважали розробки уроків саме з літературної класики, хоча методичному аналізу підлягали і твори радянської літератури, включені до державної програми.

Історико-методичні роботи В. Голубкова вплинули на формування наукових інтересів методиста-словесника Якова Ароновича Ротковича (1909–1975), який опублікував у 30–50-ті роки XX століття цілу низку робіт з історії дореволюційної методики, в 1953 році захистив докторську дисертацію та «...по суті, відкрив новий розділ методики літератури як науки – методичну історіографію» [11, с. 12; 430].

Історико-методичний доробок Я. Ротковича охоплює період становлення і розвитку методики викладання літератури (з середини XVIII століття до 70-х років XIX століття), яке вилилося у фундаментальні праці з історії методики [597–601]. Становлення викладання літератури розглядається автором як складова частина історії вітчизняної освіти і культури. Окремі параграфи присвячені внеску методистів XIX–XX століть у розвиток методичної науки [600; 430].

У цілому в циклі історико-методичних робіт Я. Ротковича простежено проблему розвитку шкільної літературної освіти, проте інтересом автора були лише методичні погляди й ідеї вітчизняних методистів, науковців, що звужувало межі дослідження [430]. Учений розглядав історію методики як формування прогресивної, діалектико-матеріалістичної (що було істотним у радянські часи) теорії викладання літератури. До того ж увага Я. Ротковича в основному була зосереджена навколо значущості комуністичних ідей у розробці змісту не лише шкільної літературної освіти, а й освіти взагалі [31, с. 4].

Історичний огляд викладання літератури у школі імперського періоду запропоновано Д. Мотольською [390] і О. Красноусовим [323], оцінки яких щодо методичної науки відрізнялися деякою необ'єктивністю й ідеологічним підходом, що пояснювалося вимогами того часу. Період 1914–1917 років був названий кризовим, а «...Перший Всеросійський з'їзд словесників продемонстрував непереконливість не тільки буржуазної педагогіки, а й буржуазного літературознавства» [323, с. 11; 430].

Недоліком названих праць є той факт, що і Д. Мотольская, і О. Красноусов вважали початком нової епохи в історії методики викладання літератури жовтневу революцію. Аналізуючи стан методики викладання літератури в радянський період (1917–1957 роки), перш за все, з позицій ідеологічної політики держави, постанов керівних органів, а потім вже з методичного погляду, О. Красноусов в «Очерках по истории советской методики преподавания литературы» (1959) [323] не дав об'єктивної оцінки методичних пошуків тих років [430]. Вельми цінною є думка вченого щодо необхідності вивчення та критичного аналізу історичної спадщини методичної науки. Дослідник відобразив становлення методики викладання літератури у XX столітті як розвиток діалектико-матеріалістичної методології всієї освітньої галузі. Як і Я. Роткович, методист О. Красноусов заперечував будь-яку можливість пристосування освітніх систем 20-х – початку 30-х років XX століття до тогочасних умов. Учений оминув проблему становлення шкільної літературної освіти в Україні, а отже, не розкрив суті методичних концепцій українських педагогів О. Дорошкевича, О. Білецького, А. Машкіна та ін. [31, с. 4–5].

Проведений аналіз дисертаційних досліджень 60–80-х років XX століття свідчить, що вони або переважно носили монографічний характер [71; 121; 620], або їх автори виокремлювали і розглядали певні методичні проблеми в історичному розвитку [512; 588]. Однак, були і винятки. Так, у дисертації М. Калініної «Психологическая школа в истории

методики преподавания литературы» (1976) в історії методики викладання літератури вперше було досліджено діяльність цілої методичної школи, що дало можливість автору спростувати раніше висунуту в науці тезу про занепад і кризу методичної думки до подій 1917 року [275].

Як переконує проведений аналіз, частина публікацій радянського періоду стосувалась і досліджуваної нами проблеми теорії і практики викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття. На особливу увагу заслуговують праці, присвячені життєдіяльності відомих педагогів-словесників, а саме: «Русские методисты-словесники в воспоминаниях» (1969) [608], О. Власов «Методическая система Анненского» (1978) [124] тощо [593].

Дослідники вважають, що позитивні тенденції у навчанні літератури радянського періоду стали вагомими передумовами подальшого розвитку шкільної літературної освіти, важливим джерелом розробки її сучасної стратегії [400, с. 12]. Проте, більшість досліджень з історії розвитку шкільної літературної освіти в Україні була здійснена переважно ще у період існування тоталітарного режиму, а тому вони стали своєрідним відображенням марксистсько-ленінської методології [31; 430].

Отже, ідеологічні особливості радянського періоду вплинули на загальні підходи до розвитку теорії і практики викладання словесності в цілому. У тому числі – на дослідницьке тлумачення та бачення важливості історико-педагогічного доробку попередників – педагогів-словесників ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз праць *3-го історіографічного етапу – сучасної історіографії досліджуваної проблеми (з початку 90-х років ХХ століття)* – слід розпочати з огляду праць, присвячених методиці викладання літератури, серед яких на особливу увагу заслуговують праці А. Ситченка «Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах» [660], «Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник» [661]; Т. Яценко «Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти» [800] та ін.

Відповідно до *проблемно-тематичного принципу* в межах третього історіографічного періоду можна виокремити такі *групи праць*:

– *історія освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні*: О. Сухомлинська «Нариси з історії розвитку українського шкільництва (1905-1933)» (1996) [397]; «Українська педагогіка в персоналіях» (2005) [729]; «Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.)» (2003) [368]; «Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття)» (2010) [396] та ін.;

– *історія словесності, літератури як науки і навчальної дисципліни*: В. Сиротенко «Комплексна робоча програма «Історія української літератури ХХ сторіччя та методика її викладання у школах різного типу» (2005) [659]; Д. Мирський «История русской литературы с древнейших времён по 1925 год» (2005) [385] та ін.;

– *становлення і розвиток шкільної літературної освіти*: Л. Базиль «Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття)» (2006) [32]; О. Гетьманська «Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк» (2013) [155]; Л. Кіпнес «Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего типа России второй половины XIX – начала XX вв.» (2004) [279] та ін.;

– *історія розвитку методики викладання словесності, літератури*: С. Пультер «До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі» (2013) [576]; О. Богданова «Методика преподавания литературы» (уклад. О. Богданова, С. Леонов, В. Чертов) (2004) [70] та ін.;

– *аналіз підручників і посібників з методики викладання української літератури*: Л. Башманівська «Методика викладання української літератури в таблицях» (2012) [46] та ін.;

– *життєдіяльність відомих діячів, теоретиків і практиків, педагогів-словесників*: М. Богуславський «Василий Иванович Водовозов» (2005) [72]; Г. Меркін «Идея развития творческих возможностей личности в педагогическом наследии И. Анненского» (1994) [380]; Н. Цветкова «Концепция литературы в «Истории русской словесности» (1846–1860) С. П. Шевырёва» [763]; О. Головинська «Гуманитарные и гуманистические тенденции в методическом наследии И. Ф. Анненского» (2000) [159]; Т. Донська «Ф. И. Буслаев – основоположник отечественной методики русского языка» (2007) [213]; В. Ісаченко «Педагогічна та просвітницька діяльність Павла Гнатовича Житецького (1837–1911)» (2015) [271]; І. Албул «Науково-просвітницька діяльність В. П. Науменка (1852–1919)» (2010) [3]; А. Кришко «Вплив ідей Вільгельма фон Гумбольдта (1767–1835) на мовну освіту в Україні XIX – початку ХХ століття» (2015) [324] та ін.;

– *підготовка вчителя-словесника (історія і сучасність)*: О. Семенов «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури» (2005) [645], «Фахова практика вчителя-словесника» (2011) [647], «Пропедевтична славістична підготовка майбутнього вчителя у вимірах полікультурної компетентності» (2013) [644]; К. Шиков «Становление профессионального идеала учителя русского языка на рубеже XIX – начала XX вв.» (2012) [782] та ін.

Суспільно-політичні зміни в Україні на початку 90-х років ХХ століття стали поштовхом для написання нових праць, не заангажованих нав'язаними догмами, що було нормою попередніх років. О. Мазуркевич в останні роки життя, будучи важко хворим, опублікував такі актуальні статті: «Рідне слово в концепції національної освіти» (1993), «Воскресіння нетлінного, відродження заповітного в концепції національної освіти» (1994), «Наша національна гордість М. Гоголь» (1994), «Наша національна гордість М. Гоголь. Гоголь належить Україні» (1995), «Панько Куліш в оцінці М. Коцюбинського» (1996) та ін. Зміст

останніх праць О. Мазуркевича відображав нові погляди вченого на висвітлення проблем літературної і мовної освіти в Україні [56, с. 3; 430].

У 1993 році вийшли друком нариси вченого з історії української словесності «За рідне слово в рідній школі», де висвітлювався процес боротьби за навчання українською мовою протягом ХІХ – початку ХХ століття. У статті «Рідне слово в концепції національної освіти» (1993) автор пише про боротьбу українського народу за рідне слово в рідній школі, доводить, що основою концепції національної школи є утвердження рідного слова, «зрошеного на своєму ґрунті – глибоко національному, й піднесеного до світової висоти – загальнолюдських цінностей». На його думку, розбудова національної школи, а в ній – літературної освіти буде плідною «... тільки в спільній творчій праці педагога з вихованцями над освоєнням невичерпної нашої національної спадщини. Результативність же її визначальним ступенем залежить від осягнення всього шляху боротьби за національну школу, становлення і розвитку в ній духовної основи народу... – рідного слова» [363, с. 12; 4].

У контексті предметного поля нашого дослідження заслуговують на увагу праці зарубіжних дослідників. Так, у 1994 році з'явилася монографія В. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» (1994) [773], а в 1999 році – його ж хрестоматія «История литературного образования в российской школе» [771]. Ці роботи повернули в науковий обіг імена багатьох відомих педагогів-словесників минулого, незаслужено викреслених з історії методики в силу різних обставин, але переважно з ідейних міркувань [430].

У 1996 році В. Чертов захистив докторську дисертацію «Литература как предмет преподавания в русской школе: истоки, эволюция, концепции учебного курса» [772]. Методист у широкій науковій аргументації довів подолання школою розриву між навчальними і науковими аспектами предмета «література». Таке подолання великою мірою рятувало методичну дискретність у викладанні дисциплін літературного циклу середньої і вищої школи. У цьому контексті слід розглядати виявлені в роботі характерні, національно особливі методичні взаємозв'язки між літературою як мистецтвом слова і наукою про літературу, між теорією і історією літератури як розділами науки про літературу і шкільного курсу літератури, між освітніми та виховними завданнями навчання. Вперше у методиці викладання словесності традиції літературної освіти розглядалися як системний фундамент для сучасних стандартів, програм і, головне, технологій навчання. У роботі, вільній від ідеологічних «пережимів» радянського періоду, було покладено початок для створення об'єктивної та повної картини викладання в школі історико-літературного курсу, орієнтованого на подальше його вивчення, вже у вищій школі [772].

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки з'явилася низка дисертаційних робіт, які прямо чи дотично стосуються теми нашого наукового дослідження. Ці наукові розвідки мають такі *напрями*:

– *історія освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні*: Л. Березівська «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2009) [55] та ін.;

– *історія університетської освіти в Україні*: С. Черняк «Організаційно-педагогічні засади діяльності Київського імператорського університету Св. Володимира (1833–1863 рр.)» [670]; С. Куліш «Традиції і новаторство у підготовці науково-педагогічних кадрів Харківського університету (1805–1917 рр.)» (2014) [331]; Л. Курило «Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття» [334] та ін.;

– *становлення і розвиток методики навчання української мови*: С. Яворська «Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (ХVІ–ХХ ст.)» (2005) [792]. та ін.;

– *становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні*: Л. Базиль «Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.» (2004) [32] та ін.;

– *різні аспекти викладання словесності, розвитку літературної освіти у ХІХ – на початку ХХ століття*: А. Бренчугіна-Романова «Вопросы самостоятельной работы школьников по литературе в трудах методистов конца ХІХ – начала ХХ века» (2000) [86]; Н. Демченко «Гуманітарна освіта в рецепції славистів лівобережної України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» (2010) [195]; Т. Зибіна «Закономерности усвоения родной речи в историческом контексте» (1998) [232] та ін.;

– *підготовка вчителя-словесника (історія і сучасність)*: Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.)» (1998) [191]; Р. Суровцева «Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури)» (1998) [700];

– *історико-бібліографічний аналіз становлення та розвитку методики викладання літератури*: В. Альбатирова «Развитие методики преподавания литературы в 1950-1970-е годы (историко-библиографический аспект)» (1991) [11]; Т. Беньковська «Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 гг. (историко-библиографический аспект)» (1994) [54].

Необхідним видається більш детально схарактеризувати ті дисертаційні дослідження, проблематика яких є найбільш дотичною до нашої.

На особливу увагу заслуговує кандидатська дисертація Л. Базиль «Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.» (2004) [32]. Дисертація присвячена проблемам становлення шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 роках. На основі системного аналізу автором визначено й обґрунтовано періоди процесу розвитку літературної освіти українських шкіл, що зумовили структуру дисертаційної роботи. На основі аналізу шкільних програм, підручників, методичних посібників сформульовано особливості розвитку літературної

освіти учнів у 1918–1922, 1923–1932, 1932–1938 роках; відзначено реальний внесок українських методистів цього періоду в розвиток методики викладання української літератури; доведено, що процес розвитку літературної освіти у 1918–1938 роках був досить складним і неоднозначним, що зумовлювалося динамічною зміною подій в умовах стихійного політичного життя [31; 32].

У докторській дисертації С. Яворської «Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.)» (2005) [792] вперше в українській педагогічній науці синтезоване системне дослідження процесу становлення і розвитку методики навчання української мови в середній школі в діахронії, яке здійснене на основі наукового аналізу і теоретичного обґрунтування. Вперше подано розгорнутий ретроспективний аналіз процесу автентичної методичної думки, національної освіти в Україні XVI–XX століть. Збагачено педагогічну теорію науковими знаннями про еволюцію мети, змісту освіти, методів, форм і засобів навчання. Висвітлено основні проблеми, які розв'язували педагоги, методисти в певний період розвитку освіти. Розкрито погляди вчених, учителів-практиків на зміст, форми і методи навчання. Проаналізовано методичні посібники, підручники, статті, що раніше не були предметом досліджень науковців. Розроблено періодизацію розвитку методики навчання української мови. Показано, як змінювалися, удосконалювалися, розширювалися або, навпаки, звужувались такі компоненти навчання: мета, зміст, структура курсу української мови, форми і методи.

Серед робіт дослідників сучасного періоду слід відзначити дисертацію В. Альбатирової «Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970-е годы (историко-библиографический аспект)» (1991) [11]. У третьому підрозділі першого розділу дисертації автор подає детальний аналіз історіографічних праць з методики викладання літератури, що вийшли в світ в 50–70-і роки ХХ століття, що охоплюють в тому числі і позначене п'ятдесятиріччя. Авторка наголосила на заслугі методистів-історіографів, які повернули сучасній школі і методиці незаслужено забуті імена, форми, методи, прийоми вивчення літератури.

Наступною спробою здійснити історико-бібліографічне дослідження проблеми стала кандидатська дисертація Т. Беньковської «Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 гг. (историко-библиографический аспект)» (1994) [54]. Порівняно з попередниками автором застосовано не теоретико-аналітичний, а саме історико-бібліографічний аспект вивчення матеріалів. На думку автора, такий підхід дає можливість побачити цілісну і об'єктивну картину стану історичного руху методики викладання літератури в її зв'язках як всередині самої науки, так і у взаємодії з іншими суміжними науками, визначити найбільш значні методичні проблеми з урахуванням сучасного підходу до школи і окреслити шляхи їх вирішення.

Історико-бібліографічний принцип дослідження, покладений в основу дисертації Т. Беньковської, довів, що бібліографія є одним з найважливіших джерел розвитку методичної теорії і практики. Бібліографічні посібники, каталоги, картотеки видань з методики викладання літератури дають об'єктивну інформацію бібліографічного характеру вченим-методистам, аспірантам, студентам-філологам, учителям-словесникам. Виявлення джерел і створення історико-бібліографічного корпусу дослідження з методики викладання літератури (алфавітний і систематичний каталоги окремих видань, систематичний каталог статей, бібліографічні посібники) дозволило систематизувати наявні методичні видання за п'ятдесятиріччя (1900–1949) відповідно до сучасного рівня методичної науки.

У 2007 році Т. Беньковська захистила докторську дисертацію «Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века» [53]. Аналіз наукових напрямів, шкіл, систем в методиці викладання літератури, що виникали на певних історичних етапах розвитку науки під впливом літературознавства, педагогіки, психології, дозволив авторові виявити характерні закономірності їх створення та розвитку: кожен з літературознавчих і науково-методичних напрямів залишає в спадок методиці як науці і літературі як навчальній дисципліні, принципіві позиції, які, з одного боку визначають її основи, з іншого – обмежують її розвиток. У дослідженні визначені основні тенденції розвитку методики викладання літератури на початку XXI століття у зв'язку зі змінами, що відбуваються в суспільстві та освіті, окреслено основні завдання, які стоять перед науковими школами і в цілому перед методичною наукою, визначено перспективи їх розвитку.

За словами сучасних дослідників, теоретиків та практиків (Г. Ключек та ін.), щоб «...зрозуміти потребу в реформуванні літературної освіти та напрям, у якому вона має відбуватися, необхідно осмислити особливості та чинники її трансформації протягом останніх двох століть.

Є всі підстави говорити про «...“золотий вік” літературної (філологічної) освіти, що розпочався десь з кінця XIX століття, коли художня література зайняла домінуюче становище серед інших видів мистецтв і стала одним із основних предметів шкільного вивчення, і завершився приблизно наприкінці 60-х років минулого століття [300].

На думку Г. Ключека, «...без перебільшення можна сказати, що літературна освіта саме в цей період стала для людства винятково ефективним засобом мовленнєвого та етико-естетичного розвитку... Золотий вік філологічної освіти треба вважати феноменом, який ще потребує вивчення та увиразнення» [300].

Вивчені нами праці 3-го історіографічного етапу (сучасної історіографії досліджуваної проблеми) відзначаються достовірністю, ґрунтовністю та об'єктивністю викладу, проте спрямовані на висвітлення лише певних аспектів розвитку педагогічної думки, що унеможливорює розкриття усіх досягнень педагогіки й методики викладання словесності

зокрема. Розглянуті нами праці здебільшого зорієнтовані на розвиток літературної освіти, мають фрагментарний характер, а тому можна стверджувати, що методичний доробок словесників минулого не був предметом глибокого наукового аналізу донині.

Попри значну кількість робіт різної тематики, комплексного дослідження, яке б узагальнено і систематизовано відображало теорію і практику викладання словесності в досліджуваній період, до теперішнього часу не проводилось. Це і визначило актуальність такого дослідження.

Актуальність роботи пов'язана також з необхідністю виявлення в методичному доробку ХІХ – початку ХХ століття важливих ідей для якісної зміни викладання словесності; розгляду можливостей осмислення незаслужено забутих методичних систем і створення з урахуванням позитивного досвіду минулого і сьогодення нових методик, що відповідають потребам сучасної школи.

Дослідження методичної спадщини ХІХ – початку ХХ століття на основі створеної історико-бібліографічної бази дало можливість вивчити стан і розвиток методики викладання словесності в означений період, осмислити накопичений методичний досвід, виявити найбільш актуальні проблеми, які вирішувалися гімназіями та університетами в ці роки, а також ідеї, які важливі для якісної зміни викладання словесності в сучасній середній та вищій школі.

Дослідження показало, що для створення нових методик, які відповідають потребам школи ХХІ століття, необхідно осмислення і вивчення методичних досягнень минулого.

Історико-бібліографічний аспект дослідження дозволив дійти висновку щодо значущості пошуків методики викладання словесності ХІХ – початку ХХ століть для розвитку сучасної методичної науки шляхом аналізу дискусій з проблем літературної освіти в школі, програм і підручників, зіставлення різних методичних систем, вивчення практичного досвіду вчителів-словесників; необхідності відкрити нові імена у методиці викладання словесності, які знайшли відображення в історіографічних роботах.

1.2. Джерельна база дослідження

Історіографія перебуває в тісному взаємозв'язку з іншою наукою – джерелознавством, провідною категорією в якому є поняття джерела (історичні, історико-педагогічні тощо).

Грунтовний науковий аналіз будь-якого історико-педагогічного феномену неможливий без залучення широкого кола джерел, без оволодіння істориками педагогіки основними методами систематизації та групування джерельної бази, адже пізнання процесу розвитку освіти, виховання, педагогічної науки в цілому ускладнюється, а іноді навіть є неможливим, без продуманої класифікації історико-педагогічних джерел [526, с. 537].

Ретельне вивчення джерельної бази є запорукою об'єктивних і достовірних результатів будь-якого наукового історичного пізнання, тому слушною є думка: «ступінь усвідомлення теоретичного та практичного значення класифікації можна вважати показником методологічної зрілості будь-якої історичної наукової дисципліни», – наголошує Д. Раскін [586, с. 83].

На думку Н. Гупана, розроблення та впорядкування системи джерельної бази розширює предметне поле історії педагогіки у напрямі проектування нових аспектів дослідництва. Система дає можливість впевнено орієнтуватися у ресурсах джерельної бази історії педагогіки, виявляти її резерви та корегувати процес освоєння науковцями розмаїття різних груп джерел. Подальшими перспективами розбудови цього напрямку неодмінно має стати вектор джерелознавства з визначенням його місця, ролі і значення в історико-педагогічному знанні [184, с. 70].

Означене вище має важливе значення і у ході вивчення історії викладання словесності. Відповідно до класифікації джерел дослідження, запропонованої Н. Гупаном [184, с. 67], слід зупинитись на характеристиці тих, які становлять найбільшу цінність для дослідження проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних закладах освіти у ХІХ – на початку ХХ століття.

Документальні джерела – матеріали Міністерства освіти та відомств, освітніх і виховних установ тощо. До офіційних джерел дослідження належать: накази і циркуляри Головного управління у справах друку Міністерства внутрішніх справ; накази і циркуляри Міністерства народної освіти, а також накази і циркуляри інших центральних органів виконавчої влади з питань освіти, діяльності навчальних закладів, видання і поширення навчальної літератури.

З-поміж документальних джерел необхідно виокремити дві групи:

– опубліковані: «Сборник постановлений по Министерству народного просвещения» (1871–1873) [627]; «Настольная книга по народному образованию» [746]; публікації в «Журнале Министерства народного просвещения» [752] та ін.;

– неопубліковані – матеріали і документи окремих архівів:

– Центрального державного історичного архіву України у м. Києві (фонди: 275 – Київське охоронне відділення; 293 – Київський цензурний комітет; 294 – Канцелярія київського відділу цензора; 295 – Київський тимчасовий комітет у справах друку; 442 – Канцелярія Київського Подільського і Волинського генерал-губернатора; 707 – Управління Київського навчального округу; 2162 – Канцелярія попечителя Харківського навчального округу (1803–1916) [807–886];

– Державного архіву м. Києва (фонди: 16 – Київський університет Св. Володимира; 81 – Друга чоловіча гімназія) [887–896];

– Державного архіву Харківської області (фонди: Р-3 – Канцелярія Харківського губернатора; 667 – Харківський університет Міністерства народної освіти (1805–1918)) [897–899];

– Відділу книжкових пам'яток, цінних видань і рукописів Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [900–901];

– Архіву музею історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (фонди: 1 – Харківське історико-філологічне товариство) [902];

– Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (фонди: I. – Літературні матеріали; 2 – Історичні матеріали; 114. Товариство «Просвіта» у Києві (1906–1910, 1917–1922); 208 – Науменко Володимир Павлович; та ін.) [903–916];

– Відділення державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (фонди: 1105 – Історико-філологічний інститут князя Безбородько за 1874–1919 роки) [917–927];

– Київський літературно-меморіальний музей Максима Рильського [928–930].

З-поміж так званих *масових джерел* дослідження важливу групу становлять *довідники – бібліографічні видання* (посібники, покажчики), в яких відображено матеріали з викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття, а саме:

– щорічні видання: «Список книг, вышедших в России», «Книжная летопись» з 1900 по 1917 роки, «Летопись журнальных статей» тощо;

– покажчики журнальних статей найбільш авторитетних педагогічних видань, що виходили до 1917 року («Журнал Министерства Народного Просвещения», «Педагогический сборник», «Народное образование», «Русский филологический вестник» тощо): «Русская периодическая печать (1702–1894)» (1959) [604]; Ю. Романишин «Періодичні видання – унікальна збірка ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України» (2002) [594]; «Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937-2002 гг.» (2003) [59]; «Журнали психолого-педагогічної тематики ХІХ – початку ХХ ст. з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського» (2009) [226]; «Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991). Бібліографічний покажчик» (2010) [522] тощо.

– покажчики педагогічної літератури, наукових досліджень (кандидатських і докторських дисертацій): «Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг.» (1925–1926) [520]; О. Піскунов «Советская историко-педагогическая литература (1918–1957). Систематический указатель» (1960) [523]; Педагогическая библиография (1967, 1970, 1973) [517–519]; Е. Дніпров «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977. Библиографический указатель» (1979) [677]; «Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–

2014) : хронологічно-тематичний покажчик закоординованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01» (2014) [728];

– довідники, енциклопедії, методична література на допомогу вчителю: «Литературная энциклопедия» (1930) [354], «Библиотека для классов и внеклассных бесед» (1914–1917) [60] тощо;

– біографічні словниково-довідникові видання: «Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834–1884)» (1884) [61].

Необхідним видається насамперед розглянути бібліографічний покажчик, укладений дослідницею К. Беньковською [54]. Покажчик, підготовлений відповідно до історико-хронологічного принципу розташування матеріалу, дозволяє простежити деякі тенденції розвитку методики викладання літератури в дореволюційній школі і осмислити сутність накопиченого досвіду з позицій сучасного стану методики літератури як науки і як шкільного предмета [430].

До групи масових джерел входять також статистичні джерела дослідження: статистичні звіти, статистичні довідки, статистичні збірники. Вони дозволили простежити рівень освіти населення, динаміку зростання навчальних закладів в країні, викладацького та вчительського корпусів, динаміку випуску навчальних видань, збільшення кількості їх назв і зростання тиражів тощо.

Однією з найбільш значущих груп джерел для нашого дослідження є *періодична преса, педагогічні часописи* тощо. На думку дослідників, причини незнання методичного досвіду школи імперського періоду пояснюються також тим, що навіть дуже значні праці десятиліттями не перевидавалися і серйозні методичні ідеї, відкриття, здається, назавжди осіли в численних педагогічних журналах, що виходили в імперський період практично в кожному регіоні [175, с. 48].

У досліджуваній період пожвавились громадські дискусії з питань народної освіти, державної політики у сфері освіти, ролі вчителя в сучасному світі. Все це сприяло становленню періодичної преси. Серед інших необхідно виділити такі видання: «Русский педагогический вестник», «Педагогический сборник», «Журнал для воспитания», «Журнал для родителей и наставников», «Учитель», «Русская школа», «Образование», «Вестник воспитания», «Воспитание», «Педагогический сборник», «Народная школа», «Педагогическая хроника», «Отечественные записки», «Русская школа», «Известия Историко-филологического института князя Безбородко в Нежине», «Славянское обозрение», «Русский филологический вестник».

Велике значення у вивченні сфери освіти загалом та проблем викладання словесності зокрема мають матеріали періодичної преси офіційного органу Міністерства народної освіти – «Журнала Министерства народного просвещения» (створений у 1834 році). У ньому публікувались повні тексти законів, урядових розпоряджень і постанов щодо основних проблем педагогічної справи. В офіційному відділі містилися статті, які

висвітлюють різні аспекти діяльності відомства, циркуляри, подавались відомості про особовий склад бюрократичного апарату.

Велика перевага вітчизняних педагогічних журналів полягає в тому, що вони у провідних виданнях («Педагогический сборник», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Учитель» та ін.) пропагували ідею творчого викладання, вільного від формалізму і рутини. Ця ідея відбилася в численних статтях з методики викладання різних предметів, у тому числі словесності, мови та літератури. Методична думка саме в загальній педагогічній журналістиці знайшла своє найбільш повне і яскраве вираження, бо спеціальних методичних журналів, за деякими винятками, не існувало. Як і в інших аспектах, педагогічні журнали в галузі методики освіти популяризували провідні принципи вітчизняної педагогіки і вносили багато свіжого, оригінального у фонд суспільно-педагогічної думки. Конкретні питання викладання розглядалися у світлі принципів виховання і загальної дидактики, розвитку логічного мислення учнів, активності і самодіяльності дітей, їх творчої допитливості [175, с. 50].

У радянський період актуальні проблеми викладання словесності, літературної освіти стали предметом обговорень на сторінках таких періодичних видань: «Советская педагогика» [207], «Литература в школе» [715] тощо.

Серед сучасних видань – «Рідна школа», «Шлях освіти», «Історико-педагогічний альманах», «Українська література в загальноосвітній школі», а також журнал «Русская словесность в школах Украины» [605], що виходив упродовж 2010–2015 років. Поряд з актуальними проблемами теорії і практики викладання словесності на сторінках журналу висвітлювалися питання історії літературної освіти [325].

Незважаючи на поступовий рух, розвиток методичної науки протягом ХХ століття, її досягнення і успіхи, їй притаманне повернення до тих самих проблем, що свідчить, з одного боку, про реальну складність самого предмета – словесність у школі, його багатофункціональність, яка, ймовірно, і надалі буде предметом обговорень прихильників різних поглядів на цілі, способи і методи викладання літератури в школі; з іншого – про залежність викладання літератури від соціального замовлення школі, методологічних пошуків літературознавчої і педагогічної наук, зміни освітніх парадигм, системи філологічної та методичної підготовки вчителів-словесників тощо.

Нами здійснено історико-бібліографічний зріз-огляд матеріалів виявлених бібліографічних покажчиків з педагогічних наук, в тому числі і з методики викладання словесності – «Літопису журнальних статей» (з 1926 року), «Літопису газетних статей» (з 1936 року). На нашу дамку, такий підхід дає можливість об'єктивно оцінити літературні дискусії, визначити недоліки методичної науки і шкільної практики, засади своєрідного протистояння, яке найбільш яскраво виявилось у численних дискусіях з проблем викладання літератури в школі, що друкувались на сторінках періодики зазначеного періоду. У дискусіях брали участь не тільки вчені-

методисти, вчителі-словесники, діячі органів освіти, але й літературознавці, письменники, працівники бібліотек, учні, батьки, викладачі.

На основі історико-бібліографічного аналізу нами виокремлено основні проблеми дискусій про викладання словесності, що знайшли відображення на сторінках педагогічної періодики:

- мета і завдання літературної освіти в школі;
- зміст і структура літературного курсу, його наукова основа і місце теорії та історії словесності в середніх і вищих навчальних закладах;
- методи і прийоми викладання літератури, подолання догматизму і схоластики, розвиток самостійності і творчості учнів на уроці;
- організація позакласного читання;
- підручники та посібники зі словесності;
- образ учителя словесності ХІХ – початку ХХ століття.

Як видно з наведеного переліку, науково-педагогічні журнали висвітлювали різноманітні питання педагогічної теорії і практики, зокрема викладання словесності. Редактори журналів зосереджувались на педагогічній спадщині педагогів і філософів, методистів-словесників ХІХ – початку ХХ століття: І. Белорусова, М. Бунакова, П. Житецького, П. Заболоцького, М. Лавровського, В. Науменка, В. Острогорського, М. Пирогова, О. Потебні, В. Резанова, І. Срезневського, В. Стоюніна, М. Сумцова, Л. Толстого, М. Тулова, К. Ушинського та інших, які брали активну участь у роботі педагогічних журналів.

Поряд із найважливішими проблемами педагогіки як науки (цілі і принципи педагогіки, зв'язок її з філософією і психологією, чинники виховання, методи вивчення дітей тощо) на сторінках цілої низки періодичних видань висвітлювались актуальні проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних закладах освіти.

Наступна важлива група джерел нашого дослідження – *навчально-методичні видання*: підручники; посібники; хрестоматії; книги для читання; дидактичні матеріали; збірники вправ; поради тощо.

Разом з розвитком теорії словесності, методики її викладання значного прогресу набув процес підручникотворення. Свідченням цьому є цілий ряд підручників та посібників, з-поміж яких: І. Белорусов «Учебник теории словесности» (1904) [51]; П. Житецький «Очерки из истории поэзии : пособие для изучения теории поэтических произведений» (1898) [221]; С. Золотарьов «Теория словесности, иллюстрированная снимками с произведений архитектуры, скульптуры и живописи» (1911) [231]; В. Науменко «О задачах преподавания отечественной словесности» (1889) [406]; О. Нікольський «Основания российской словесности. Для морских училищ» (1807) (в двух частях) [419]; В. Плаксін «Учебный курс словесности» (1843) [534]; В. Саводник «Краткий курс истории русской словесности: С древнейших времен до конца XVIII века» (1913) [615]; О. Шалигін «Теория словесности и хрестоматия для средних классов» (1909) [777] тощо.

Для вивчення словесності в середніх навчальних закладах та виконання практичних завдань були потрібні хрестоматії. Безумовно, вони не звільняли учня від необхідності читати художній твір в оригіналі, але полегшували йому підготовку для роботи над текстом у ході практичних занять. Хрестоматії було прийнято ділити на чотири типи: 1) хрестоматії для пояснювального читання і переказів у молодших класах; 2) хрестоматії для вивчення теорії словесності та виконання письмових вправ у складі; 3) хрестоматії для вивчення історії словесності; 4) хрестоматії для вивчення історії мови. Більшість хрестоматій видавали як додаток до підручників з теорії та історії словесності, що доповнювали один одного, сприяючи більш ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу.

З-поміж найбільш популярних хрестоматій досліджуваного періоду слід виділити такі: О. Алфьоров, О. Грузинський «Допетровская литература и народная поэзия: Хрестоматия» (1916) [8] та «Русская литература XVIII века» (1915) [9] М. Бунаков «Хрестоматия для изучения образцов русской словесности» (1872–1875) [98], О. Галахов «Полная русская хрестоматия» (1853) [149] тощо.

У досліджуваній період XIX – початку XX століття – період становлення та розвитку словесності як навчальної дисципліни і методики її викладання як науки – був накопичений чималий досвід у виданні підручників і навчальних посібників зі словесності [436].

У радянський період з'явилась низка посібників та підручників з літератури, в яких відображались і питання історії викладання словесності. З-поміж інших посібник Я. Мамонтова «Сучасні проблеми педагогічної творчості. Частина перша. Педагог як митець» (1922) [371]; посібник О. Дорошкевича «Українська література в школі. Спроба методики» (1921) [216] та ін. [400, с. 10–11].

В Україні методико-літературну діяльність у 20-х роках XX століття розгорнули О. Білецький, Т. Бугайко, Л. Булаховський, В. Масальський, А. Машкін, С. Чавдаров. Центром розвитку методичної думки в той час був Харків, з 1926 року там функціонував Науково-дослідний інститут педагогіки УСРР, в якому працювали провідні методисти: Т. Бугайко, П. Волинський, Є. Кирилук, В. Масальський. Були видані шкільні підручники з літератури, велась робота над створенням систематизованого курсу методики [400, с. 11].

Початковою спробою наблизитись до створення курсу методики О. Дорошкевича були «Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи» О. Білецького та Л. Булаховського (1927). У 1928 році виходять друком методичні посібники А. Машкіна «Методика літератури» та «Методика літературного читання». Систематичний курс методики літератури – «Методика літературного читання у 5-8 класах середньої школи» (1940) створили П. Волинський і Г. Снежкова. У передвоєнні роки Т. Бугайко та Ф. Бугайко видали низку методичних посібників про вивчення творчості письменників – П. Грабовського, Лесі Українки та ін. [400, с. 11].

У методичному посібнику О. Білецького та Л. Булаховського «Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи» (1927) [66] – наголошувалось на потребі створити «загальну програму опису літературного явища».

У посібнику А. Машкіна «Методика літератури» (1931) замість системності у викладанні шкільної літератури пропонувався «тематичний розподіл» навчального матеріалу на засадах комуністичної ідейності та партійності [379].

У передвоєнний час вийшла книга П. Волинського і П. Снежкової «Методика літературного читання в V–VII класах середньої школи» (1940) [139], в якій автори роблять акцент на «нових формах» у роботі вчителя-словесника, на засобах активізації навчального процесу з літератури [400; 577].

У повоєнний період значно зросла кількість методичних праць з викладання української літератури, в яких йшлося про актуальні й важливі питання історії й теорії методики літератури. Заслужують на увагу чотири видання (1947–1962 роки) підручника «Українська література в середній школі» – курс методики, під авторством науковців Київського педінституту ім. М. Горького (тепер педуніверситет ім. М. Драгоманова) Т. Бугайко, Ф. Бугайка і П. Волинського [91].

Новою віхою у розвитку методики української літератури сучасні дослідники називають: колективну методичну працю провідних методистів та вчених України за редакцією професора, доктора педагогічних наук, члена-кореспондента НАПН України Н. Волошиної «Наукові основи методики літератури» (2002) [400; 430]; посібник Б. Степанишина «Викладання української літератури в школі» (1995) [119]; посібник О. Куцевол «Методика викладання української літератури» (2009) [337] з інтригуючою підназвою – «креативно-інноваційна стратегія». На думку С. Пультера, в останньому посібнику «...методичні поради автора слухні, але ...губляться в розмаїтих численних вимогах до аналізу твору і проектуваннях дидактичної структури уроку літератури, в педагогічних імпровізаціях, тренінгах, проектах. Це й добре, що різноманітна інноваційна палітра методики засвоєння змісту художнього твору учнями, але увага вчителя і студента розсіюється в численних авторських рекомендаціях і рецепціях» [577, с. 9].

Практичне спрямування для підготовки майбутнього вчителя-словесника, літературознавця і методиста носять посібник С. Пультера і А. Лісовського «Методика викладання української літератури в середній школі» (2009) [578]; підручник Г. Токмань «Методика навчання української літератури в середній школі» (2012) [718]; посібник В. Сиротенка і Р. Суровцевої «Історія української літератури ХХ ст. і методика її викладання» (2012) [658] та ін.

Принципи науковості, системності, природовідповідності, виховного спрямування навчання, його зв'язку з життям простежено у підручниках «Історія української літератури ХІХ століття. 70–90-ті роки» (кн. 1 – 2002;

кн. 2 – 2003) [272], «Історія української літератури. Кінець ХІХ – початок ХХ ст.» у двох книгах (кн. 1 – 2005; кн. 2 – 2006) [273], виданих за редакцією професора О. Гнідан, набули справжнього змісту. Через десятиліття після виходу «Підручника історії української літератури» О. Дорошкевича автори названих видань поряд з творчістю І. Нечуя-Левицького, І. Франка, П. Грабовського, І. Карпенка-Карого, М. С тарицького, М. Кропивницького, Лесі Українки, М. Коцюбинського, В. Стефаника аналізують творчий доробок Олени Пчілки, Т. Зіньківського, В. Мови (Лиманського), А. Кашенка, Б. Лепкого, В. Винниченка, С. Черкасенка, чия творчість у радянській Україні або замовчувалась повністю, або ж подавалась спотворено, викривлено, однозначно тенденційно. На думку О. Вертія, «...на відміну від советських підручників, національний чинник у них визначається як превалюючий над соціальним та ідейно-духовним. Саме під цим кутом зору й формується система знань про літературне життя в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століть [114, с. 41–42].

Для нашого дослідження цінними є сучасні перевидання підручників та посібників ХІХ – початку ХХ століття, а саме: І. Аненський «Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным Владимира Стоюнина» (1879, 2000) [14], «Учебник теории словесности» (1899, 2000) [15], «Классная русская хрестоматия для младших классов среднеучебных заведений» (1893, 2000) [13] та ін.

Більш детальний аналіз та огляд підручників і посібників зі словесності, що стали основою навчально-методичного забезпечення викладання словесності у досліджуваній період, подано у п'ятому розділі монографії.

Важливими для дослідження стали й *додаткові джерела*, а саме: джерела особового походження (мемуари; спогади; щоденники; автобіографії; листування тощо); оповідні джерела (опис діяльності навчальних закладів, авторських методик, досвіду роботи видатних педагогів-словесників тощо); немасові (тексти промов державних і громадських діячів, педагогів; доповіді; некрологи, присвячені видатним педагогам-словесникам тощо); електронні (електронні видання, освітні вебпортали, матеріали освітянських форумів тощо).

Висновки до першого розділу

У розділі окреслено історіографію проблеми; обґрунтовано джерельну базу, методологію та поняттєво-категорійний апарат дослідження проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз історіографії проблеми відповідно до хронологічного і проблемно-тематичного принципу здійснено за такими *етапами*:

– *1-й етап (XIX – початок XX століття) – історіографія імперської доби* – праці сучасників у хронологічних межах дослідження виокремлені в такі групи: історія літератури, літературної освіти (І. Альошинцев, В. Данилов та ін.); зміст, форми і методи викладання словесності в середніх навчальних закладах (О. Грузинський, Д. Соловійов, Ф. Сушицький та ін.); навчально-методичне забезпечення викладання словесності (О. Дорошкевич, О. Лебедев та ін.); життєдіяльність відомих педагогів-словесників (С. Єлпатьєвський та ін.);

– *2-й етап (20-ті – кінець 80-х років XX століття) – радянська історіографія* – праці, що визначили розвиток словесності, методики її викладання, посилення виховного впливу літератури на школярів, присвячені питанням підготовки вчителя-словесника (М. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, В. Золотникова, В. Неділько, Є. Пасічник, Н. Сафонова, В. Сухомлинський, В. Цимбалюк та ін.); проблемам історії розвитку літературної освіти (О. Богданова, В. Голубков, А. Гречишнікова, О. Красноусов, С. Леонов, О. Мазуркевич, Д. Мотольська, М. Рибнікова, Я. Роткович, В. Чертов та ін.);

– *3-й етап (з початку 90-х років XX століття) – сучасна історіографія* – праці з історії освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.); історії університетської освіти в Україні (С. Куліш, Л. Курило, С. Черняк та ін.); історії словесності, літератури як науки і навчальної дисципліни (Д. Мирський, В. Сиротенко та ін.); становлення і розвитку шкільної літературної та мовної освіти (Л. Базиль, А. Бренчугіна-Романова, О. Гетьманська, Т. Зибіна, Л. Кіпнес, С. Яворська та ін.); історії розвитку методики викладання словесності, літератури (О. Богданова, С. Леонов, А. Ситченко, В. Чертов, Т. Яценко та ін.); аналізу підручників і посібників з методики викладання української літератури (Л. Башманівська, С. Пультер та ін.); життєдіяльності відомих діячів, теоретиків і практиків, педагогів-словесників (І. Албул, М. Богуславський, О. Головинська, Н. Демченко, Т. Донська, В. Ісаченко, А. Кришко, Г. Меркін, Н. Цвєткова та ін.); підготовці вчителя-словесника – історія і сучасність (Н. Дем'яненко, О. Семенов, Р. Суровцева, К. Шиков та ін.); історико-бібліографічному аналізу становлення та розвитку методики викладання літератури (В. Альбатирова, Т. Беньковська та ін.).

Характеристику джерельної бази дослідження проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах у XIX – на початку XX століття здійснено за такими групами джерел: *документальні джерела* – матеріали Міністерства освіти та відомств освітніх і виховних установ тощо (опубліковані та неопубліковані (матеріали фондів низки архівів)); *масові джерела* – статистичні матеріали, довідники, періодична преса, педагогічні часописи тощо; *підручники та навчально-методичні посібники* – хрестоматії; книги для читання; дидактичні матеріали; збірники вправ; порадики; методичні матеріали для вчителів; література з теорії підручника; література з проблем

книговидавничої діяльності; матеріали стандартизації навчальних книг тощо; *додаткові джерела* – джерела особового походження, оповідні, немасові, електронні джерела тощо. З'ясовано, що на сьогодні проблема джерелознавчої бази досліджуваної проблеми не одержала належного обґрунтування.

У процесі визначення ключових понять дослідження, враховуючи багатогранність поняття «словесність» та особливості його використання в хронологічних межах дослідження, у роботі паралельно фігурують рівнозначні за своєю сутністю дефініції і термінолексеми: «словесність», «література», «літературна освіта», «словесний концентр», «літературний словесний концентр».

Поняття «словесність» потрактовано як науку і навчальну дисципліну (мова і література), котрі можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування, і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

Викладання словесності розглядається як процес виховання, літературної освіти й розвитку особистості учня/студента засобами художнього слова, шляхом раціонального застосування методів і прийомів, що забезпечують педагогу-словеснику найвищу професійну результативність його роботи.

Теорія і практика викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах у дослідженні охоплює: *теоретичні засади* – особливості розвитку словесності як науки (різні концепції, погляди щодо теорії та історії словесності), навчальної дисципліни та методики її викладання; вимоги до учителя словесності та особливості його підготовки; *практичні засади* – особливості змісту, форм, методів та навчально-методичного забезпечення викладання словесності в середніх та вищих закладах освіти досліджуваного періоду.

У дослідженні здійснено аналіз теорії і практики викладання словесності у навчальних закладах середньої (гімназії) та вищої (університети) освіти як таких, де розвивалася словесність, методика її викладання та здійснювалася апробація кращих здобутків у галузі літературної освіти. Розкрито і цілісно охарактеризовано теоретико-практичні засади викладання словесності (російської мови і літератури), що пояснюється суспільно-політичними та освітньо-культурними особливостями досліджуваного періоду ХІХ – початку ХХ століття, коли викладання в усіх навчальних закладах колишньої імперії різного рівня (у тому числі на українських землях в територіальних межах дослідження) здійснювалося російською мовою.

З огляду на критеріальний принцип періодизації (теоретико-практичні засади викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах досліджуваного періоду) нами обґрунтовано три етапи розвитку досліджуваного феномену: 1-й етап – початковий (перша половина ХІХ століття); 2-й етап – реформування (друга половина ХІХ століття); 3-й етап – інтенсивний (початок ХХ століття).

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Педагогічна освіта як засіб підготовки компетентного вчителя словесності у досліджуваний період

У підрозділі здійснено аналіз становлення та розвитку педагогічної освіти у ХІХ – на початку ХХ століття. Насамперед – навчальних закладів середньої освіти (гімназії) та вищої освіти (університети, педагогічні інститути та педагогічні курси при університетах, історико-філологічні інститути, учительські інститути, вищі жіночі курси тощо). Як засвідчує проведений аналіз, саме ці навчальні заклади й стали місцем не лише підготовки учителів-словесників, але й зародження, розвитку та апробації методики викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття [430].

Першу половину ХІХ століття дослідники називають епохою значних перетворень і реформ. У Російській імперії, як і в інших європейських країнах, початок століття позначився зростанням кризових явищ. У Європі їхнім виразним вираженням стали військові кампанії Наполеона, удар яких найбільшою мірою відчула Росія, і саме вони послужили свого роду каталізатором для істотних змін. Головною перешкодою для прогресивних перетворень у Росії було кріпацтво, боротьба з яким визначила зміст усього століття. Природно, вказані явища знайшли пряме віддзеркалення й у сфері педагогічної освіти. Хоча на початок ХІХ століття вже склалася система державної освіти, проте в ній зберігалися станові обмеження [173, с. 112].

Освітня політика Росії будувалася в одному напрямі – створення якісної елітарної освіти. Завдяки високому рівню університетської освіти сформувалася інтелектуальна еліта, що здійснила помітний внесок у світову культуру. Разом з цим, основна маса населення залишалася поза освітнім простором, у результаті чого продовжувалась боротьба офіційної, авторитарної політики з ліберальним ухилом, з одного боку, і громадськими ініціативами в аспекті дійсно демократичних тенденцій, з іншого [173, с. 112].

Здійснені урядом Олександра І реформи в справі освіти почалися зі створення міністерства, що відповідало за освіту усіх верств населення. У ході підготовки рішення, за словами В. Стоюніна, «...виникло питання, як назвати це міністерство: громадської освіти або громадського виховання. Після довгих суперечок знайшли, нарешті, третє слово – освіта, на якій і зупинилися. Вирішили: бути Міністерству народної освіти» [696]. Основними нормативними документами, що регламентували професійно-педагогічну діяльність учителів на початку ХІХ століття, були: указ «Об устройстве народных училищ», що вводив у дію «Предварительные правила народного просвещения», а також «Устав университетов

Российской империи» та «Устав учебных заведений, подведомых университетам», що розвивали і деталізували основні положення «Предварительных правил...» [267]. Ці документи визначили принципи функціонування системи освіти: світськість, безоплатність, безстановість; встановлювали порядок і наступність управління навчальними закладами тощо.

За результатами історіографічного аналізу можна стверджувати, що у вітчизняному науковому доробку найбільш ґрунтовне дослідження проблеми загальнопедагогічної підготовки вчителя у закладах вищої освіти здійснила Н. Дем'яненко [193]. У монографії «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)» (1998) учена виокремлює методолого-теоретичні засади загальнопедагогічної підготовки вчителя (передумови і тенденції); обґрунтовує історичну сутність, зміст і структуру загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти на різних етапах становлення і розвитку досліджуваного феномену [193].

З-поміж передумов процесу становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя XIX – першої чверті XX століття Н. Дем'яненко виокремлює соціально-економічні, суспільно-політичні та організаційно-педагогічні передумови й національно-філософські течії [193].

До соціально-економічних передумов процесу становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя XIX – першої чверті XX століття автор відносить: помірковано ліберальні реформи початку XIX століття, промисловий переворот кінця 30-х – початку 80-х років, відміну кріпосного права (Маніфест 1861 року) та реформи 60-х років XIX століття, революція 1905–1907 років; революційні події 1917 року, утворення УНР, Гетьманату і Директорії (1917–1919 роки) і відповідні цим періодам проекти економічних, соціальних, політичних перетворень, спроби їх здійснення [191].

З-поміж суспільно-політичних передумов й національно-філософських течій Н. Дем'яненко виділяє: перша половина XIX століття – масонство, декабристський рух, заснування таємних політизованих гуртків у вищих закладах освіти; друга половина XIX століття – громадівський рух (60–80-ті роки), діяльність «Молодої України» (кінець 80-х – початок 90-х років); кінець XIX – початок XX століття – розвиток академічної філософії, виникнення українських політичних партій; 1917–1919 роки – період визвольних змагань українського народу, відродження української національної ідеї [193].

На думку Н. Дем'яненко, «...процес становлення і розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя – це закономірна, послідовна зміна в її змісті та структурі відповідно до певних конкретно-історичних етапів, що характеризується професійно-педагогічною спрямованістю» [191, с. 18]. Дослідження процесу загальнопедагогічної підготовки вчителя

в Україні XIX – першої третини XX століття здійснено відповідно до виокремлених ученою чотирьох етапів розвитку досліджуваного феномену: 1800–1859 роки; 1860–1869 роки; 1870–1904 роки; 1905–1916 роки [191, с. 18].

На думку дослідників, загальноосвітня система починає складатися в першій половині XIX століття, а до середини століття уже повністю сформовується і в суспільстві свідомо пропагується ідея середньої освіти. Особливе місце в цій системі відведено гуманітарним дисциплінам, зокрема мові й словесності (літературі). Вони сприймалися в ролі могутнього засобу розвитку особистості, виховання поваги до загальнолюдських цінностей, до традицій свого народу і світової культури. Тому постає питання про підготовку вчителів, які змогли б реалізувати саме такі засадничі ідеї [191, с. 18; 465].

Однією з головних тенденцій розвитку освіти в Російській імперії XIX століття, а відтак і в Україні, стало відкриття вищих навчальних закладів (університетів) у центрах промислово розвинених регіонів з метою підготовки переважно промисловців, лікарів та юристів. Тому важливу нішу в історії вітчизняної освіти, зокрема педагогічної, займали *університети*. Перші у Східній і Центральній Україні імператорські університети (Харківський (1803; 1805), Київський (1834)), стали освітніми центрами відповідних навчальних округів, до яких входило 372 навчальних заклади. У зв'язку з відкриттям й функціонуванням вищевказаних університетів виникла гостра необхідність загальнопедагогічної підготовки викладачів, які працювали на трьох відділах, згодом факультетах: історико-філологічному, фізико-математичному та юридичному, на яких розпочали підготовку студентів до викладацької діяльності [191, с. 19].

Перший у Східній Україні Харківський імператорський університет створено у 1803 (1805) році, у складі якого було чотири відділення: моральних і політичних наук, фізичних та математичних, медичних, словесних [508, с. 101].

Становлення загальнопедагогічної підготовки пов'язане з відкриттям педагогічних інститутів при університетах: Харківському (1811) та Київському (1834). У цілому, діяльність Харківського і Київського університетів полягала у двох взаємозумовлених напрямках: 1) управлінському, що реалізовувався через діяльність учительських комітетів, відкриття навчальних закладів, їх методичне забезпечення; 2) професійно-педагогічному, який характеризувався створенням університетських педагогічних інститутів. Процес розвитку освіти позначався непослідовністю і суперечностями, що зумовлено тогочасними кризовими явищами в соціально-економічному й суспільно-політичному житті країни [191, с. 15–16].

Важливим кроком державної політики в освітній сфері стало створення ієрархічної системи педагогічної освіти. Основною ланкою цієї системи в кожному навчальному окрузі стали педагогічні інститути (1811–

1859), що засновувалися відповідно до Статуту 1804 року при кожному університеті – Московському, Харківському, Казанському, Дерптському та Київському університетах [731]. Навчання слухачів тривало протягом трьох років і полягало в предметній педагогічній підготовці. Завданням інституту стала підготовка учителів для гімназій свого округу. Окрім цього, педагогічний інститут забезпечував підготовку професорсько-викладацького складу університету, при якому він знаходився. Згідно зі статутом, випускник інституту зобов'язаний був відслужити у вчительському званні не менше шести років, компенсуючи таким чином витрати на його підготовку [173, с. 113–114; 465].

Ідея створення інститутів стала приводом для дискусій серед педагогів та громадських діячів: одні вважали, що майбутній учитель повинен слухати лекції з педагогіки, знати методику викладання предмета, проходити педагогічну практику, інші ж наполягали: досить того, що університет дає ґрунтовні знання, а власну методику учитель зможе виробити сам у процесі педагогічної діяльності [465; 888, с. 103].

На українських землях Російської імперії педагогічні інститути були відкриті при Харківському (1811) і Київському (1834) університетах. У статуті університетів декларувався статус інститутів – навчальний заклад закритого типу, в якому готували кандидатів на професорські посади та учителів для гімназій і училищ. Останні повинні були прослухати повний курс університетського навчання [741, с. 241]. Створені «педагогічні або вчительські інститути» [741, с. 241] очолювали директори, котрі обиралися загальною радою ординарних професорів. Відповідно до університетського статуту 1804 року продовжувати навчання в педагогічному інституті зобов'язували всіх казеннокоштных студентів для трирічного оволодіння ними науково-педагогічною і спеціально-методичною підготовкою [741, с. 242; 465].

У структурі Харківського університету педагогічний інститут було створено в 1811 році. Заняття в ньому відбувалися двічі на тиждень (середа і субота). Першим директором інституту став професор Христофор Роммель [741, с.242; 465].

Х. Роммель, ординарний професор кафедри латинської словесності та давніх літератур, прибув до Харківського університету в 1811 році з м. Марбурга, де обіймав в університеті посаду ординарного професора красномовства та грецької мови. Талановитий учений, знаний у науковому світі своїми працями, недовго пробув у Харкові, проте залишив по собі добру згадку, а його роботи, написані в цей час, і досі залишаються цінним історичним джерелом. Знавець 12 мов та давніх літератур, Х. Роммель до 1814 року викладав у Харківському університеті загальну історію мовлення, «древності римські», методологію, філологію, тлумачив Саллюстія Югурту, промови Цицерона [465].

У 1812 році Х. Роммеля було призначено директором педагогічного інституту. Для потреб студентів він написав підручник «Дидактика и методика», за якими викладав дидактику, методологію, теорію і практику

педагогічної науки. У 1813 році Х. Роммель був обраний деканом словесного відділення. За три роки перебування у Харкові німецький учений написав близько десяти наукових праць, запровадив філологічний семінар, видав твори деяких античних авторів з коментарями і додатками [465].

Також Х. Роммель запропонував, щоби студенти, які мали бажання отримати місця учителів гімназій, окрім спільного для всіх публічного екзамену, проходили особливе випробування на факультеті за спеціальностями [741, с. 242–243]. Професор Х. Роммель на засіданні словесного факультету вніс пропозицію призначити йому помічника для викладання філологічних і педагогічних дисциплін. На цю посаду було рекомендовано викладача німецької мови, але доля цього прохання залишилася невідомою [741; 465, с. 242].

Прогалиною в історичному розвитку цього педагогічного інституту стали подальші 10 років: аж до 1823 року не фіксувалось ніяких відомостей стосовно його діяльності. Ймовірно, це пов'язано з від'їздом Х. Роммеля із Харкова [465].

Проекти відродження педагогічного інституту при Харківському університеті належать попечителю навчального округу Є. Карнеєву і ректору університету професору І. Кронебергу і датовані вони 1823 та 1824 роками відповідно [465].

«Общий устав императорских университетов...» (1835) вніс значні зміни в організацію підготовки учителів при педагогічних інститутах, які віднині стали спеціалізованими центрами з підготовки учителів для гімназій і повітових училищ. Навчання в інститутах тепер проходили не слухачі університету, а випускники гімназій, які вирішили присвятити свою долю вчительській справі [173, с. 116].

23 березня 1835 року було видано розпорядження міністра народної освіти про відкриття при університеті педагогічного інституту згідно із клопотанням попечителя Харківського навчального округу. Діяльність інституту мала регламентуватися статутом університетів, який було затверджено 26 липня 1835 року [465; 741, с. 243].

Згідно з §150 інститут вважався особливою структурною одиницею в складі університету [489]. Педагогічні інститути створювалися з метою підготовки вчителів для гімназій та повітових училищ. Набір студентів здійснювався на конкурсній основі. До інституту планувалося набирати щонайменше 20 осіб на державне утримання, у разі недобору дозволялось зараховувати до складу студентів й тих, хто міг оплачувати навчання. Навчатися у педагогічному інституті пропонувалось лише кращим гімназістам.

Окрім слухання університетських лекцій, студенти педагогічного інституту отримували керівництво в практичних заняттях з обраної кожним з них галузі наук, писали твори-роздуми, проводили пробні лекції, давали уроки. Спостереження за такими заняттями покладалося на трьох – чотирьох професорів основних предметів, до викладання яких готувалися

студенти. Але, якщо студент за два семестри не виявляв достатніх успіхів, то з дозволу міністра він переводився на своєкоштне утримання. По завершенню навчання студенти педагогічних інститутів мали прослужити учителями не менше шести років [465].

У 1837 році на посаду викладачів педагогічного інституту було призначено професорів О. Валицького (з класичної словесності), М. Луніна (з історії і географії), В. Якімова (з російської словесності), М. Дяченка (з математики і фізики) [465; 741, с. 244].

Саме для слухачів педагогічного інституту професором О. Валицьким був підготовлений і вперше прочитаний курс «Педагогіка» (1839–1840 н.р.). Позитивну оцінку О. Валицькому як педагогу дає О. Потебня в автобіографії: «Два із трьох викладачів класичної філології були люди зі знаннями; О. Валицький вважався навіть дуже хорошим викладачем» [465; 758, с. 330]. Про лекції М. Луніна в педагогічному інституті його сучасники писали: «Виклад його лекцій був блискучий, мова їх відрізнялась тією вишуканістю, яка уже після Луніна проявилась у нашій літературі, – в творах І. С. Тургенєва і письменників його школи, а в історичних творах – у М. І. Костомарова, його учня» [94, с. 346; 465].

Російську словесність викладав В. Якімов, котрий мав досить своєрідне бачення життя і науки. Він не дуже був прихильний до новітньої літератури і навіть до таких поетів, як В. Жуковський і О. Пушкін. Лекції з історії літератури він читав до періоду М. Карамзіна, детально зупинявся на творах допетровського часу. Д. Багалеї у своєму нарисі про Харківський університет цитує одного із студентів В. Якімова – Д. Хрущова, який згадував: «Якімов читав в'яло, не яскраво, голосом медоточивим. Він був, як кажуть, розуму твердого, але простого. Зрештою, він був доброю людиною і ми його любили» [29, с. 250; 465].

У 1837–1838 навчальному році в інституті навчалося п'ять студентів, з них лише один (О. Богушевський) виявив бажання отримати підготовку як учитель російської словесності. Програма навчання на рік була складена професором В. Якімовим, і передбачала детальне вивчення граматики за посібниками О. Востокова і М. Греча, історичної граматики, написання роздумів з мовних проблем, регулярне читання часопису «Вестник Европы» в хронологічному порядку, із зосередженням уваги на статтях, присвячених проблемам теорії й історії словесності; спостереження над літературним процесом на сторінках сучасних газет і журналів, переклад з іноземних мов [465; 741, с. 245].

У 40-х роках ХІХ століття педагогічний інститут вважався «організованим особливим виховним закладом» [741, с. 246] при університеті, який готував учителів для Харківського, Білоруського, Київського, Кавказького округів. Директором інституту був професор О. Куніцин, проректор університету. В інституті навчалося в різні роки то більше, то менше 20 казеннокоштных і своєкоштных студентів (1842 рік – 13, 1844 рік – 20, 1845 рік – 26, 1846 рік – 31, 1849 рік – 28) [741, с. 247]. У 50-х роках ХІХ століття за кількістю набраних студентів картина була

подібна. Згідно з положенням про педагогічний інститут усі студенти 1 і 2 курсів слухали загальний курс університетських дисциплін, а 3 і 4 курсів – за обраними науками під керівництвом професорів, які працювали в інституті [465; 741, с. 247].

Особливе значення надавалося мовно-літературній підготовці майбутніх учителів, тому словесність читалася на всіх факультетах. Кожних два тижні майбутні учителі виконували творчі роботи з окремих предметів, переважно це стосувалося наряду спеціалізації або російської словесності [192, с. 234]. Основна мета – навчитися логічно, чітко, правильно висловлювати свої думки. Альтернативою цим роботам були короткі виклади змісту друкованих наукових праць з обґрунтуванням власної думки з приводу прочитаного. Такі вміння вважалися важливими для вчителів будь-якої спеціальності [465].

Майбутнім учителям російської словесності професор В. Якимов давав не лише фактичні знання з літератури, але й з методики викладання цього предмета. Він обговорював зі своїми слухачами кращі методи і прийоми викладання словесності загалом і кожної її частини зокрема. У вільний час майбутні учителі словесності багато читали і писали твори. Тематика творів була приблизно такою: «О драматической поэзии давних народов», «О словесности как науке и разборе некоторых риторик» [465; 741, с. 248].

Під керівництвом професорів університету майбутні учителі займалися і науковою роботою. Крім цього, різнобічній фаховій підготовці майбутніх учителів сприяло те, що на всіх факультетах і курсах було введено особливий курс з французької мови по дві години на тиждень [465; 741, с. 250].

Із закінченням інститутського курсу казеннокошті студенти направлялися на роботу в гімназії позаштатними учителями на один рік. Вони продовжували отримувати стипендію, водночас набуваючи досвіду педагогічної роботи під керівництвом професорів і досвідчених учителів гімназій. По завершенню педагогічної практики наставники давали індивідуальну характеристику кожному учителеві-кандидату, і тільки після цього він допускався до випускних іспитів на звання учителя [465].

1858-1859 навчальний рік став останнім роком набору до інституту у зв'язку із закриттям корпусу казеннокоштних студентів.

Педагогічний інститут при Харківському університеті став осередком для розквіту багатьох яскравих талантів. У різні роки тут працювали видатні вчені і педагоги: доктор словесності, випускник Московського університету І. Срезневський, який був фундатором перших газет та часописів у Харкові; Г. Успенський – випускник Петербурзького Головного педагогічного інституту, блискучий лектор і вчений-історик; І. Тимківський – випускник Києво-Могилянської академії і Московського університету, який був безпосереднім наставником К. Ушинського; М. Лавровський – історик, філолог, педагог, дійсний член Імператорської АН (1890), член-засновник Харківського історико-філологічного товариства,

член Історичного товариства Нестора-літописця, обіймав посади директора Ніжинського історико-філологічного інституту та ректора Варшавського університету [465].

При створеному у 1834 році Київському університеті Св.Володимира при ньому було відкрито Інститут казеннокоштных студентів (1834), який тільки з 1842 року став називатися Педагогічним інститутом [815, арк. 549]. У ньому наслідувались традиції Харківського університету, тому мета у них була спільна: підготовка вчителів гімназій і повітових училищ. Педагогічний інститут на громадських засадах очолив ректор університету і декан історико-філологічного відділення тоді ще єдиного в університеті філософського факультету, професор російської словесності М. Максимович [465].

За проектом Статуту університету (1833) в інституті повинно було працювати чотири професори, які мали готувати студентів з предметів, що читалися в гімназії (§§ 67–68) [888]. Так, російську словесність викладав М. Максимович, давню філологію – М. Якубович, математику – С. Вижевський, декан фізико-математичного відділення. На посаду викладача філософії запросили молодого випускника Київської духовної академії О. Новицького. Він же викладав і педагогіку [887; 465].

Окрім обов'язкових предметів, що вивчалися в університетському курсі, студенти педінституту опановували ґрунтовний курс педагогіки, писали випускні роботи, проходили педагогічну практику [465]. Відповідно до проекту Статуту університету Св. Володимира 1833 року (§§ 67, 68), «студенти, яких буде представлено до звання вчителів, понад слухання університетських курсів, отримують керівництво в практичних вправах у частині російської словесності, давніх мов, математики та педагогіки, складають міркування, виголошують пробні лекції і, під наглядом професорів, дають уроки в училищах» [888].

На думку сучасників (М. Владимирський-Буданов та ін.), «...відповідно до Статутів 1833 та 1842 рр. педагогічний інститут був не благодійним закладом при університеті, а окремою навчально-виховною структурою, зв'язок якої з університетом полягав тільки у тому, що їх вихованці мали слухати загальнообов'язкові теоретичні університетські лекції. Їхні ж інститутські заняття не повинні були збігатися з факультетським реєстром дисциплін; наприклад, для студентів Педагогічного інституту, які отримували предметну підготовку для роботи в гімназіях на 2-х відділеннях філософського факультету, проводилися обов'язкові лише для них спільні заняття з педагогіки» [123, с. 643; 465].

Безумовно, педагогічні інститути при університетах не задовольняли потреб освіти того часу, оскільки не могли вирішити кадрову проблему, не задовольняли державу і суспільство якістю підготовки. Часто учителям доводилося викладати не один предмет, а два, або й три. Упродовж першої половини ХІХ століття в педагогічному середовищі побутовала думка про те, що людина, яка добре знає академічні науки, зможе їх і викладати [465].

Тому питання про необхідність професійної підготовки вчителя

часто було предметом дискусій серед державних чиновників, земських діячів і самих педагогів [465]. Відомо, що К. Ушинський критикував діяльність педагогічних інститутів за їхню недостатню практичну спрямованість на школу [744, с. 340].

Це було зумовлено низкою суб'єктивних і об'єктивних причин: низький статус інститутів при університетах; консервативний підхід до створення навчальних програм і методики підготовки майбутнього вчителя; невизначеність місця курсу педагогіки серед дисциплін, які вивчали студенти; відсутність вимог до осіб, які вступали до педагогічних закладів; різні терміни та інтенсивність підготовки педагогічних кадрів [465].

І все ж основний контингент наставників гімназій першої половини XIX століття був підготовлений саме педагогічними інститутами. Професори університетів докладали максимум зусиль для того, щоб їхні вихованці оволоділи самим предметом, який будуть викладати в гімназії, і вміннями донести його до учнів, на власному прикладі вчили їх бути різнобічно розвиненими особистостями. Таким чином досягали єдності спеціально-предметної і методико-педагогічної підготовки [465].

Саме педагогічні інститути при університетах стали першою організаційною формою вітчизняної вищої педагогічної освіти, завдяки якій розпочалася підготовка учителів для середніх навчальних закладів [465]. Згодом таку підготовку продовжили надавати на педагогічних курсах, що упродовж 1860–1867 років діяли при університетах.

У 48 параграфах «Положения о педагогических курсах» (20 березня 1860 року) була визначена основна мета їх відкриття: «Для надання тим, хто присвячує себе навчальному поприщу та справі виховання, можливості отримати педагогічну освіту, засновуються в тих містах, де є університети, педагогічні курси (§1). «Найближча мета педагогічних курсів – у підготовці гідних учителів і вихователів власне для середніх навчальних закладів як Міністерства народної освіти, так і для інших Міністерств і Управлінь» (§ 2). Обов'язковим для всіх слухачів проголошувалось слухання лекцій з «Педагогіки» і «Дидактики» (§§ 20, 23). Зазначалось також, що право на отримання кандидатами посади вихователя середнього навчального закладу надається після складання спеціальних іспитів, суть яких полягає: 1) у написанні двох творів (дисертацій) з прилюдним їх захистом, одного – суто наукового, другого – педагогічного змісту; 2) у розробленні та проведенні пробної лекції (§§ 31–33) [542, с. 29].

Пошук організації системи університетської педагогічної освіти 60-х років XIX століття був досить суперечливим. Насамперед, дискутувалось питання доцільності зарахування студентів на педагогічні курси лише після закінчення університету [193, с. 73–74].

Педагогічні курси проіснували недовго і були закриті 1867 року. Та все ж вони окреслили певні тенденції і проблеми, які залишаються невирішеними, суперечливими і дотепер (доцільності базових навчальних закладів, комплексного екзамену з педагогіки, єдності теоретичної і практичної підготовки) [193, с. 75].

Наступною ланкою після педагогічного інституту були гімназії зі спеціальними педагогічними класами. Відповідно до Статуту 1804 року, в них, окрім «...звичайного викладання наук, готуються до вчительської посади охочі бути учителями в повітах, приходських та інших училищах» [731]. Після закінчення підготовки випускники отримували атестат, без якого неможливо було займатися вчительською діяльністю при повітових училищах.

У підготовці педагогічних кадрів традиційно брали участь духовні навчальні заклади, мета яких – «...відкомандировувати семінаристів для заміщення вчительських посад училищ повітів і гімназій» [731].

У системі підготовки вчителів цього періоду був наявний серйозний недолік: якщо в педагогічному інституті готували вчителів тільки для гімназій, і тут закладалося професійна підготовка, то на другому ступені відбувалася спільна підготовка учителів і для повітових училищ, і для приходських, що призводило до відсутності системності у цій справі. Відповідно до державної політики служба в повітових училищах давала дворянське звання, на відміну від служби в приходських училищах, які до того ж ще і погано фінансувалися. Таке становище спричиняло нестачу вчителів у приходських училищах і змушувало уряд залучати до педагогічної діяльності священнослужителів. Важливим стимулом у виборі вчительської кар'єри для недворянських верств населення стало введення вчительського звання в «Табель о рангах», що згодом вплинуло на залучення до вчительських посад осіб недворянського походження [173, с. 114].

Велику роль у розвитку педагогічної освіти відіграли ліцеї – станові привілейовані навчальні заклади для дітей дворян, де готували державних чиновників. За своїм правовим статусом і за правами випускників ліцеї посідали проміжне місце між гімназією і вищим навчальним закладом. З метою «освіти юнацтва, призначеного до важливих частин служби державної» був створений і відомий Царськосільський ліцей, що прирівнювався за правами до університету. У першій чверті XIX століття було створено низку приватно-державних освітніх установ – Демидівське училище вищих наук в Ярославлі (що отримало згодом статус ліцею); Рішельєвський ліцей в Одесі (реорганізований пізніше в Новоросійський університет); Гімназія вищих наук князя Безбородька в Ніжині (перетворена в 1832 році в Історико-філологічний ліцей князя Безбородька); Вища Волинська гімназія (перетворена в Кременецький ліцей) та ін. [217]. Випускники цих навчальних закладів також могли займатися викладацькою діяльністю.

Крім освітніх установ, створення яких було передбачене «Предварительними правилами...» і Статутом 1804 року, в країні з'являється низка навчальних закладів, породжених приватною і громадською ініціативою. Відкривають школи для дітей у своїх садибах і на свої засоби князі С. Волконський, В. Ізмайлов, граф М. Муравйов, О. Ширинський-Шихматов та ін. [173, с. 115].

З-поміж найважливіших подій і фактів, що характеризують хід розвитку педагогічної освіти і вчительської справи в Росії першої чверті XIX століття, дослідники виокремлюють такі:

- організація педагогічних інститутів при Дерптському (1804), Харківському (1811) і Казанському (1812) університетах;

- створення ієрархічної системи педагогічної освіти;

- створення в 1818 році нового органу управління – Вченого комітету, якому було доручено спрямувати «...народне виховання... до впровадження у суспільстві... постійної і рятівної згоди між вірою і владою, між християнським благочестям, освітою умів та існуванням громадянським» [100];

- перегляд правил прийому в гімназії (ще в 1813 році було роз'яснено, що діти невільних станів можуть вступати в гімназію лише з особливого дозволу міністра, а в 1820 році «прямо оголошується принцип станової школи»);

- запровадження плати за навчання в гімназіях, училищах (повітових і приходських, 1819 рік);

- введення посади учителя в «Табель о рангах» [173, с. 116].

Упродовж подальших двадцяти років Міністерство народної освіти кардинальних змін у справі організації і управління педагогічною освітою не здійснило. «Устав гімназий и училищ уездных и приходских...» (1828) лише уточнив організацію педагогічної підготовки при гімназіях. Підготовка в ній стала обов'язковою умовою для отримання посади учителя повітового училища.

Реформи освітньої системи 20–60-х років XIX століття спричинили низку позитивних змін у сфері освіти, зокрема педагогічної:

- у зв'язку з розширенням мережі навчальних закладів усіх рівнів підпорядкування (міські, сільські, волосні училища, початкові школи, гімназії, ліцеї, дворянські інститути тощо) відчувається гостра нестача педагогічних кадрів. Держава дозволяє приймати у вчительські інститути випускників гімназій, які не отримали свідоцтва про закінчення гімназії. Крім того, Міністерство народної освіти пропонує духовним навчальним закладам Священного Синоду розпочати підготовку учителів Закону Божого, латинської і грецької мов;

- триває уніфікація нормативно-правових документів: «Устав гімназий и училищ, состоящих в ведении университетов» (1828), «Положение о домашних наставниках и учителях» (1831), «Положение об учебных округах» (1835), «Устав императорских российских университетов» (1835), «Положение об испытаниях кандидатов на учительские места» (1846), що регламентували організацію і управління педагогічною освітою;

- урядом усвідомлюється практичне значення і місце педагогіки у змісті професійної підготовки учителя. У листі (1840) до Миколи I міністр народної освіти С. Уваров писав, що, хоча і «...призначений річний курс для практичного навчання студентів правилам і способам науки

викладання, але цей короткочасний курс не задовольняє потреби. Для освіти педагогів, які не лише могли б займатися викладанням якої-небудь окремої науки, але і з успіхом завідувати цілим навчальним закладом, я визнаю необхідність заснувати особливу кафедру педагогії, щоб предмет цей викладався нарівні з іншими протягом загального курсу» [559, с. 242].

Наступний етап розвитку вищої школи позначився Статутом Імператорських Російських університетів (1863), який за змістом був демократичнішим від попереднього. Вперше було позитивно розв'язане питання про допуск жінок до навчання в університети, створено десять навчальних округів (замість шести існуючих). У 1865 році відкрився Новоросійський університет, який став науково-навчальним центром Одеського навчального округу. У його складі функціонувало три факультети, почала формуватися позааудиторна діяльність наукових гуртків і товариств [559, с. 243].

Із запровадженням нового «Устава університетам...» (1863) кафедри педагогіки припиняли свою діяльність. У пояснювальній записці до Статуту говорилося: «...педагогії, як науки самостійної, що має право на особливу кафедру в університетах, не існує, а педагогія входить до складу предметів, що належать до галузі наук філософських, а саме психології» [373].

На думку сучасних дослідників, уповільнений розвиток педагогічної науки багато в чому пояснювався тогочасним поглядом на вчительську професію, як на мистецтво, яке просто залежить від природжених навичок і здібностей, і якими можна оволодіти в ході безпосередньої професійної діяльності або в результаті засвоєння педагогічних норм і правил [173, с. 119].

При цьому нестача спеціальних систематизованих педагогічних знань, яку відчували учителі в другій третині XIX століття, заповнювалася у процесі самоосвіти через книги, журнали та інші періодичні видання, що містили необхідну і корисну для викладачів і учителів інформацію. Основу професійної самопідготовки учителів становили нормативно-правові документи, що мали виражений інструктивно-методичний характер, а також педагогічні твори вітчизняних і зарубіжних педагогів, матеріали педагогічної журналістики.

Із середини XIX століття проблеми педагогічної освіти розглядало вже не лише Міністерство народної освіти, але й окремі педагоги, і громадські діячі, які виступали з пропозиціями щодо реорганізації чинної системи педагогічної освіти шляхом відкриття нових навчальних педагогічних закладів. Уперше в історії вітчизняної освіти не лише держава опосередковано через Міністерство народної освіти та громадські товариства, а й окремі педагоги виступили ініціаторами удосконалення чинної системи освіти та організаторами відкриття нових навчальних педагогічних закладів.

Проведене дослідження переконливо доводить важливу роль громадськості в розвитку, підвищенні ефективності і оптимізації

педагогічної освіти. Яскравий приклад – період кінця ХІХ століття, коли спільна діяльність держави і суспільства з організації і управління педагогічною освітою зумовила не лише кількісні, але і якісні зміни. Цьому сприяла широка участь громадськості в управлінні педагогічною освітою, обговоренні і ухваленні рішень, заохоченні приватної ініціативи. Проте недостатні ресурси і можливості фінансування педагогічної освіти і управління нею значно послаблювали роль громадськості в цьому процесі.

При оцінці реформ освіти середини ХІХ століття слід виділити такі її слабкі сторони: розгалуженість, різноманіття, варіативність, різнопідрядність. Це не могло не вплинути на педагогічну підготовку учителів того часу. Система народної освіти була «громіздка і неповоротка», включала десятки типів освітніх установ усіх форм власності і супідрядності, заважала її ефективній взаємодії, створюючи між ними бар'єри. Передусім йдеться про відсутність протягом усього ХІХ століття чіткого взаємозв'язку між етапами навчання учителів [173, с. 120].

Підготовку учителів для гімназій здійснювали університети та історико-філологічні інститути. З другої половини ХІХ століття почали з'являтися навчальні заклади, що готували учителів для гімназій – історико-філологічні інститути: у Петербурзі (1867), дещо пізніше в Ніжині – Історико-філологічний інститут князя Безбородька (1875). Це були світські суспільно-державні освітні заклади, мета яких – «...підготовка учителів давніх мов, російської мови і словесності та історії для середніх навчальних закладів» [254, с. 16].

Першим таким педагогічним інститутом в Україні став Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька (1875). Він був створений за аналогією до історико-філологічного інституту в Петербурзі (1867) в результаті реформування юридичного ліцею. До цього навчального закладу приймалися особи лише чоловічої статі не молодші сімнадцяти років, які закінчили повний курс навчання в гімназії або чотири класи духовної семінарії. Для гімназистів вступ був спрощений – без екзаменів, а семінаристи проходили вступні випробування. У статуті так визначено мету закладу: «Історико-філологічний інститут князя Безбородька має на меті готувати вчителів давніх мов, російської мови та словесності та історії для середніх навчальних закладів відомства Міністерства народної освіти» [504, с. 8].

Соціокультурна ситуація в країні почала різко змінюватися на початок 60-х років ХІХ століття. Якщо до 1861 року держава майже повністю контролювала усі сфери освіти, то під впливом суспільно-педагогічного руху почав складатися тип «громадської школи із загальнонародським напрямом» [529].

Окрім учительських семінарій Міністерства народної освіти, почали відкриватися навчальні заклади інших відомств. Учительські семінарії і школи, як найбільш успішна форма підготовки учителів сільських початкових училищ, проіснували більше 50 років. При усіх їх недоліках вони виконали

велику роботу з підготовки вчительського корпусу, розробки методик викладання у початковій школі та поширенню освіти в країні [173, с. 124].

Починаючи з другої половини XIX століття уряд вирішив отримати громадську оцінку «Проекта устава низших и средних училищ» (1860), який був опублікований в «Журнале Министерства народного просвещения» і на який надійшло безліч зауважень і відгуків. За словами П. Каптерева, «...ніколи, ні до, ні після того, в Росії не проходило так захоплено широке і ґрунтовне обговорення освітніх документів. У результаті відбулося затвердження низки нормативних актів, завдяки яким було закладено основи початкової і середньої загальноосвітньої і професійної школи, жіночої і позашкільної освіти, системи підготовки вчительських кадрів; створено передумови для громадської і приватної педагогічної ініціативи, розвитку вчительської творчості» [673, с. 299].

По суті, постійна зміна векторів у державній політиці щодо народної освіти є відмінною рисою розвитку вітчизняної педагогічної освіти упродовж усього XIX – початку XX століття: ліберальні реформи, породжені суспільно-педагогічними ініціативами 60-х років XIX століття, поступаються урядовим контрреформам 1870–1890-х років; підйом демократичного руху в кінці XIX та на початку XX століття спонукає уряд вжити «охоронно-просвітницьких» заходів, спричиняє боротьбу з демократією, ліберальністю, вільнодумністю, а значить, і з народною освітою [173, с. 127].

У проурядовій програмі контрреформ у сфері освіти висувалися такі першочергові завдання: централізація державного управління освітою через відновлення системи обмежень і ускладнення порядку проходження освітніх проектів; посилення цензури і прямого поліцейського нагляду за діяльністю освітніх установ; нейтралізація суспільно-педагогічного руху, позбавлення його можливості розробляти і реалізовувати освітні ініціативи; протидія відкриттю земських вчительських семінарій, насадження замість них церковно-вчительських шкіл, покликаних, насамперед, формувати релігійну свідомість, а лише потім здійснювати педагогічну підготовку; регламентація усіх сторін діяльності університетської освіти; охоронно-прагматичний підхід до укладання змісту професійної підготовки учителів і організації навчально-виховної діяльності установ педагогічної освіти [173, с. 127].

Політика контрреформ в освітній сфері була спрямована на усі ланки вітчизняної системи освіти, але вона зустрічала активний опір з боку прогресивних кіл російського суспільства і ліберального чиновництва.

Надаючи середній освіті важливе виключно політичне значення, уряд здійснював неодноразові спроби її реформування шляхом уведення «Устава гимназий и прогимназий» (1871), відповідно до якого реальні гімназії реорганізовувалися в класичні, уніфікувалися навчальні плани освітніх установ; проводились ліквідації всестановості або її обмеження; відбувалось посилення регламентації шкільного життя, яке вимагало від учителів ретельного і чіткого виконання навчальних програм, відомчих

інструкцій, циркулярів, правил внутрішнього розпорядку; вводились посади класних наставників і наглядачів, які могли, виконувати фіскально-поліцейські функції [173, с. 128].

Як засвідчує аналіз джерел, кінець XIX – початок XX століття характеризуються активізацією діяльності усіх зацікавлених сторін – уряду, земських установ, громадсько-приватної ініціативи – зі створення багаторівневої системи підготовки учителів для усіх щаблів освіти.

У 80–90-х роки XIX століття почали відбуватися зміни в соціальному складі і освітньому рівні майбутніх учителів. Відносно них Міністерство народної освіти проводило так звану «станову політику», спрямовану на збільшення серед педагогів вихідців із сільських верств населення [173, с. 129].

На зламі віків у Російській імперії склалася різнорівнева система підготовки учителів. До вчительської професії в цілому готували 78 навчальних закладів, що займалися підготовкою учителів для початкової школи, у тому числі 53 вчительських семінарій, 12 вчительських шкіл, 3 постійних вчительських курсів і 10 вчительських інститутів. У подальші роки, особливо під впливом революційних подій 1905 року, зросла кількість педагогічних курсів (хоча і нечисленних за складом) для випускників університетів, вчительських інститутів, вчительських семінарій і шкіл. Станом на 1916 рік у країні нараховувалось 189 вчительських семінарій і шкіл, 29 вчительських інститутів і 149 різних педагогічних курсів та інших педагогічних закладів [757].

Найбільш поширеними педагогічними закладами були вчительські семінарії і школи, які ділилися на три розряди: 1) урядові; 2) земські; 3) так звані «інородні», що утримувалися коштом держави і приватної ініціативи. Недостатнє фінансування і недоліки політики уповільнювали відкриття вчительських семінарій в достатній кількості [173, с. 132].

Кількість семінарій Міністерства народної освіти збільшувалася повільно, проте зростала кількість семінарій, відкритих земськими управами і приватними особами, особливо після введення «Положення о земских и городских учреждениях» (1864). Необхідно наголосити, що земські вчительські семінарії створювалися як позастанові навчальні заклади. Основною соціальною групою, яка обіймала вчительські посади, були виходцями з міщанства. На початок XX століття в центральній частині Росії було понад 10 земських вчительських семінарій і шкіл. Терміни навчання в них були триваліші (від 4 до 6 років), ніж у вчительських семінаріях Міністерства народної освіти. Земські вчительські школи утримувалися на засоби губернського земства і підпорядковувались розпорядженням Міністерства народної освіти як приватні навчальні заклади. Варто зазначити, що земські вчительські школи були прогресивними навчальними закладами в організації навчального процесу, максимально наближеними до вимог часу [173, с. 135].

Крім вчительських семінарій і шкіл, завдання організації педагогічної освіти були покликані вирішувати вчительські інститути – закриті навчальні заклади з трирічним терміном навчання, засновані в 1872

році з метою підготовки учителів широкого профілю для міських і повітових училищ.

В учительській семінарії і в інституті функції у підготовці вчителів диференціювалися: семінарія готувала кадри для народних училищ, інститут – для міських училищ. Першими учительськими інститутами в Україні стали Глухівський (1874) та Феодосійський (1872). До учительських інститутів зараховувалися молоді люди всіх звань і станів, жінкам вступ до інституту заборонявся. Ці навчальні заклади створювалися з метою підготовки вчителів початкових класів. Пізніше, переважно на початку ХХ століття, учительські інститути були засновані і в інших містах України: Києві (1909), Катеринославі (1910), Вінниці (1912), Миколаєві (1913), Полтаві (1914), Чернігові (1916). З прийняттям «Положення о реорганизации городских училищ» в 1912 році вчительські інститути стали готувати учителів і для вищих початкових училищ. Оскільки випускники інститутів часто запрошувалися працювати в інші навчальні заклади – жіночі гімназії і прогімназії, було прийнято рішення про відкриття жіночих учительських інститутів [173, с. 136; 681].

Спочатку в учительських інститутах розподілу на відділення чи факультети не існувало. Чергова реконструкція устрою учительських інститутів відбулася відповідно до постанови Тимчасового уряду від 14 червня 1917 року, згідно з якою навчальні заклади поділялись на чоловічі, жіночі та змішаного типу. У них функціонувало три відділення (фізико-математичне, словесно-історичне, природничо-географічне) та була можливість відкривати паралельні класи [321, с. 12].

Для того, щоб вступити до вчительського інституту і отримати згодом звання учителя міського училища, необхідно було пройти навчання в початковій школі (6 років) і в семінарії (3 роки). Причому подальше навчання у вчительському інституті протягом трьох років не надавало права продовжити освіту у вищому навчальному закладі [173, с. 137].

У другій половині ХІХ століття заснуються Вищі жіночі педагогічні курси. В Україні вони розпочали діяльність у 1878 році в Києві. Створення Київських вищих жіночих курсів було наслідком ініціативи жінок, яку підтримали професори університету св. Володимира. При заснуванні курсів у 1878 р. був встановлений дворічний термін навчання, потім вдалося подовжити його до трьох, а згодом - до чотирьох років. Але уряд в існуванні жіночих курсів вбачав загрозу прилучення жіночого студентства до революційної діяльності. Тому згодом було заборонено новий набір на курси з 1886-87 навчального року, що призвело до припинення їх роботи у 1889 році.

Відновили свою роботу Вищі жіночі курси уже на початку ХХ століття. Восени 1906 р. у складі двох відділень: історико-філологічного та фізико-математичного розпочали діяльність Київські вищі жіночі курси. Тоді ж було дозволено відкрити такі курси в інших містах Російської імперії, зокрема в Україні – в Одесі (1906) та Харкові (1907).

Окрім Міністерства народної освіти, організацією педагогічної підготовки займався Священний Синод. Під його заступництвом перебували церковно-вчительські школи, другокласні чоловічі і жіночі вчительські школи і єпархіальні училища, педагогічні курси (окружні, єпархіальні, місцеві), які здійснювали підготовку учителів для церковноприходських училищ та інших початкових і середніх світських освітніх установ [173, с. 140].

За ініціативою земств стали проводитися педагогічні курси, що ставили за мету підвищення освітнього і методичного рівня учителів приходського училища. За аналогією з ними відкриваються педагогічні курси і при гімназіях, які були покликані підвищити кваліфікацію учителів початкової школи. До кінця першого п'ятиріччя земської діяльності в Росії було відкрито більше 20 педагогічних курсів, здебільшого при повітових училищах [498].

Проте з часом Міністерство народної освіти, стурбоване посиленням громадського впливу в справі організації освіти, поступово ставить діяльність з організації вчительських курсів під свій контроль. У серпні 1875 року затверджуються «Правила о временных педагогических курсах», відповідно до яких мета курсів полягає в «ознайомленні малопідготовлених учителів і вчительок початкових народних училищ з кращими способами навчання, а також в оновленні та поповненні теоретичними відомостями в предметах, які ці вчителі викладають» [626]. Були розроблені «Правила о временных педагогических курсах» (1907), постанова «О курсах для приготовления учителей и учительниц средних учебных заведений» (1912) [173, с. 142; 329, с. 235].

У досліджуваній період існувала специфічна форма педагогічної підготовки – педагогічний екстернат. Згідно з правилами, затвердженими у 1894–1895 роках, учень гімназії, який успішно склав спеціальні іспити, ставав учителем нижчих і середніх загальноосвітніх шкіл. Крім того, існувала така форма навчання, як з'їзди. Під час роботи з'їздів проводилися курси для працюючих учителів. Організаторами курсів переважно були наукові або просвітницькі товариства, відомі педагоги і громадські діячі [173, с. 142–143].

У кінці XIX століття в організації підготовки учителів середніх шкіл брали участь не лише перераховані вище відомства, але і деякі інші. Наприклад, учителів давніх мов для середніх шкіл готували Вчительський інститут слов'янських стипендіатів і Філологічна семінарія, створена в 1873 році при Лейпцігському університеті і перетворена пізніше в Російський філологічний інститут. Власні вищі і середні педагогічні навчальні заклади мало Військове відомство [511].

На думку дослідників, одним з перших інноваційних навчальних закладів, що проголошував інтеграційний підхід до розвитку змісту педагогічної освіти, став Психоневрологічний інститут. У структурі інституту було уперше створено педагогічний факультет, що мав два відділення: словесно-історичне і природно-історичне [173, с. 144].

Прогресивні педагоги (С. Ананьїн, Ф. Зеленогорський, В. Зеньківський, О. Музиченко, Д. Тихомиров та ін.) створюють концепції, розробляють варіативні проекти та моделі загальнопедагогічної підготовки вчителя. Численні педагогічні теорії спрямовуються на потреби народної освіти, характеризуються гуманістичною орієнтацією на саморозвиток особистості. Розгортається дискусія з проблем удосконалення підготовки вчителя, створення професійних програм, інноваційних форм педагогічної освіти (В. Гельвіг, Т. Лубенець, І. Сікорський, К. Щербина) [191, с. 19].

Більшість учителів для жіночих гімназій готували Вищі жіночі курси (Київські (відновили діяльність у 1906 році), Одеські (1906), Харківські (1907), Ніжинські (1916) та Фребелівський педагогічний інститут (1907). Загальнопедагогічна підготовка в цих вищих закладах освіти здійснювалась на кафедральному рівні, створювалися перші педагогічні комплекси (1908), що започаткувало у загальнопедагогічній підготовці структурно-організаційну тенденцію до розвитку соціопедагогічних комплексів та регіональних об'єднань [191, с. 20].

На зламі XIX–XX століть освіта і педагогіка були на підйомі. Разом з тим їх розвиток відбувався при різкому наростанні внутрішньої соціальної напруги в умовах революційних вибухів, регіональних, світових воєн, що залишило глибокий слід в освіті і педагогічній думці. До 1917 року в країні склалося кілька моделей підготовки педагогів: педагогічні інститути післяуніверситетського типу, інтегральні навчальні заклади університетського типу, різні педагогічні курси на кафедральному рівні. Вища школа стала не тільки центром науки і культури, але також і осередком суспільно-політичного життя країни. На основі нових філософських і психолого-педагогічних концепцій початку XX століття була розроблена предметна система навчання, яка найбільш ефективно реалізувалась в неурядовій вищій педагогічній школі, адекватно відображала соціокультурні потреби розвитку країни в підготовці вчителів як представників творчої професії [782].

На початок XX століття у вищих закладах освіти загальнопедагогічна підготовка характеризується багатопредметністю, різними за змістом і структурою навчальними курсами [191, с. 20].

З-поміж ініціатив у галузі педагогічної освіти, що вважалися на той момент «інноваційними», дослідники виокремлюють такі:

1) різноманітні види культурно-дозвілєвої діяльності, що виконувалися майбутніми учителями для опанування спеціальних знань і навичок в різних гуманітарних сферах;

2) організацію педагогічних гуртків, покликану на встановлення взаємодії з учнівським середовищем;

3) вчительські з'їзди, конференції і збори (Всеросійський з'їзд, Київська вчительська конференція, Вчительські Нижегородські збори тощо). Участь педагогічних навчальних закладів у вчительських з'їздах і конференціях проходила спільно із земствами, при їх підтримці і відповідно до запитів місцевих товариств [173, с. 145–146].

На початок ХХ століття в Україні помітно розвинулася мережа вищих закладів педагогічної освіти, склались тенденції формування загальнопедагогічної підготовки вчителя. До 1917 року у вітчизняній освіті склалося кілька моделей підготовки вчителів: педагогічні курси при університетах, учительські інститути, семінарії, історико-філологічні інститути, Вищі жіночі курси, які ставали центрами не тільки науки і культури, але й осередками суспільно-політичного життя країни. Згідно з новими філософськими і психолого-педагогічними концепціями розроблялась предметна система навчання, яка відображала потреби підготовки вчителів як представників творчої професії.

2.2. Особистість учителя словесності ХІХ – початку ХХ століття

Сучасне українське суспільство і освітянське середовище потребують учителя словесності нового типу – висококваліфікованого спеціаліста, що органічно поєднує професійні якості високого гатунку та непересічні особистісні риси. Актуальною нині стає проблема підготовки такого педагога, який володіє енциклопедичними знаннями і одночасно наділений багатим внутрішнім світом, особливими духовними якостями, є носієм національних та загальнолюдських ідеалів і цінностей.

Педагогічна парадигма орієнтується, з одного боку, на активний пошук інновацій, з іншого – на переосмислення досвіду попередніх поколінь. Не випадково в останні роки одним із напрямів багатьох науково-практичних конференцій є аналіз та інтерпретація «традицій і сучасності». Очевидно, що інновація стає продуктивною лише в тому випадку, якщо вона заснована на традиції соціально корисного, цінного досвіду, народженого культурою народу. Тому виявлення факторів процесу формування професійного портрета вчителя словесності ХІХ – початку ХХ століття у світлі соціокультурних умов розвитку країни, еволюції шкільної та професійної освіти, лінгвістичних і педагогічних поглядів, а також характеру методичних поглядів кращих представників учених-філологів, методистів, учителів, чиї думки та ідеї вплинули на постановку викладання словесності, стає сьогодні актуальним у переосмисленні завдань сучасної школи [782].

Як демонструє екскурс в історію філософської та суспільно-педагогічної думки, в переломні епохи, для яких характерні соціальні протиріччя, девальвація і втрата цінностей, пошук нових соціальних моделей та супутніх їм педагогічних парадигм, особливого значення набувають питання, пов'язані з морально-етичними якостями вчителя. Різноманіття духовних орієнтирів, цілей виховання, стереотипів поведінки в динамічному суспільстві надають особливого значення особистості вчителя, основою професійної діяльності якого є позачасові константи – загальнолюдські цінності та ідеали. Саме вчитель виявляється для суспільства прикладом відданості професійному обов'язку, моральної чистоти, благородства, зразком самотворення, самовдосконалення.

З цього погляду, період ХІХ – початку ХХ століття є унікальним для розвитку вітчизняної педагогічної думки періодом, найважливішою особливістю якого стала широка дискусія про педагогічний ідеал і призначення вчителя, його соціальну роль, соціальні функції, освітню місію педагога [732].

Громадсько-педагогічне подвижництво, що сформувалося протягом століть як характерна риса вітчизняного вчителя, проявилось і в діяльності багатьох педагогів ХІХ – початку ХХ століття, силами яких навчання словесності набуває нового значення як «предмету предметів»: «Передові вчителі словесності дбали не тільки про розширення і поглиблення знань, формування естетичної культури, але й бачили своє завдання у вихованні громадян» [39, с. 12].

Ще в 60-х роках ХІХ століття відомий педагог В. Водовоз усвідомив нагальну потребу в обґрунтуванні ідеалу вчителя. У своїй статті «Ідеал народного учителя» (1864) автор підкреслював, що «...вироблений ідеал необхідний для життя... Такий ідеал людини, яка носить його в душі, становить джерело моральної сили і не руйнується, а міцніє в боротьбі з життям» [194, с. 217–218].

Становлення вітчизняної педагогічної школи було неможливе без творчої праці вчителя, яка є дієвою, рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Виконуючи в ньому різні функції, учитель як особистість привертав до себе погляди багатьох представників педагогічної думки ХІХ – початку ХХ століття. Про роль учителя говорили Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Сумцов, І. Орлай. Видатні педагоги Х. Алчевська, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський підкреслювали важливість педагогічної підготовки вчителя [195, с. 151].

У багатющій педагогічній спадщині творця вітчизняної національної школи Костянтина Дмитровича Ушинського, який показав, як виховувати і навчати людину і яким бути вчителю, наявні безцінні, такі актуальні і сьогодні думки про професійну освіту вчителя рідної мови, в якій педагог бачив центральну фігуру початкового навчання: «Насамперед, нам потрібні добрі вчителі і вчительки, такі, які були б спеціально підготовлені до своєї справи.... Недолік класних учителів та вчительок є найбільшим недоліком всієї нашої системи громадського виховання і позбавляє наше вчення взагалі тієї розумово розвивальної і морально виховної сили, без якої все воно нікуди не годиться.

...Учителі семінарію або педагоги повинні виправдовувати цілком цю назву і бути не тільки педагогами-теоретиками, а й практиками. Головний їхній обов'язок полягає в розумовій, моральній і практичній підготовці вихованців семінарії до їх майбутньої діяльності.

...Багатьом, можливо, здасться дивним, що, склавши таку маленьку книжечку для дітей, як «Родное слово», я написав до неї так багато приміток, пояснень, виправдань. Але і не може бути інакше. У педагогіки дуже широка основа і дуже вузька верхівка: дидактика початкового

викладання може наповнити томи; дидактика читання лекцій в університеті може бути виражена у двох словах: «Знай добре свій предмет і викладай ясно» [211, с. 15, 19, 23].

У книзі «Родное слово» великого педагога, яка стала абсолютним новаторством у вітчизняній педагогіці, у викладанні рідної мови, чітко зображено ідеальний образ учителя і, перш за все, словесника, що керується у своїй діяльності тим, що виховання і навчання досягаються тільки за допомогою рідної мови, без опанування і володіння якою немислимий ніякий рух уперед, ніякий розвиток. У перевиданні вибраних праць К. Ушинського наводиться фрагмент статті пам'яті народного педагога, написаної понад 100 років тому вчителькою про досвід її роботи над «Книгою для учасихся»: «Я знайшла в книжці такий скарб, який дав мені можливість впевнено, а не навіпамацьки, відшукати справжню, правильну дорогу в мої перші кроки педагогічної практики» [743, с. 343].

Історик методики викладання російської мови професор О. Текучев через десятиліття, даючи оцінку спадщини К. Ушинського, написав: «К. Д. Ушинський – дидакт і психолог близький нам як творець життєвої, прогресивної системи навчання, яка відкрила перспективу безмежного вдосконалення її в цей час. Чи не всі основні принципи його дидактики і багато теоретичних положень, що стосуються загальнотеоретичних питань і певних деталей, застосовні у сучасній методичній теорії і практиці» [782].

Видатний письменник, етнограф, педагог-практик Б. Грінченко у праці «Народні вчителі і українська школа» (1906) висловлював думки про необхідність активної участі народних учителів у процесі духовного відродження української нації, про їх потребу у покращенні своєї загальнокультурної, теоретичної й методичної підготовки. На його думку, школі України другої половини ХІХ століття потрібні соціально активні та національно свідомі вчителі, які здатні виховувати справжніх громадян вітчизни, закласти в їх душі ідеали народу. Тому вчитель, на переконання вченого, повинен мати чітку громадянську позицію, відстоювати права українського народу, забезпечувати навчання дітей рідною мовою. Він наголошував: «Той, у кого в грудях б'ється чесне серце, хто знає, яке велике се діло народне учительство, хто не хоче зрадити свого народу – той зрозуміє, куди йому треба йти, з ким і за кого стояти» [181, с. 47].

Педагог запропонував програму підготовки українського вчительства, яка передбачала: опанування кожним учителем українською літературною мовою з метою переведення на рідну мову всього навчально-виховного процесу; засвоєння кращих досягнень національної і світової культури й мистецтва; оволодіння педагогічним досвідом, особливо української етнопедагогіки, історією педагогічної думки на Україні; формування національної самосвідомості, постійне вивчення народного життя, побуту, традицій, звичаїв, інтересів людей; участь у культурно-просвітній роботі серед населення, у пропаганді педагогічних знань [181, с. 47–50].

У справі педагогічної освіти сучасного вчителя-словесника важливо звернутися до думок Ф. Буслаєва, в яких сконцентрована також ідея про лінгвометодичні компетенції педагога, що розуміються як уміння навчати рідної мови, яка виконує в освітньому процесі метапредметну функцію, на основі знань про мову і методику її викладання через призму аксіологічних категорій педагогічної діяльності та усвідомлення мови як національно-культурного феномена:

– «Учитель повинен не тільки знати свій предмет, а й уміти передати, що знає ... повинен дивитися на науку і глибше і далі того, скільки повідомляє учням» [213, с. 25];

– «... Ґрунтовне вивчення рідної мови розкриває усі моральні сили учня, дає йому істинно гуманістичну освіту, а разом з тим і своє власне, народне; змушує вглиблюватися в ... дрібниці і відкривати в них глибину життя у всій невичерпній його повноті» [213, с. 26];

– «... Педагог повинен розвивати, утворювати і тренувати здібності учнів: наука його тоді має свою цінність, коли визнана тим, ким викладається... Треба, по-перше, визначити сам предмет, тобто мовознавство, та, по-друге, показати, яким чином цей предмет повинен бути засобом виховання і як саме донести до учня ґрунтовні знання і свідомі діяння» [213, с. 27].

Книга Ф. Буслаєва «О преподавании отечественного языка» (1844) [102] є історичною не лише в сенсі пам'ятки вітчизняної науки і навіть не стільки в аспекті історичного внеску в розвиток науки, але й найбільшою мірою в сенсі значущості ідей, що зберігаються й донині. Методична система Ф. Буслаєва, в чиему обличчі, як проникливо сказав його учень професор Е. Будде, «... вся грамотна Росія добровільно визнала ... свого вчителя з предмета вітчизняної мови» [19, с. 480], продовжує інтерпретуватися через призму нових реалій навчання мови у школі ХХІ століття.

До переліку особистісно-моральних якостей, які мають бути властиві вчителю, педагоги відносили: моральність, позитивний приклад, авторитет, високу вимогливість до себе та учнів, розвинуте почуття відповідальності, уміння розвивати інтерес до свого предмету та ефективно здійснювати виховну роботу (П. Заболоцький, М. Лавровський, М. Тростніков та ін.) [195, с. 154].

Проблему професійної підготовки вчителя у своєму дослідженні «Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии» (1909) [391] порушив викладач російської словесності, філософії та педагогіки О. Музиченко. Вчений переконував, що вчитель початку ХХ століття має володіти ґрунтовними знаннями з педагогіки та предмета спеціалізації, категорично заперечуючи значущість вузької спеціалізації у ході підготовки майбутніх викладачів, розуміючи спеціалізацію на факультетах «вампіром нашого часу» [391, с. 174].

Педагог наголошував на необхідності оволодіння вчителями не лише знаннями з педагогіки й предмета спеціалізації, а й енциклопедичною освітою. На думку вченого, об'єднати всі знання вчителя має філософсько-

педагогічна підготовка. Він стверджував, що філософія є основою всіх наук, тому вона допоможе вчителю зрозуміти суть речей, виробити правильний погляд на світ, своє призначення і місце в ньому [195, с. 160].

Тому вчитель повинен мати цілісний та гармонійний світогляд, тобто такий в якому відсутні суперечності при вирішенні споконвічних питань, котрі знаходять відповідь у науково обґрунтованій філософській системі. «Цементуючим матеріалом» для такого світогляду мають слугувати всі науки, тобто загальна освіта. Отже, знання вчителя з педагогіки, говорив О. Музиченко, не мають обмежуватись дидактикою і методикою викладання предмета. Окрім педагогіки, за словами вченого, енциклопедична підготовка передбачає ознайомлення з філософськими теоріями, психологією, етикою, логікою, естетикою, ученням про державне управління, юридичними науками і народним господарством [391, с. 174].

Як свідчить аналіз джерел, у періодиці активно обговорювалися питання вивчення мови і словесності в середніх навчальних закладах, підготовки вчителя-словесника. Зрозуміло, що вимоги до особистості словесника також були особливі. Найповніше ці вимоги були сформульовані В. Стоюніним і В. Острогорським.

У праці В. Острогорського «Беседи о преподавании словесности» (1913) [501] автор визнав необхідним «... з'ясувати передусім, з якою підготовкою, за яких умов учитель з повною гарантією успіху може узяти на себе керівництво літературною освітою юнацтва» [497, с. 8].

На думку педагога, «... щоб з успіхом узяти на себе керівництво літературною освітою юнацтва, що починається неодмінно з молодших класів, учитель передусім має бути людиною освіченою, розвиненою можливо більш усебічно, певною мірою енциклопедистом, тому що художня література торкається найрізноманітніших сторін і настроїв душі, самих різних явищ життя людини і навіть природи стосовно останньої» [497, с. 9].

В. Острогорський наполягав на тому, що підготовка учителя словесності є особливою, такою, що відрізняється від підготовки учителів інших предметів. Учителю словесності, за твердженням педагога, необхідно бути освіченим не тільки у галузі літератури, а й володіти ще деякими особливими якостями: швидким, критичним розумом, естетичним смаком, даром слова, бо, які б не були програми, навчальні посібники – літературна освіта не виконає свого призначення – бути «... великою державною, патріотичною справою в розумінні підйому розумового і морального рівня суспільства» [501, с. 14].

Розділяючи погляди В. Острогорського, В. Стоюнін сформулював свій погляд, згідно з яким вважав, що окрім загальної освіти, учителеві потрібне опанування логікою, психологією, історією філософії, оскільки це важливо для розуміння літератури стародавнього світу, середніх віків, нового часу. Важливе знання загальних естетичних категорій, починаючи з Аристотеля, і обізнаність у новітній естетиці, теорії прози і поезії; глибоке знання загальної і російської історії і літератури; спеціальне знання історії

літератури російської, народної, давньої письмової XVIII століття і нової; знання останніх вагомих досліджень літератури XIX століття, та із сучасної критики; знання церковно-слов'янської і російської граматики, підручників із граматики і мови, методичних посібників і хрестоматій; володіння загальними прийомами виразного читання – це той освітній запас, який потрібен учителеві словесності [694, с. 295].

Саме такий учитель, на думку В. Стоюніна, здатний викликати у своїх учнів переконання в тому, що читання – серйозна робота почуття, розуму і волі, спрямована на формування світогляду і світовідчуття. Отже, література – це: 1) матеріал для пізнання душі людини; 2) засіб для розвитку душі читача, досвіду життя; 3) праця душі і розуму про літературну освіту – велику державну справу [694, с. 296].

Педагог не тільки теоретично розмірковував над проблемами змісту підготовки вчителя-словесника, але й утілював свою методичну теорію в практику. В. Стоюнін не належав до числа «блискучих учителів». За словами його учнів і біографів, це була «...стримана, строга і зовні суховата людина, мовчазна і некрасномовна. Йому чужим було панібратство з учителями, і тримався він на відстані від гімназійного галасу. З учнями В. Стоюнін спілкувався доброзичливо, спокійно, подружньому і трохи стримано. Але за цією зовнішньою стриманістю і врівноваженістю приховувався характер і темперамент справжнього педагога, який вбачав у своїй діяльності високу просвітницьку місію, палко любив школу і вчительську справу» [597, с. 156].

У центрі уваги В. Стоюніна-вчителя завжди стояв учень. У всіх його методичних працях учень – це повноцінна особистість, гідна уваги і особливої турботи. Педагог не поділяв погляди колег, які вважали, що учням треба полегшувати науку, з ними треба розмовляти якоюсь особливою, спрощеною мовою. У своїй практичній діяльності він завжди дотримувався того правила, що наукові факти, які методично правильно викладені, цілком доступні учням старших класів. До цього педагогічного правила додавалось ще одне, не менш важливе, – добре знати психологію дитини і підлітка, вивчати індивідуальні особливості кожного учня, враховувати у ході навчання різноманітність учнівських характерів, інтересів і рівень підготовки.

Майстерно володіючи педагогічними прийомами впливу на учнів, В. Стоюнін ніколи не вдавався до покарань і крику. Важливими чинниками, які визначають поведінку учнів, він вважав цікаве викладання і зразкову поведінку самого вчителя.

На думку педагога, особистість учителя впливає на якість викладання, тому дуже важливо, щоб кожен викладач віднайшов «...три живі сили, які б благотворно впливали на учнів: 1) він повинен повідомляти їм істинні знання, що стосуються природи і людини, 2) розвивати ці знання, 3) привчати дітей до праці» [694, с. 297].

З-поміж матеріалів педагогічної періодики досліджуваного періоду заслуговують на увагу спогади В. Попова про вчительську діяльність

викладача російської словесності В. Стоюніна – «...цього другого в ряду з М. Вишнеградським стовпа першої в Росії жіночої гімназії, що дала тип і закуску сотням подібних гімназій, розпорошеним тепер по усій землі російській, від Архангельська до Тифліса і від Варшави до Іркутська» [545, с. 12].

Читаючи спогади В. Попова й учениць жіночої гімназії, доходимо висновку, що любов і пошана прийшли до В. Стоюніна не з першого знайомства: «...спочатку Володимир Якович не сподобався ученицям. Його висока, суха фігура, з серйозним виразом зморшкуватого обличчя, з проникливими, вдумливими очима, взагалі з різкими і нерухомими, неначе відлитими з бронзи, рисами обличчя, – на перший погляд не викликала симпатії, відштовхувала від себе, але це тільки на перший погляд» [545, с. 12].

У ході навчання гімназистки переконалися на власному досвіді, що не все те «золото, що блищить», оскільки «...уроки його далеко не відрізнялися красномовством: говорив він тихо, повільно, одноманітно, не володів він і привабливою зовнішністю, завжди був стриманий, мовчазний. Але в тому-то і справа, що завжди розумне, авторитетне слово, глибина знання, високоморальний характер, до педантичності добросовісне виконання свого обов'язку, суворе і неупереджене ставлення до усіх без винятку, цілком ввічливе звернення мимоволі тягнули до нього усіх – і дітей, і товаришів» [545, с. 12].

Незабаром учениці змогли оцінити його високоморальний характер, глибоке знання предмета, патріотизм: «...варто було тільки гімназисткам ближче його упізнати, почути його рівну, спокійну мову, завжди вагоме слово, і вони переконувалися, що в цій людині б'ється гаряче серце, чуйне на усе добре, правдиве і чесне. Вже в перший рік учительської діяльності В. Стоюніна в гімназії він встиг завоювати симпатії усіх без винятку молодих слухачок» [545, с. 12].

Перші гімназистки старшого класу зовсім не були підготовлені до серйозних занять рідною мовою. В. Попов у спогадах зауважує, що вони мало читали, а писати тямують і грамотно багато хто з них зовсім не умів. «Ми, бувало, – говорила одна з них, – писали поганенькі твори; але нам і в голову не приходило подати В. Я. Стоюніну не свій твір. Ми знали, що кожен твір, який би слабкий не був, буде прочитаний В. Я. уважно, усі помилки підкреслені, а на наступний урок він його детально розбере, не образивши нас жодним різким зауваженням, ні тінню кепкування... І ми його полюбили, полюбили і його уроки, полюбили і рідну літературу, полюбили і вчительський терен» [545, с. 12–13].

Яскравим прикладом педагога-словесника, справжнього професіонала своєї справи, гуманіста є український педагог Володимир Павлович Науменко (1852–1919). За словами сучасних дослідників, В. Науменко «...залишив значну педагогічну спадщину – підручники, посібники, програми, публікації в періодичній пресі, методичні розробки, цінні рукописи, епістолярій» [3, с. 40].

Свою безпосередньо педагогічну діяльність В. Науменко розпочав 1873 року одразу по закінченню університету. Наказом попечителя навчального округу від 31 липня 1873 року він був призначений учителем підготовчого класу у Київську 2-гу гімназію, де пропрацював рівно 30 років – до 31 липня 1903 року включно. Упродовж перших років викладав лише у підготовчих класах, а з 1880 року, після складання спеціального іспиту в Університеті Св. Володимира, – став повноправним викладачем російської мови і словесності [890–896]. Ґрунтовне цілісне дослідження науково-просвітницької діяльності В. Науменка (1852 – 1919) здійснено українською дослідницею І. Албул [3].

З початку педагогічної діяльності погляди В. Науменка стосовно організації навчально-виховного процесу були цілком сформовані, вони характеризувалися прогресивністю, інноваційністю. Діяльність педагога вирізнялася гуманізмом та демократичністю. В. Науменко був прихильником ідеї надання учителю права працювати за власною програмою, бути самостійним і вільним у творчому процесі виховання і навчання учнів. Педагог намагався сприяти всебічному розвитку особистостей вихованців, розширенню їхнього кругозору, максимальному розвитку здібностей учнів. З цією метою він запроваджував елементи новаторства у ході викладання своїх предметів. До програми 5 класу педагог увів тему «Південно-руські історичні думи та пісні»; учнів 7 класу знайомив із творчістю Ф. Прокоповича, С. Яворського; для восьмикласників на уроках, присвячених творчості М. Гоголя, завдяки майстерному слову педагога оживала доля козацтва й образ Тараса Бульби [3, с. 38; 128, с. 110].

Лекції з церковнослов'янської мови В. Науменко перетворював на цікаві виклади порівняльного мовознавства, в інтерактивному спілкуванні з учнями формував дитячий світогляд, «розкривав широкі обрії» [365, с. 68]. Випускниці жіночої міністерської гімназії зберегли про В. Науменка «найсвітліші, найкращі спогади», відзначали його гуманне ставлення до учнівської молоді, «талановите, блискуче викладання». Гімназистки підкреслювали його «надзвичайний дар слова». Для них уроки Володимира Павловича були найулюбленішими. Здатність педагога «ясно, просто і красиво» викладати навчальний матеріал, а також його «незмінна доброта, лагідність і поблажливість», готовність допомогти «і книгою, і словом» закріпили за ним імідж «друга молоді» [3, с. 38; 928, арк. 1–2].

Уроки В. Науменка мали велике виховне значення, оскільки при пануванні світлої атмосфери живої думки на заняттях, педагог «з неповторною майстерністю... перетворював те, що вважалося сухим, нецікавим, у захоплюючу бесіду» [3, с. 39]. Він умів виховувати в учнів «самодіяльність, увагу і глибокий інтерес до виучуваної дисципліни». Під його керівництвом у гімназистів зароджувалися «перші дитячі прагнення до добра і світла знань». Педагог-філолог В. Науменко «живим путівним словом» міг вивести учнів «з темряви до світла», «збудити думку і самосвідомість молоді» [3, с. 39].

Отже, важливі у навчально-виховній справі мовні дані педагога (уміння ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки) були підкріплені великою мірою академічним (професійність у відповідній галузі науки) та дидактичним (здатність передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним і зрозумілим, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнів активну самостійну думку) хистом.

В. Науменко, виховуючи гімназистів, сам був гідним прикладом для наслідування як для учнів, так і для учителів. Колеги Володимира Павловича визначали «шляхетність його душі», яка виявлялась у ставленні і до педагогічної справи, і до вчителів зокрема. У взаєминах панувала повага до вчителя, коректність, «...повага до прав особистості і нашої гідності», – як писали в спогадах учителі [929, арк. 3].

В. Науменко особливо цінував право вчителя на свободу думки та власне бачення викладання предмета. За спогадами колег, у системі викладання він ніколи не виявляв тиску, навпаки, його принципом було давати повну свободу прояву індивідуальних якостей викладачів [929, арк. 3].

Володимир Павлович закликав колег до творчості у процесі формування особистості. Саме це був його «...основний погляд і в навчальній, і виховній роботі» [929, арк. 2]. Він вважав, що педагогічна творчість не повинна допускати пригнічення учнівської душі; її завданням є збереження дитячої живої допитливості, живого інтересу та ініціативи. Одним із засобів досягнення цієї мети, за переконанням педагога, є гуманне ставлення до вихованця. І в цьому В. Науменко сам був «...прикладом справжнього педагога-гуманіста». У його ставленні до учнів «...було стільки поваги до їх особистості і любові до них, що ця одна обставина захоплювала і батьків, і учнів, змушуючи їх забувати інші невдачі...» [929, арк. 2].

Учні В. Науменка особливо наголошували на такій його рисі, як вміння зрозуміти учня, порадити і допомогти йому. Доказом перцептивних здібностей педагога є спогади його учнів. У разі потреби В. Науменко робив певні зауваження, але дуже коректно, і, як згадували учні, його батьківське зауваження «не ламало ... молодого деревця, а тільки направляло його зростання, що не ображало самолюбства, а тільки вселяло прагнення заглибити помилку» [930, арк. 2]. Він умів зрозуміти і розділити радість своїх вихованців. Педагог володів значними комунікативними здібностями, які характеризувалися вмінням спілкуватися з дітьми, умінням знайти правильний підхід до учнів, установити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємини, проявити педагогічний такт [3, с. 40.].

З 1903 року В. Науменко вийшов у відставку. За свою 30-річну педагогічну службу він отримав від влади звання заслуженого викладача (1898), чин колезького радника (1882), статського радника (1885), ордени Св. Анни 2 і 3 ступенів (1883, 1893), Св. Станіслава 2 і 3 ступенів (1888), Св. Володимира 4 ступеня (1898) та срібну медаль у пам'ять царювання імператора Олександра III (1896) [3, с. 163; 864, арк. 5–8].

На сторінках педагогічних журналів другої половини ХІХ – початку ХХ століття («Учитель», «Русская школа», «Родной язык в школе», «Русская словесность») точились постійні дискусії та відбувались обговорення питань підготовки і професійної компетентності учителя словесності. Результатом дискусії стала думка, що підготовка словесника має свої специфічні особливості. І пов'язано це, в першу чергу, зі специфікою самого предмета «словесність», який є «синтезуючим» засобом створення та поглиблення інтелігентності, джерелом ідейного і естетичного розвитку [455].

Тому вчитель словесності – це і вчитель естетики, а це вимагає від нього не лише любові до літератури як предмета викладання, але і як до «об'єкта естетичної насолоди» [624, с. 135]. У статті-спогадах «Как я сделался учителем русского языка» (1867) автор пише: «... я на практиці відчув, що викладання – справа дуже тонка, і для того, щоб воно було планомірним і продуктивним, вимагається повна напруга усіх розумових сил і характеру учителя та особлива винахідливість і такт. При цьому воно поза сумнівом рідниться з мистецтвом. Для того, щоб урок пройшов плідно, або живіше, більш цікаво і захоплююче, необхідно не лише добре підготуватися до нього, але і пробудити в собі особливий нервовий підйом, який, я боюся тільки звинувачення в сміливості, я назвав би натхненням» [624, с. 136].

У 1914 році у журналі «Русский язык в школе» з метою розширення тематики видання з'являється новий розділ «Как я стал учителем русского языка и как я начал учительствовать». «Ці сторінки із нашої учительської біографії, – повідомляється в редакційній статті, – можуть бути досить повчальними. Наші досвід і досягнення, весь літопис нашої повсякденної роботи, з її буднями і святами, дасть багатий матеріал для роздумів, зіставлень і висновків» [395, с. 2].

У цьому розділі було подано статті, які сприяли професійному становленню учителя-словесника, спонукали не зупинятися у своєму розвитку, не бути байдужими, серед яких надруковано статтю С. Браїловського «Мои педагогические и учительские искания» (1910). Сергій Миколайович був провінційним учителем, проте – глибоко освіченим філологом, упродовж багатьох років автором педагогічних часописів, ще при житті завоював заслужений авторитет і популярність. За час понад тридцятилітньої служби С. Браїловський об'їздив чимало міст (Ніжин, Новгород-Сіверський, Владивосток, Хабаровськ, Варшава, Умань, Одеса) і вивчав недоліки освітньої системи. Він писав: «Багато в житті своєму за 25 років педагогічної діяльності надивився я на учителів-словесників і мушу сказати, що пора шукати причину невдач в собі, а не звалювати все на обставини. Російському вчителю-словеснику треба бути і подвижником, і героєм, щоб підняти душі учнів на висоту» [85, с. 38].

У статті «Мои педагогические и учительские искания» (1910) С. Браїловський розмірковує про особистість учителя і його вплив на учнів. Ще навчаючись у Ніжинському Історико-філологічному інституті

він дав клятву бути таким педагогом, який стане високоморальним авторитетом для учнів. Аналіз творів та біографій відомих педагогів, бесіди з гімназистами і власні спостереження змусили С. Браїловського дійти до такого висновку: «Морально впливовий учитель має володіти блискучим знанням свого предмета, всебічним розвитком та ідеально-гуманним настроєм. Все життя учителя має носити ідеалістичне нашарування, яке так до серця молоді» [79, с. 251].

Сам він постійно вдосконалював ці якості в собі: читав багато художніх і публіцистичних творів, був вимогливим до себе і учнів, намагався зацікавити їх предметом, передати свою любов до літератури.

Педагог підкреслював важливість для учителя здійснювати наукову роботу. Сам він ще зі студентських років займався дослідженнями в галузі історії російської літератури (переважно давньої), фольклору й етнографії. Роботи С. Браїловського отримали визнання в науковому світі, хоч і пов'язані вони зі шкільним викладанням. «Ці наукові знання, – зазначав педагог, – мали важливе значення в моїй педагогічній діяльності: вони поглиблювали мої знання, давали мені впевненість і викликали довіру учнів. Вони виявлялись у тому підйомі, з яким я давав уроки, оживляв сухі підручники. Підтримуючи мою наукову допитливість, вони позбавляли мене сумної участі багатьох провінційних учителів, які часто втрачають свої скупі знання, що винесли з вищої школи, і обмежуються одним підручником» [79, с. 315].

У XIX – на початку XX століття формується думка, що через морально-психологічний клімат передається переважна більшість духовних та емоційних стосунків, які склалися в шкільному та класному колективі. Психологічний клімат містить сукупність моральних норм і цінностей, якими керуються члени колективу у ставленні один до одного і до загальної, спільної для всіх них, навчально-виховної діяльності [195, с. 152–153].

Отже, якщо розглядати особистість учителя словесності як соціально-психологічний феномен, слід відзначити значущі – придбані і стійкі – для такої професії якості. Передусім, словесник – це людина в системі психологічних характеристик, соціально зумовлених і здатних визначити необхідну моральну планку, що має засадниче значення і для учителя, і для учнів. Якщо роль учителя словесності виконує людина, яка розуміє своє громадське призначення, вона приймає вироблені в суспільстві норми і правила, відрізняється відповідальною поведінкою. Оскільки саме на такому учителеві лежить відповідальність за входження дитини в культуротворче середовище через світову художню літературу, за «осмислення» рідних витоків, а також за занурення у світ творчості письменника, підсумком чого стає написання творчих робіт учнями і зростання їх громадянськості, то важливою вимогою до такого педагога є наявність у нього творчого начала і яскравої індивідуальності.

Виховуючи через свій предмет, через текст, учитель демонструє спрямованість своєї особистості, яка проявляється в його переконаннях,

ідеалах і інтересах у всі часи. Важливий досвід учителя, його вміння привчити вихованців до читання, до вміння читати з користю, що згодом проявиться в подальшому умінні орієнтуватися в житті.

Особливості психологічних процесів учителя – почуття, сприйняття, мислення, емоції, пам'ять – впливають на учнів завдяки виконанню вправ, а згодом наслідуються ними.

Серед вимог до професійної майстерності вчителя, зокрема словесності, ученими, педагогами XIX – початку XX століття виділялось і вміння володіти словом, будувати спілкування з учнями на основі гуманності. Потяг до знань, виховання моральних якостей набагато швидше формується у навчально-виховному процесі, якщо вчитель використовує влучне слово і як виховний інструмент, і як засіб навчання [195, с. 160].

На необхідності правильного мовлення та каліграфічного почерку як обов'язкових умов майстерності вчителя у своїй праці «Обучение грамматике русского литературного языка» (1902) [721] наголошував викладач російської словесності М. Тростніков. Педагог зазначав, що викладання вимагає від учителя ґрунтовних знань і великого мистецтва. Найважливішими й найскладнішими з усіх мистецтв учений називав вміння виразно говорити й красиво писати. Іншою складовою педагогічної майстерності він визначав каліграфічні вміння учителя, оскільки його письмо на дошці і в зошиті учні сприймають як взірець. Отже, вимогами до почерку вчителя стали простота і легкість, розбірливість, витонченість, графічна правильність букв. Складовими загальнопрофесійної майстерності вчителя, на думку М. Тростнікова, були теоретична й методична підготовка, досконалість педагогічного мовлення, каліграфічні вміння вчителя та професійне ставлення його до предмета викладання [195, с. 161].

Питання культури педагогічного мовлення та мовленнєвих умінь вчителя як складової професійної майстерності розглядав викладач російської словесності В. Голубев. Він стверджував, що культура педагогічного мовлення полягає у наявності у вчителя гнучкого й сильного голосу, естетичного смаку та володінні даром слова [160, с. 88]. До мовленнєвих умінь вчитель відносив також такі, як вміння створювати в уяві дитини яскраву картину навчального матеріалу, послуговуватись різноманітними відтінками голосу та збуджувати дитячу уяву. Отже, В. Голубев визначав мовленнєві вміння як складову педагогічної майстерності вчителя вітчизняної школи [195, с. 161].

На думку педагога, головною умовою успішної педагогічної діяльності є «жива душа» вчителя. Складовими цього поняття педагог визначав: талант, широту розумового кругозору, інтерес і любов до справи, увагу до духовного життя дітей, творчі здібності й бажання самовдосконалюватись. Справжній учитель, майстер своєї справи, в розумінні вченого, мав гармонійно поєднувати такі вміння і властивості, як особисту чутливість і такт, гарну обізнаність і володіння даром слова [160,

с. 100]. Якщо учитель відповідав перерахованим вимогам, відбувалася успішна соціалізація особистості учня: ним засвоювалися ціннісні орієнтації, необхідні і достатні, щоб стати громадянином і освіченою людиною [195, с. 161–164].

Прогресивні педагоги того часу доводили, що вчитель повинен будувати свої стосунки з дітьми на засадах гуманізму: люб'язному слові, пораді, взаєморозумінні, тому, що українській нації не притаманна жорстокість як риса національного характеру [195, с. 155].

Наполягаючи на важливості виховання молоді на засадах гуманізму й справедливості, педагог-словесник П. Заболоцький, зауважував, що головна мета школи – випустити вихованців в життя людьми, які володіють глибокими й ґрунтовними знаннями, людьми з душею, зігрітою й освіченою християнською релігією любові та всепрощення, людьми з серцями, що горять вогнем на благо вітчизни. Шлях до цього – любов та особистий приклад учителів не тільки в переконаннях, але й у реальній діяльності. Любов до дітей, особистий позитивний приклад учителів та вихователів, що йде від душі, змусять дитину визначити своє місце в світі і як людини, і як громадянина [228, с. 9–14].

З-поміж інших із повагою до студентів ставився, повсякчас дбаючи про створення найсприятливіших умов для їхнього навчання та найкращого мікроклімату в колективі закладу, професор слов'янської філології, директор Ніжинського Історико-філологічного інституту М. Лавровський (1875–1882). Він постійно цікавився справами своїх підопічних, не пропускаючи жодної нагоди поспілкуватися зі студентами: під час ранкового обходу інституту, в години виконання студентами домашніх завдань, у ході аналізу уроків, проведених ними за період педагогічної практики. Спілкування директора та студентів відбувалося у спокійній і доброзичливій атмосфері. Педагог як гуманна людина, завжди звертав увагу довірених його піклуванню вихованців на необхідність самоповаги та об'єктивної самооцінки; вселяв у них бадьорість та довіру до власних сил; надавав практичні рекомендації щодо покращення організації самостійної підготовки та подолання труднощів у навчанні [212, с. 35]. Демократичний стиль роботи з вихованцями був одним з головних педагогічних принципів директора інституту М. Лавровського [195, с. 157].

З метою забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки вчителя теоретична підготовка передбачала знання із загальних та спеціальних наук, якими мав володіти кожен педагог, а також енциклопедичність знань, тобто вчителю необхідно було мати точні основні уявлення з таких наук, як закон Божий, російська мова, церковнослов'янське читання, історія, географія, біологія, арифметика, фізика, креслення, малювання, спів тощо. Спеціальна теоретична підготовка полягала у фундаментальності знань із філософії, педагогіки, історії педагогіки, психології, анатомії, психофізіології, методики та школознавства [195, с. 157].

Незважаючи на відмінності підходів до вимог до особистісно-професійних якостей педагога з боку держави і суспільства, вчитель має бути таким, який володіє своїм неповторним набором цінностей та ідеалів, вираженою громадянською позицією, який займає активну діяльнісну позицію по відношенню до навколишнього світу, безкорисливо відданим своїй справі, закоханим у свою професію [732].

Аналіз розвитку вітчизняної педагогічної думки XIX – початку XX століття демонструє розуміння особистості вчителя як суб'єкта культури та соціальної творчості, як наставника, який істотно впливає на становлення менталітету учнівської молоді, як особистості, яка претендує на індивідуальний прояв педагогічної свідомості. У цей період науковий інтерес педагогів, методистів, учених, державних та громадських діячів обертається навколо соціальної ролі учителя, його основних завдань, функцій, а також особистості вчителя.

Генетична реконструкція уявлень про освітню місію вчителя в суспільстві XIX – початку XX століття, його ролі в трансляції культури дозволяють відновити загублений в сучасному світі духовний статус учительства як ціннісно-сислової єдності особливої долі, особливого способу життя, особливого призначення у «створенні» людського в людині.

Спираючись на думки відомих учених і педагогів досліджуваного періоду, можна сказати, що в навчальних закладах XIX – початку XX століття висувалися високі вимоги до особистості учителя словесності. Надаючи знання, розвиваючи вихованця і привчаючи його до розумової праці, учитель словесності повинен був розуміти усі сторони і настрої учнівської душі. Аналіз спогадів, що збереглися, показує, що саме ці якості були властиві кращим учителям словесності XIX – початку XX століття.

Процес глобальних перетворень у сучасному суспільстві і освітньому просторі на рубежі XX–XXI століть, пов'язаних із втратою моральних орієнтирів, складним і суперечливим рухом реформ, падінням престижу рідної мови і професії педагога, закономірно спонукає педагогічну науку шукати нові рішення оптимізації професійної підготовки вчителя рідної мови та літератури через інтерпретацію прогресивних ідей вітчизняної педагогічної думки минулого, що дозволить створити благодатний ґрунт для формування методичних поглядів сучасних студентів-словесників, розвитку їхнього творчого методичного мислення, виховання на прикладі видатних представників вітчизняної педагогіки XIX–XX століть, відповідального ставлення до навчання рідній мові як мові пізнання і науки, мові міжособистісного і міжкультурного спілкування, мові великої літератури [782].

Отже, професійний ідеал учителя-словесника XIX – початку XX століття – це педагог, що наділений такими якостями, як моральність, безприкладна відданість своїй справі, ґрунтовне й всебічне знання предмета викладання; це вчитель який прагне зблизити науку і школу,

привнести в процес навчання мові і літературі духовно-моральне начало. По суті, цей портрет відповідає сучасним уявленням про ідеального вчителя-словесника.

2.3. Розвиток методики викладання словесності у досліджуваній період

На сучасному етапі розвитку освіти набуває актуальності вивчення досвіду навчання словесності в історії вітчизняної педагогіки. Історичне осмислення цього питання допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні дисциплін філологічного циклу, розставити акценти в її культурологічному змісті [433].

В історії методики викладання літератури ХІХ століття педагогічні погляди Феодана Прокоповича, Григорія Сковороди, Олександра Духновича, Тараса Шевченка, Івана Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Івана Франка, Лесі Українки мають незаперечну цінність і заслуговують на всебічне вивчення та з'ясування їхньої ролі для подальшого розвитку методики викладання предмета. Але оскільки за царизму українська література була під заборонаю і не входила до числа шкільних предметів, вітчизняна методика її викладання довгий час жила за здобутками російської методичної думки. До того ж навчальний предмет «російська словесність» з'явився у вищій та середній школі також порівняно пізно (1804 р., 1811 р.). Відносно пізніє проникнення словесності в навчальні плани обумовлювалося тим, що у ХVІІІ столітті гуманітарна освіта була орієнтована на вивчення класичних і європейських мов, а словесність як і раніше входила в цілісний предметний літературний концентр, який традиційно включав граматику, риторику, піїтику, а в розширеному варіанті – ще й читання древніх авторів, логіку і естетику.

Упродовж тривалого періоду (ХІХ – початок ХХ століття) вибудовувалася унікальна наука-мистецтво – методика викладання літератури. На віковому багатому цінному ідеями та досвідом ґрунті буде творитися і російська, і українська методична наука у ХХ столітті.

У дослідженні здійснено огляд основних підходів до методики викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття; розкрито особливості становлення та розвитку методики викладання словесності у вітчизняній школі досліджуваного періоду.

Перша половина ХІХ століття – практичний етап становлення та розвитку методики викладання словесності.

Початок ХІХ століття в історії методики викладання словесності характеризується становленням основних підходів, течій, шкіл. Незважаючи на провідну роль у словесному концентрі риторики і піїтики, у зв'язку із введенням до університетського (1804) та гімназійного (1811) курсів окремого предмета «словесність» відчувається гостра потреба у відповідних методичних розробках, підручниках та посібниках. Як наслідок – в університетські та гімназійні курси словесності все більш активно

проникають твори тогочасних поетів, а в практиці викладання – використовуються розбори текстів замість «сухих риторичних прийомів» [70, с. 27; 428].

Як свідчить аналіз джерел, у першій третині XIX століття широко обговорюється питання про вивчення словесності в школі, розпочинається створення навчальних програм і посібників. У практиці кращих педагогів-словесників простежуються суперечності між живим розвитком літературного процесу та жорсткими нормами класичної риторики і поезики, що панували в навчальних закладах.

Криза догматичного вивчення риторики і піітики (поезики) усвідомлюється і педагогами, і керівниками народної освіти. Наприклад, в одній із публікацій в «Журнале министерства народного просвещения» за 1821 рік професорам російської словесності рекомендовано «наскільки можна менше зупинятися на мертвих правилах риторики», а більше «навчати вправою», щоб «спонукати учнів до практичного та ґрунтового пізнання мови слов'янської» [70, с. 28].

В 40–50-х роках XIX століття активізується інтерес до проблем дидактики і методики викладання словесності, з'являються цікаві методичні посібники. У контексті тривалої полеміки про реальну і класичну освіту змінюються і підходи до методики її навчання.

Так, одна за іншою з'являються публікації, автори яких по-новому визначають мету і завдання викладання словесності. Наприклад, у публікації І. Срезневського «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852) перед учителями-словесниками ставиться завдання навчити кожного учня «...висловлюватися не тільки без помилок, але і до певної міри витончено», для чого рекомендуються практичні вправи і розбори, а в старших класах – твори на задані теми, літературні бесіди [70, с. 31–32].

Практична спрямованість навчання словесності простежується, зокрема, у «Программе русского языка и словесности» (1852) и «Конспекте русского языка и словесности» (1852), укладених О. Галаховим та Ф. Буслаєвим для військових навчальних закладів. Ця програма, що увійшла в історію методики як «галахівсько-буслаєвська», є унікальною працею, що об'єднала погляди двох відомих учених, чиї розуміння викладання мови збігалися не в усьому. Але саме з іменами Ф. Буслаєва та О. Галахова пов'язані найбільш значні відкриття в методиці викладання словесності 40–50-х років XIX століття [70, с. 32].

Друга половина XIX століття – етап реформ та диспутів щодо методичних пошуків у справі викладання словесності.

Як показав аналіз джерел, помітне пожвавлення в педагогіці, що намітилося уже в кінці 50-х років XIX століття, справило значний вплив на розвиток методики викладання, зокрема словесності.

На думку дослідника О. Скафтімова, в 60-х роках XIX століття «...затряслася вся система, зруйнувалися колишні програми і підручники, вводилися нові розділи, виганяли старі правила» [662, с. 119–232].

Д. Мотольська звертає увагу на той факт, що в 60-х роках ХІХ століття посилено обговорюється питання про спосіб організації літературної освіти.

Про літературну освіту говориться як про «історико-літературний курс» або як про «літературне читання», що передбачає емоційне сприйняття літературних творів поза теоретичним їх осмисленням. На думку Д. Мотольської, така подвійність у підході до літературної освіти характерна для другої половини ХІХ століття [390, с. 57–102]. У контексті розвитку такого підходу методика літератури будується не стільки на розробці змісту цього предмета, скільки на з'ясуванні методів оволодіння художнім матеріалом.

Література як навчальний предмет у дореволюційній школі аналізується у праці В. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» [773]. На його думку, друга половина ХІХ століття – час становлення російської словесності як усного предмета і методики викладання літератури як науки [436].

У середині ХІХ століття викладання російської словесності перебуває у кризовому стані, оскільки відсутні його чіткі цілі, не окреслено зміст; гімназійний курс словесності перевантажений фактичним матеріалом і тяжіє до університетського. До кінця ХІХ століття відбуваються значні якісні зміни, російська словесність як предмет все частіше іменується літературою.

Стосовно методики її викладання – в середині ХІХ століття майже немає робіт методичного характеру, не розроблена методика навчання предмета. Створюються перші програми, підручники, методичні праці (Ф. Буслаєв [103], В. Водовозов [135], О. Галахов [149], В. Стоюнін [694] та ін.).

Кращі методисти-словесники 60–80-х років ХІХ століття, які спочатку вступили в полеміку про реальну і класичну освіту, потім долучилися до осмислення проблем викладання словесності. Важливість практичного вивчення, безпосереднього ознайомлення з літературними творами вже ніким не заперечувалося, проте різними методистами завдання читання і аналізу тексту розглядалися по-різному, звідси і в самій методиці ними застосовувалися відмінні методи і прийоми вивчення.

Значене зрушення у викладанні словесності спричиняють дослідження істориків літератури, зокрема перші публікації прихильників культурно-історичної школи (О. Веселовський [115; 116] та ін.) та праці основоположника психологічної школи О. Потебні [425].

Поширення набувають ідеї психологічної школи, висунуті в працях *Олександра Опанасовича Потебні* – видатного вітчизняного філолога, який володів широким спектром інтересів у галузі теоретичного мовознавства, слов'янської діалектології, порівняльно-історичної граматики, теорії словесності, поезики, етнографії, психології. Свого часу вчений розробив такі концептуальні гіпотези, які й донині істотно впливають на розвиток світової філологічної думки, допомагають

розв'язанню її актуальних проблем. Як справедливо зауважує у своєму нарисі В. Франчук, цей славнозвісний учений за свій порівняно короткий вік (1836–1891) «...створив такий науковий доробок, що вже кілька поколінь дослідників не можуть опрацювати й підготувати до друку навіть того, що міститься в архівах» [758, с. 30–31; 425].

До наукового доробку вченого зверталися О. Білецький Л. Булаховський, В. Виноградов, М. Дмитренко, М. Жовтобрюх, Н. Зайченко, М. Мацейків, О. Пресняков, І. Фізер, В. Франчук, Ю. Шевельов та інші, які досліджували мовознавчі, етнологічні, культурологічні, філософсько-педагогічні погляди О. Потебні. Однак питання впливу ідей ученого на викладання літератури розглядалося опосередковано [425].

Ідеї О. Потебні справили серйозний вплив на укладання програм, підручників, а також на сам процес викладання словесності в середній та вищій школах у ХІХ столітті. 1862 року вчений друкує серію теоретико-літературних статей в «Журнале Министерства народного просвещения», які незабаром вийшли окремою книжкою під назвою «Мысль и язык» [425].

На основі аналізу джерел можна дійти висновку, що при всій відмінності позицій, яка виявилася в ході полеміки щодо викладання літератури, кращих педагогів другої половини ХІХ століття об'єднує прагнення створити таку систему викладання, яка ґрунтувалася б на міцних наукових засадах і новітніх роботах теоретиків та істориків літератури.

Вчені-методисти прагнуть виробити систему вивчення літератури. Цьому присвячені методичні дослідження 60–80-х років ХІХ століття, часу реформ і дискусій. Кінець ХІХ століття – період, коли методика навчання літератури починає набувати статусу окремої науки, складаються *два напрями: академічний («буслаєвсько-галахівський») і виховний («водовозівсько-стоюнінський»)*.

Прихильники *академічного напрямку* у викладанні словесності вважали основною метою уроків розумовий розвиток учнів. Вони пропагували філологічне вивчення літератури, розробляли методику логіко-стилістичного аналізу тексту. «Академісти» особливого значення надавали лекціям, усним виступам і письмовим роботам учнів, заперечували необхідність бесід на уроках, були проти поверхневого ознайомлення з текстом твору за хрестоматіями [439].

«Учителем кількох поколінь» у ХІХ столітті стає видатний філолог і методист *Федір Іванович Буслаєв*. На думку сучасників, він був одним із найвпливовіших в історії російської науки, що утворив не одну школу, а цілу низку шкіл. На початку ХХІ століття лінгвометодика, як і раніше, звертається до праць великого попередника, оскільки Ф. Буслаєв належить до плеяди учених, які, глибоко усвідомлюючи свою відповідальність перед суспільством, перед народом, внесли неоціненний внесок у розвиток науки, культури і освіти [782].

У статті, присвяченій аналізу історичних умов появи книги Ф. Буслаєва «О преподавании отечественного языка», першої праці з методики, що стала, на думку його сучасників, необхідною настільною книгою для учителів, професор М. Баранов пише: «Стан викладання вітчизняної мови не задовольняв Ф. Буслаєва. У школі кінця 30-х – початку 40-х ХІХ років панувала класична освіта (переважно вивчення латинської та грецької мов і літератури цими мовами). Російська мова в цих умовах мала підлегле становище. Її вивчення носило догматичний характер» [99, с. 6].

Предтечею до формування педагогічних поглядів на вивчення рідної мови Ф. Буслаєва було його навчання в Пензенській гімназії, де він «...вперше дізнався і полубив російську словесність, якій потім присвятив все своє життя в літературних працях і в лекціях при кафедрі Московського університету» [213, с. 8, 9].

Учений пройшов славний шлях від гімназійного вчителя російської мови до завідувача кафедри словесності в Московському університеті. Він став взірцем чудового педагога-гуманіста, учні та послідовники називали Федора Івановича другим Ломоносовим в галузі мови і словесності, великим учителем. Згадуючи про свого вчителя, в кінці ХІХ століття О. Кирпичников сказав: «Вступаючи у 29 років від роду на кафедру найстарішого з університетів, Ф. Буслаєв, крім глибоких відомостей зі свого предмета, приніс із собою рідкісну по широті, навіть в той енциклопедичний, порівняно з нашим, час, загальну освіту ... а головне, він приніс із собою невтомну спрагу знання, енергію в роботі, строгий науковий метод, вміння розподіляти свій час і живий інтерес до різноманітних проявів людського духу в творах словесності і мистецтва. Якщо ми до цього додамо м'який і люблячий характер, педагогічну досвідченість, блискучий дар викладу і в ранній юності придбану увагу до правильності і краси літературної форми, легко зрозуміти, який чудовий професор повинен був з нього вийти» [293, с. 12].

Слід зазначити, що Ф. Буслаєва відрізняла дивовижна скромність: колеги наполягали на ідеї представити книгу «О преподавании отечественного языка» у вигляді магістерської дисертації, однак учений не став робити цього, оскільки в цій роботі автор вбачав лише «посильну данину гімназійного вчительства» [301, с. 76].

Педагогічні ідеї Ф. Буслаєва, сформульовані ним у книзі «О преподавании отечественного языка», утворили підґрунтя для становлення цілої методичної школи, представниками якої стали учні і однодумці вченого: В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін, К. Ушинський та ін. [743, с. 59].

Ще одним представником академічного напрямку у викладанні словесності був *Олексій Дмитрович Галахов* (1807–1892). Його ім'я маловідомо широкому загалу словесників, і у методиці літератури майже не згадується. Педагогу присвячені невеликі статті в енциклопедичних словниках [150; 791], а також нариси у деяких підручниках з методики

викладання російської літератури [381; 400]. З історичних джерел на увагу заслуговують біографічний нарис М. Мазаєва, опублікований в «Историческом вестнике» в 1893 році [361], та некролог, підготовлений Л. Майковим і вміщений у «Журнале Министерства народного просвещения» (1892) [364]. Принагідно про О. Галахова та його хрестоматії згадується у публікаціях О. Вдовіна, Л. Кисельової, Р. Лейбова, А. Сенькіної, Т. Степаніщевої. Ці статті ввійшли до збірника наукових праць: «Хрестоматійні тексти: російська педагогічна практика ХІХ ст. і поетичний канон» (2013) [801]. Оскільки бракує сучасних комплексних досліджень доробку О. Галахова, виникає необхідність проаналізувати його спадщину як педагога-словесника, автора перших хрестоматій з літератури [436].

Цінним внеском у наукову розробку історії літератури стала його праця «История русской словесности, древней и новой» у двох частинах (1863, 1875) [146]. Це було досить велике за обсягом видання, яке нараховувало більше тисячі сторінок, що унеможливило його використання як регулярного посібника для учнів, тому згодом у 1879 році з'явилася дещо скорочена «История российской словесности». Працею послуговувалися як підручником для середньо-навчальних закладів, який відповідав навчальному планові, затвердженому Міністерством народної освіти. За цим підручником гімназисти готувалися до уроків, а двотомний варіант більше призначався для викладачів, але завдяки наявності його у шкільних бібліотеках ним могли послуговуватись і учні. Своєрідним додатком до цих посібників стала «Историческая хрестоматия нового периода русской словесности» [147; 148] в двох частинах, яку за якістю виконання, багатством і ґрунтовністю текстів можна поставити в один ряд з кращими творами автора.

Олексій Дмитрович Галахов здійснив помітний внесок у розвиток методики викладання словесності. Ним підготовлено цілу низку оригінальних, кращих у свій час підручників і хрестоматій, за якими знайомилися з літературою не одне покоління гімназистів. На ці підручники посилались, його досвід враховували всі автори навчальних і методичних посібників ХІХ – початку ХХ століття. До того ж О. Галахов чітко визначив роль хрестоматії. Вона, на думку педагога, повинна бути настільною книгою для виконання різноманітних практичних вправ, серед яких найголовніші – це читання, вивчення напам'ять, розбір і наслідування, усні і письмові перекази прочитаного, скорочення та розширення текстів. Слід зазначити, що укладачеві ніколи не зраджував смак, і він завжди дотримувався свого правила захоплюватися красою мови і думок, а не авторитетом письменника. О. Галахов вважав, що метою вивчення словесності є безпосереднє і свідоме ознайомлення з найвідомішими творами художньої літератури як вітчизняної, так і зарубіжної. На запитання: скільки треба читати на уроках словесності, він відповідав: «Не все, але багато» [70, с. 78]. О. Галахов завжди був прихильником думки щодо необхідності й доцільності безпосередньої

демонстрації учням текстів творів новітніх письменників, вивчення їх не за підручником чи хрестоматією. Педагог тим самим реалізовував принцип естетичності у вивченні словесності.

Прихильники *виховного напрямку* (Ц. Балталон, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін та ін.) у викладанні словесності пропагували засіб морального і естетичного виховання учнів. Вони більше уваги надавали спілкуванню з дітьми, бесідам, виступали проти голого академізму й так званого «філологічного методу» [70, с. 79].

Названі педагоги розглядали літературу насамперед як засіб морального і естетичного виховання учнів. Цей напрям також не був єдиним. Ідеї революційно-демократичної естетики і критики стали провідними в педагогічній діяльності В. Водовозова. Меншою мірою прагнення безпосередньо пов'язати уроки літератури з виховними завданнями було притаманне В. Стоюніну, В. Острогорському, який завжди акцентував на естетичному аспекті твору. Педагоги, які пропагували «виховне читання» (термін Ц. Балталона), більшу увагу приділяли спілкуванню з учнями, бесіді як одній з форм цього спілкування, виступали проти засилля голого академізму, крайніх проявів філологічного методу, однак у своїй практиці не уникли при цьому зайвої публіцистичності і моралізування [70, с. 80].

Яскравим представником виховного напрямку у викладанні словесності був *Василь Іванович Водовозов* (1825–1886). Свою трудову діяльність розпочав учителем словесності у Варшавській реальній гімназії. У 1860–1862 роках викладав у Смольному інституті, куди його запросив К. Ушинський, а потім викладав курс словесності у 1-й Петербурзькій гімназії. Після 1866 року, опинившись без постійної педагогічної роботи, він продовжував активно співпрацювати в педагогічних і літературних журналах, працювати в редакції «Отечественных записок», багато перекладати, писати статті з питань народної освіти, підготовлювати й видавати низку методичних посібників і навчальних книг.

На початок 60-х років XIX століття методична система В. Водовозова в цілому вибудувалась, про що свідчили його статті й посібники, присвячені питанням методики. Все більше уваги автор приділяв не естетичному розбору, а критичному аналізу творів, розгляду закладених у них ідей. На уроках, а особливо у позакласних бесідах, педагог розповідав учням про сучасні літературні журнали, про Некрасова, Тургенєва, Добролюбова та інших сучасних авторів [70, с. 41–42].

У статті «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» (1859) В. Водовозов виступив проти поверхневого вивчення літератури за підручниками, вважаючи, що «...для користі учнів не так необхідне систематичне вивчення всіх фактів літератури, скільки безпосереднє з ними ознайомлення при читанні і розборі змісту» [135, с. 14]. Автор допускав короткий курс загальної літератури і розбори окремих творів. На його думку, «...краще пройти небагато, та з тими подробицями, які залишають в душі живе, вічне

знання» [135, с. 14].

У «Тезисах по русскому языку» (1861) В. Водовозов знову висловився на користь реальної освіти і практичного методу у викладанні словесності, що визначається ним як «метод порівняльний, що поступово переходить в історичний» [136, с. 64]. Реальні основи у викладанні літератури В. Водовозов пов'язує з реалізмом у російській літературі, рекомендуючи опиратися на критичні розбори В. Белінського. «Результатом усіх розборів, – вважав педагог, – повинно бути переконання, що література настільки гарна, наскільки вона реальна» [136, с. 65].

Принцип реального вивчення літератури набуває подальшого розвитку в його праці «О воспитательном значении русской литературы» (1870) [128]. Тут В. Водовозов виступає проти філологічного методу і стверджує, що розбір літературних зразків не повинен зводитися до естетичної оцінки. Полемізуючи з колегами, які захоплюються формою літературних творів, методист акцентує увагу на аналізі ідейного змісту. Прийом порівняльного аналізу отримує в цій статті новий зміст, замість жанрового і мовного принципу в його основу кладеться ідейно-тематичний. Більш того, замість «вправ у красотах складу» пропонується «зіставлення зображуваного з дійсністю». Зазначаючи, що юнак легко захоплюється формою, В. Водовозов тут же заперечує плідність нібито недоступної учням чистої, абстрактної науки (маючи на увазі естетичний аналіз). Він висуває таку тезу: «Що дітям незрозуміло, то для них марно, якщо не шкідливо». Більш зрозумілі і близькі учням, на думку методиста, «моральні засади життя», тому аналіз літературного твору повинен бути доповнений прикладами з життя [128, с. 312].

Змінюються і критерії відбору творів для уроків. Для читання і розбору В. Водовозов рекомендує твори з досить певною ідейною спрямованістю, окреслює приблизний зміст передбачуваного курсу словесності, в якому твори згруповані за ідейно-тематичним принципом.

На думку дослідників, стаття написана під безперечним впливом естетичної теорії М. Чернишевського [70, с. 44]. В оцінці окремих творів російської літератури В. Водовозов йде за М. Добролюбовим і Д. Писаревим, не завжди враховуючи естетичні аспекти художньої творчості, прагнучи відшукати в творах «готову ідею», що знайшло вияв і в його книзі «Словесность в образцах и разборах» (1868) [132], а також у посібниках «Новая русская литература» (1866) [127], і «Древняя русская литература» (1872) [126].

Однак В. Водовозов у пропаганді реального методу вивчення літератури не завжди був досить послідовним: ідейний розбір зразків підпорядкований у нього насамперед вивченню теорії та історії літератури. Спрощений ідейно-тематичний підхід до аналізу окремих творів поєднується в посібниках педагога із вдалими спробами розбору, цікавими порівняннями [70, с. 44].

Отже, при всій відмінності позицій щодо викладання літератури, кращих педагогів-словесників другої половини ХІХ століття об'єднувало прагнення створити таку систему викладання, яка б мала міцні наукові основи, опиралася на новітні напрацювання прогресивних теоретиків і практиків. Усі вони були прихильниками серйозної класичної освіти, що дає учням глибокі знання, необхідні кожній культурній людині, виховує навички самостійної праці.

Початок ХХ століття – теоретичний етап у розвитку методики викладання словесності.

Методичні пошуки кінця ХІХ – початку ХХ століття багато в чому були зумовлені боротьбою різних шкіл у літературознавстві, а також бурхливим розвитком експериментальної педагогіки і психології. У цей час з'являються перші наукові дослідження про читача-школяра: тритомна праця «Что читать народу?» (1888–1906), створений викладачками Харківської недільної школи під керівництвом Х. Алчевської; книги «Этюды о русской читающей публике» (1895), «Среди книг» (1906), «Письма к читателям о самообразовании» (1913) і статті М. Рубакіна, в яких пропагується ідея індивідуалізації читання; дослідження про читача-школяра, які поклали початок експериментальній роботі в методиці викладання літератури [70, с. 47; 425].

На зміст і спрямованість історико-літературного курсу і підручників впливають ідеї найбільш авторитетного напрямку в літературознавстві – *культурно-історичної школи*, яка пов'язувала історико-літературний процес з історією громадської думки, згідно з якою суть основних завдань вивчення літератури полягала у накопиченні фактів. Принципи цієї школи представлено в найбільш поширених підручниках початку століття: «Очерках по истории русской литературы XIX века» (1906) [616], «Кратком курсе истории русской словесности» (1913) [615] В. Саводника та «Истории русской словесности» (1906–1908) [654] В. Сиповського.

Поширення набувають також ідеї *психологічної школи*, висунуті в роботах О. Потебні. Увага до внутрішньої, психологічної сторони художньої творчості, підхід до літературного твору як вираження суб'єктивних авторських переживань, інтерес до проблеми читацького сприйняття – основні складові багатьох методичних робіт і підручників цього часу, серед яких варто відзначити «Теорию прозы и поэзии» (1908) Д. Овсянико-Куликовського [492], «Теорию словесности и хрестоматию» (1908) [776] і «Дополнительный курс теории словесности» (1910) [775] О. Шалигіна.

У статтях методистів-словесників пропагується ще один напрям у викладанні літератури – *інтуїтивізм*. Його прихильники, виходячи з того, що мистецтво сприймається тільки цілісно, інтуїтивно і без посередника і що всі спроби зрозуміти раціональний сенс художніх творів безплідні, виступають проти поширеного в школі «ідейного аналізу», пропонуючи замінити його «повільним читанням», тобто емоційним сприйняттям тексту, яке може супроводжуватися тактовним коментарем [70, с. 48].

Своєрідною реакцією на основні ідеї культурно-історичної та психологічної шкіл стають виступи прихильників *формальної школи*, які закликали звернутися до тексту твору, що має самостійну цінність. Роботи Б. Ейхенбаума, В. Жирмунського, В. Фішера, присвячені проблемам вивчення літератури, спрямовують на комплексний аналіз твору як системи, сукупності прийомів, аналіз, окреслений межами тексту тощо, на так зване «іманентне читання». Ідеї формальної школи намагається реалізувати в своєму підручнику «Учебник по истории русской литературы» (1916–1918) [755] В. Фішер.

Проблеми викладання словесності постійно були предметом обговорень, дискусій на сторінках періодичних видань та у ході роботи педагогічних форумів різного рівня.

На сторінках періодики того часу (журнали «Русская школа», «Русский язык в школе», «Учитель») порушувались питання, пов'язані з типом навчального закладу і особливостями викладання словесності (літератури): про концентричне викладання літератури, філософський метод, змішаний метод і метод «творчої наочності», про роль кабінету і гімназійної бібліотеки, співпрацю вчителів історії та літератури, викладачів російської граматики з викладачами словесності; обговорювалися способи контролю за діяльністю учня (домашнє читання, виразне читання, реферат, твір), завдання шкільних творів тощо [279, с.52–58].

Огляд матеріалів педагогічної преси XIX – початку XX століття зумовив визначення тих видів і форм діяльності, що окреслили методичний інтерес вчених, методистів, шкільних викладачів словесності: Ц. Балталон «Из груды ученических тетрадей» (1889) [33], «Выразительное чтение и выразительная речь в связи с преподаванием грамматики» (1914–1915) [143], Ю. Галабутський «К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях» (1892) [145], «Из практики преподавания родного языка. Внеклассное чтение под руководством учителя» (1914–1915) [237], «Из практики преподавания родного языка. Заучивание наизусть стихотворений в старших и младших классах» (1915) [238], «Лирические вечера в школе» (1914–1915) [353], «Литературные беседы в школе» (1915) [355], П. Малихін «Теория сочинений (из руководства, предназначенного для преподавания словесности в женских учебных заведениях)» (1860) [370], С. Преображенський «К вопросу о методах и приёмах ведения ученических сочинений» (1891) [564], «Приёмы диктовки» (1867) [565], В. Скопін «О значении письменных упражнений в старших классах гимназии» (1863) [663] тощо.

Необхідним видається навести декілька прикладів тематики публікацій, присвячених видам навчальної діяльності: «Что и как читать детям» (слухання), «Внеклассное чтение под руководством учителя» (читання і слухання), «Выразительное чтение как учебный предмет» (увага до виразності мовлення), «Заучивание наизусть» (слухання,

читання і мовлення), «Способы контроля домашнего чтения», «О письменном и устном изложении мысли» (письмо, мовлення), «Выразительное чтение и выразительная речь» (про залежність якості мовлення від якості читання), «О вступлении к ученическому сочинению», «Нужен ли подробный план к сочинению?» (міркування і письмо) тощо.

Значна частина матеріалів педагогічної періодики присвячена аналізу форм організації позакласної діяльності: бесіди, вечори (літературний, ліричний, художньої декламації); літературні суди, літературно-музичні свята, літературно-художній гурток, рукописний учнівський журнал, гімназійний гурток: «Из практики преподавания родного языка. Внеклассное чтение под руководством учителя» [237], В. Острогорський «Благие желания (К вопросу о преподавании родного языка)» [502], А. Філонов «Курсы истории литературы» [752], «Выразительное чтение и выразительная речь в связи с преподаванием грамматики» [143], Ю. Галабутський «К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях» [145], В. Водарський «Литературные суды над Чичиковым и Рудиным» [125], Д. Писарев «Школа и жизнь» [530] та ін.

Питання розвитку викладання словесності постійно обговорювались на педагогічних форумах різного рівня. На особливу увагу заслуговують з'їзди учителів, що сприяли розвитку педагогічної думки, консолідації учительства, стимулювали творчий пошук та обмін досвідом [733, с. 137].

У 1861 році в Харкові було проведено перший з'їзд Харківського навчального округу за ініціативою ординарного професора Харківського університету М. Лавровського [766]. З-поміж інших важливих питань теорії та методики дидактики (методи, прийоми, засоби, цілі та зміст навчання) на педагогічному форумі значну увагу було приділено необхідності впровадження практично-аналітичного способу викладання: пояснювальне читання, логічний і граматичний розбір, бесіди, письмове викладення думок тощо [339].

15 червня 1863 року в Києві відбувся з'їзд учителів російської мови та словесності [713]. За дорученням попечителя Київського навчального округу та ректора Київського університету Св. Володимира над розробкою програми з'їзду з 15 по 22 червня 1863 року працювали професор О. Селін разом з ад'юнктом А. Лінніченком та учителями Першої Київської гімназії (Луцицьким і Богатиновим) і Другої Київської гімназії (Тулубом і Омелянченком) [841].

Мета з'їзду полягала у «...можливості покращення викладання російської і слов'янської мов і російської словесності в навчальних закладах округу, а особливо в гімназіях. Окрім того, з'їзд має на меті зблизити викладачів і засобом цього зближення оживити навчальну їх діяльність» [713, с. 1].

Делегатами з'їзду стали 55 теоретиків і практиків у галузі словесності, з них 32 з Києва і 23 гостей з інших регіонів: Житомира, Чернігова, Білої Церкви, Ніжина, Рівного, Немирова, Кам'янець-Подільського, Новгород-Сіверського, Полтави. Серед присутніх було 25 професорів і учителів гімназій, які мали право голосу під час прийняття рішень – 25 [713, с. 3].

У дні роботи з'їзду було проведено 7 засідань: «...1 – відкриття з'їзду, 3 – педагогічні засідання, 1 – наукове, 1 – для читання протоколів, 1 – заключне». На педагогічних засіданнях було обговорено програми, методичні вказівки, розподіл предметів за класами, методи викладання, засоби досягнення визначеності та єдності у викладанні. З-поміж питань, які підлягали обговоренню делегатами з'їзду: питання теорії прози і поезії, історії російської мови і літератури, викладання російської словесності тощо [713, с. 2].

На відкритті з'їзду виступив попечитель Київського навчального округу Ф. Вітте, який наголосив, що «...питання викладання вітчизняної мови і словесності є одним із найважливіших навчальних питань... З кожним днем у науці і житті все більше і більше відчувається потреба в людях, які спроможні володіти словом і пером!» [713, с. 5].

Зупинившись більш детально на особливостях та недоліках методики викладання літератури, попечитель констатував: «На жаль, часто (не рідко) можна почути від учнів досить позитивні критичні роздуми про літературні успіхи письменника, якого він не читав, хоч і знає його життєпис, іноді навіть до деталей. Тому важливо, щоб критичний аналіз був завжди результатом обізнаності учнів, принаймні, з кращими творами письменника, творчість якого вивчається» [713, с. 7].

Професор Київського університету О. Селін у своєму виступі зауважив, що з'їзд – це «...перше таке велике зібрання учителів російської мови і словесності, оскільки в цьому вже назріла потреба... Викладання російської мови і словесності в гімназіях Київського навчального округу далеко не на першому місці, як би цього хотілося не тільки нам спеціалістам, але і кожному освіченому діячеві науки. ... Таке прагнення з'являється не від бажання возвеличити свій предмет за рахунок інших» [713, с. 8].

Підкреслюючи значення літературної освіти у розвитку особистості учасники з'їзду визнали: «Безпосереднє ознайомлення з важливими творами російської літератури, як давньої, так і нової, спонукало б учня до живого розуміння історії літератури, як словесного вираження поступового розумового розвитку і громадянського життя» [713, с. 10].

Одночасно з актуальними проблемами викладання словесності розглядалися питання російської мови як навчальної дисципліни та науки:

«1. Про відношення теорії до практики у викладанні вітчизняної мови (Проф. Селін).

2. Чи можна в гімназіях викладати граматику як науку? (Судовщиков).

3. Що важливіше у ході викладання російської мови – розвиток учнів чи мовленнєве вправлення?

4. Про способи виконання практичних вправ з російської мови на матеріалі творів (Лінніченко).

5. Чи доцільно викладати слов'янську мову разом з російською? (Богатинов).

6. В якому співвідношенні має бути викладання російської та іноземних мов? (Грушецький).

7. Чи є потреба в гімназійному окремому викладачеві для ознайомлення й розбору творів? (Селін).

8. Про скорочення програми для гімназії з російської мови (Вороний).

9. Чи треба брати до уваги в ході викладання російської мови розвиток естетичного почуття в учнів і яким чином досягти цієї мети? (Тулуб).

10. Якою мовою викладати в гімназіях – давньослов'янською чи церковнослов'янською? (Шолкович).

11. В якому обсязі необхідно викладати слов'янську мову в гімназіях? (Селін).

12. Чи треба в гімназії вивчати слов'янську мову як самостійний предмет – на зразок класичних мов, чи вважати його допоміжним засобом для того, щоб дати учням можливість розуміти твори давньої вітчизняної літератури (Тулуб)» [713, с. 11–12].

Подібні зібрання викладачів-словесників проходили і в інших регіонах країни. Так, з 6 по 16 січня 1867 року відбувся з'їзд викладачів російської мови та словесності гімназій Харківського навчального округу. Мета з'їзду – «...обговорення викладання російської мови та словесності, а також способів покращення цього викладання» [242, с. 317].

У роботі з'їзду під головуванням ординарного професора російської словесності Харківського університету М. Лавровського брали участь окружний інспектор, директори двох Харківських та Орловської гімназій, інспектори трьох Харківських гімназій та 16 викладачів гімназій Харківського навчального округу, а також 2 викладачі Орловської і Полтавської військової гімназій [242, с. 317]. З-поміж найбільш актуальних питань, що виносилися на обговорення – про усні та письмові вправи; особливості класного читання в нижчих класах гімназії; про хрестоматії, програми; вивчення в гімназії теорії словесності тощо [242, с. 332].

Початок ХХ століття в історії вітчизняної педагогіки ознаменувався Першим з'їздом викладачів російської мови військово-навчальних закладів Росії (22–31 грудня 1903 року), який реалізував потребу педагогічної громадськості в колективному осмисленні тогочасного досвіду викладання російської мови в середніх навчальних закладах.

У з'їзді взяли участь видатні вчені-лінгвісти, літературознавці, методисти, викладачі, громадські діячі. З'їзд визначив основну мету навчання мови і словесності – розвиток культури усного та писемного

мовлення учнів на основі глибокого знання лінгвістичних основ рідної мови. Як і в колишні часи, передова педагогічна громадськість залишалась стурбованою проблемами морального виховання у процесі навчання.

Особливу увагу було зосереджено на вихованні любові до рідного слова й інтересу до духовної спадщини представників вітчизняної і світової літератури. Питання духовності, моралі були основними складовими роботи з'їзду. Дискусії вплинули на творчість методистів-словесників, які започаткували існування методичних навчальних посібників для студентів педагогічних вишів і вчителів [282].

З'їзд став справді історичною подією в методиці викладання російської мови, оскільки він збагатив науковими ідеями викладачів і методистів російської мови XIX і XX століть, з'ясував зв'язок між наукою (лінгвістикою) і шкільним курсом російської мови, розглянув ті проблеми методики, які багато в чому визначили зміст роботи вчителів і методистів XX століття.

За словами дослідників, теоретичний етап розвитку методики викладання російської словесності (Т. Донська [213]) з 1900 по 1917 роки пов'язаний з появою навчальних книг з методики російської мови (В. Алфьорова, П. Афанасьєва, М. Державіна та ін.), створенням у серпні 1914 року журналу «Родной язык в школе» (під редакцією О. Лебедева) та проведенням у грудні 1916 року – на початку січня 1917 року у Москві I Всеросійського з'їзду викладачів російської мови і словесності, в якому взяли участь відомі вчені-лінгвісти, словесники і методисти, чиї прагнення були пов'язані з посиленням філологічної освіти в середній школі, активізацією взаємотворчості вчителя і учнів, гуманізацією шкільної практики, підвищенням духовно-морального впливу на учнів засобами мовно-літературної освіти.

Позиція «суспільників» знаходить відображення в доповіді С. Золотарьова «История литературы как наука и предмет преподавания», мета якого – емоційне звернення до словесників, покликаних, на думку доповідача, донести до учнів гуманістичний пафос вітчизняної літератури, ставити перед учнями такі запитання: «Чуєте плач некрасівської музи? Бачите «принижених і ображених»? Чи відчуваєте, що ви над «Обривом?» Основна теза доповіді: «Від літератури до життя, від життя до літератури; пізнання творчості, що відволікає ідеал від життя, необхідність викликати творчість, що виправляє життя за ідеалом» [70, с. 49].

Матеріали з'їзду, тези доповідей та відгуки про з'їзд було опубліковано в першому спеціальному методичному журналі «Родной язык в школе», що видавався з 1914 року під редакцією О. Лебедева [70, с. 50].

Висвітлюючи теоретичний етап розвитку методичної науки, професор Т. Донська підкреслювала, що практика проведення форумів учителів-словесників здійснила помітний внесок в організацію колективного вирішення актуальних питань викладання мови і літератури у формах з'їздів, конференцій, семінарів тощо в подальші роки [213].

За словами дослідників, так був зроблений перший крок до гласності у вирішенні найважливіших проблем народної освіти, який визначив соціальний статус методики викладання словесності, російської мови та літератури як гуманітарної науки, спрямованої на розв'язання значущих для народної освіти проблем [282].

Загалом досліджуваний період XIX – початку XX століття – час становлення словесності як науки і навчальної дисципліни.

Аналіз навчальних посібників М. Архангельського, І. Белорусова, Є. Беляєвського, Є. Воскресенського, К. Єльницького В. Лебедева, В. Острогорського, П. Смирновського та ін. виявляє розробку риторичного змісту в нових поняттєвих формах, трансформацію традиційних риторичних розділів у частини курсу теорії словесності.

Чіткі цільові настанови викладачів риторики замінюються загальними і різноплановими завданнями викладання словесності. Одні словесники ставили за завдання свідоме володіння рідною мовою, оскільки «дитя, вступаючи в гімназію, говорить тільки за звичкою, несвідомо» [16, с. 25], інші бачили свою мету в тому, щоб «...викласти учням мистецтво володіти мовою за допомогою вивчення з ними теорії мови в її історичному розвитку» [282, с. 26], для третіх мета викладання словесності полягала «виключно в розвитку власних здібностей учня для естетичного вираження його духовної діяльності» [18, с. 26], четверті вважали, що викладачеві російської словесності «...переважно належить виховати в учневі людину» [21, с. 34].

Дискусію в педагогічних колах спричинило і введення Міністерством освіти Російської імперії 1877 року до навчальних планів та програм гімназійного курсу такого предмета, як «Теорія словесності». Так, автор посібника з теорії словесності «Руководство к познанию родов, видов и форм поэзии» (1853) [724] викладач теорії поезії та історії російської словесності Юридичного ліцею князя Безбородька в Ніжині М. Тулов стверджував, що справжня теорія літератури не повинна бути схоластичною, відірваною від живого тіла мистецького слова. Вона має бути творчою наукою, що постає на ґрунті рідної словесності й розвивається в органічному зв'язку з історією духовного життя свого народу та світової культури, що сприяє гуманізації вітчизняної класичної гімназії. На думку педагога, основу дослідження теорії літератури має становити порівняльно-історичний метод, який є найважливішим інструментом пізнання її історії. Лише в історії мислитель бачить у живому розвитку закони, які є складовими елементами змісту теорії; лише та теорія, котра заснована на історії, може запропонувати достеменні правила [195, с. 136].

Вивчення теорії літератури М. Тулов пов'язував із дослідженням художньої творчості свого народу: «Окрім цього, я вважав за корисне ознайомити учнів з ходом та найкращими творами поезії у різних народів та скористався задля досягнення цієї мети піїтикою як наукою, яка, через

свій нерозривний зв'язок з історією поезії, не тільки нічого не втрачає від такого поєднання, але і навпаки, вимагає його» [724, с. 5].

Філолог, викладач Історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, один із прихильників теорії формальної освіти І. Белорусов у своїй праці «Теория словесности как научный и учебный предмет» (1878) доводив суб'єктивність твердження російських мовознавців (Є. Воскресенського та ін.) про те, що теорія словесності має право на існування лише як науковий напрям, але категорично виступають проти теорії словесності як навчального предмета вітчизняної класичної гімназії. Учений доводив хибність думки про те, що теорія словесності як предмет гуманітарного курсу «висушує розум молоді», що вона «заважає дихати» учням середньої школи. На думку педагога, у навчанні головне – розвиток здібностей учнів, а не повідомлення їм певного обсягу знань. Спираючись на наукові основи педагогіки, філології та методику викладання словесності, І. Белорусов доводив існування теорії словесності як наукового напрямку. Разом з тим він наполягав на необхідності введення її як предмета до навчальних планів класичних гімназій. Адже саме ця навчальна дисципліна, на думку автора, сприятиме розумовому розвитку учнів класичної гімназії. Теорія словесності в гімназійному курсі покликана навчити учня виділяти головну ідею поетичного чи прозового твору та поступово формувати вміння аналізувати художні твори [195, с. 136–137].

До навчальної програми з курсу теорії словесності І. Белорусов відносив: теорію поезії, теорію прози та стилістику. Кожен цикл теорії літератури, що входить до цієї навчальної дисципліни, має своє завдання. Так, теорія поезії повинна трансформувати інстинктивне розуміння поетичного твору в чітке, розумне та свідоме, а «...теорія прози й стилістика переважно мають на меті навчити учнів писати правильною чіткою мовою з дотриманням логічної послідовності думки» [50, с. 23].

На думку сучасних дослідників, остання чверть ХІХ – початок ХХ століття характеризуються кризою теорії словесності. Видатний словесник кінця ХІХ століття В. Острогорський зауважував: «...хиткість становища цього навчального предмета, невизначеність самих вимог від учителів і учнів і крайню різноманітність поглядів на справу з боку осіб навіть компетентних» [36, с. 5].

В цей період виділяють два напрями у викладанні теорії словесності: трансформаційний і риторичний.

Трансформаційний напрям був домінуючим, його зміст полягав у зміні теорії загальної словесності від мовознавчого курсу до історико-літературної і літературознавчої дисципліни. Цей напрям позначався широким спектром думок. Наприклад, Ц. Балталон закликав замінити теорію словесності основами сучасної наукової психології і психології художньої творчості. Основи викладання рідної мови і словесності вчений вбачав у свідомому, критичному і виховному читанні, при цьому увага до слова і форми ним принципово відкидалася [36, с. 67].

М. Семенов, навпаки, прагнув до того, щоб естетично розвивати учнів за допомогою образного слова, приділяючи при цьому велику увагу виражальним можливостям рідної мови [642]. У підручнику Г. Корики «Всеобщая литература. Теория словесности» (1915) [313] стилістика (що посідала в підручниках теорії словесності кінця ХІХ століття одне з центральних місць) викладається всього на двох сторінках. П. Коган констатує, що проблема викладання теорії словесності у середній школі належить до найбільш дискусійних педагогічних питань. В основу свого курсу теорії словесності автор поклав ідеї відомих мовознавців О. Веселовського і О. Потебні. Саме вчення О. Потебні про внутрішню форму слова зумовило пильну увагу автора до слова як естетичного феномену [233, с. 64].

Пропонуючи своє бачення перебудови курсу теорії словесності, П. Дворніков бачив схоластичність викладання цього предмета в тому, що вивчаються слова, а не думки. Заміна слова як предмета вивчення думкою призводить до повної зміни змісту навчання. Наприклад, у підручнику «Теория словесности: Учебник для средних учебных заведений и учительских семинарий. С приложением тем и планов для упражнений» (1917) у розділі «Стилiстика» аналізується зв'язок між мисленням письменника і його стилем; у розділі «Теорія прози» подається характеристика методів мислення. Образотворчо-виражальні засоби в цьому підручнику відсутні [190].

Логічні категорії покладені також в основу концепції П. Житецького, який більшу частину свого життя працював учителем російської мови і словесності у середніх навчальних закладах м. Києва. Такий тривалий педагогічний досвід відіграв вирішальну роль при створенні посібників з словесності для середньої школи [271].

Обережну позицію щодо трансформації курсу теорії словесності займав Л. Поліванов [541], який був переконаний, що теоретичне засвоєння курсу словесності повинне супроводжуватися власними письмовими роботами учнів. Цього ж погляду дотримувався і О. Алфьоров [233, с. 64].

Другий напрям у викладанні теорії словесності – *риторичний*. Його представники основне завдання курсу теорії словесності вбачали в навчанні мови [105]. Викладач духовної семінарії В. Курдиновський у «Записках по теории словесности» (Одеса, 1908) головне місце відводить теорії плану літературних творів і вираженню думок у творі (стилiстиці). «Записки...» вирізняє не лише риторична термінологія, але і риторичний зміст, тобто струнка система навчання мови [233, с. 64].

На думку дослідників, риторичний напрям був представлений незначною кількістю робіт, тому він не здійснив істотного впливу на практику навчання мови, залишаючись «рудиментом риторичної системи» [233, с. 64].

Особливе місце в методиці розвитку мови кінця ХІХ століття посідають роботи І. Анненського. В основі його методичних робіт лежить

розвиток в учнів трьох основних якостей, властивих «нормальній» людині, – почуття мови, почуття правди (совість) і почуття краси. На думку філолога, освітнє значення рідної мови виходить далеко за межі приватного методичного питання і за межі шкільних проблем, оскільки рідна мова має найважливіше значення для духовного стану нації. Відзначаючи «фізичний» зв'язок рідної мови з духовно-естетичною сферою особистості, вчений підкреслює, що з рідною мовою людина пов'язана не лише фізично, але й морально: рідна мова – це мова молитви, поезії, морального і громадянського обов'язку. Свої викладацькі обов'язки щодо рідної мови І. Анненський розуміє як частину обов'язків стосовно вітчизни та наголошує, що учитель повинен пам'ятати про те, що рідна мова – це «одне з дорогоцінних народних надбань» [233, с. 64].

Предметом аналізу для І. Анненського є філологія, в яку автор вміщує мову і словесність. Визначаючи мету філології як поняття, він виділяє декілька видів: граматичне розуміння – розуміння граматичних форм і граматичних зв'язків між словами; логічне розуміння – правильний зв'язок думок; естетичне розуміння – розуміння виразності, краси слів, синтаксичних конструкцій і цілого тексту; історичне розуміння – розуміння місця слова, обороту, мотиву і цілого твору «в ряду йому подібних» [233, с. 65].

Педагог підкреслює, що граматичне, формальне розуміння є основою для розуміння логічного, естетичного і історичного, тому граматики повинна готувати учнів до «правильного курсу словесності» [233, с. 65].

Одним із центральних понять методичної системи І. Анненського є мовленнєве чуття, відчуття мови. «Зв'язок наш з рідною поезією, – пише він, – спочиває головним чином на відчутті мови, яке складає одну з основних здібностей нашого духовного організму. Відчуття це, що виникає в перші роки нашого життя, росте і розвивається разом з нами. Для його зростання потрібен приплив живих вражень у вигляді поетичної мови» [16, с. 295]. «Дорогоцінність» відчуття мови пов'язана із власною творчістю людини і з розумінням творчості інших. Умови, що сприяють розвитку мовного чуття, мають об'єктивний і суб'єктивний характер. До об'єктивних умов І. Анненський відносить «достоїнства мови в навколишньому середовищі людини» і поезію; до суб'єктивних – вроджену сприйнятливність і чуйність до «національно художньої мовної стихії» [541, с. 295].

Цікавими є міркування І. Анненського про співвідношення письмових та усних вправ з мови. Чільне місце він відводить усній роботі. Письмовий твір як форма стилістичної роботи, на думку автора, часто не виправдовує себе, він переважно служить не тренуванню стилістичних умінь, а констатації їх стану. Нерідко він є лише формою перевірки, оцінки учня, «відплатою», а не вправою, тренуванням [16, с. 299].

Викладаючи методику роботи над твором, І. Анненський звертає увагу на проблему зв'язку розвитку мовлення в дитячому дошкільному віці зі шкільним навчанням. Він акцентує на особливості переходу від

багатої стихії рідної мови в дитинстві (казки, вірші) до звуженого мовного матеріалу в школі [16, с. 299].

Пильна увага І. Анненського-вчителя постійно звернена на естетичну значущість слова. На його думку, школа повинна піклуватися про те, щоб розвивати красу слова. Віддаючи належне урокам музики і урокам малювання у справі естетичного виховання та освіти, особливе місце філолог відводить поезії і виразному читанню [233, с. 66].

Педагогічні роздуми І. Анненського позначаються лінгвістичною глибиною та методичною доцільністю. Запропоновані ним шляхи розвитку чуття мови мають серйозне обґрунтування в аспекті дидактики, психології та мовознавства. Але в основі методики І. Анненського лежить не тільки глибока освіченість і багатий практичний досвід викладання мови та словесності. Цінність його лінгвометодичного аналізу проблем навчання мови визначає «внутрішній мовний барометр» поета, який тонко відчуває механізми народження слова і духовно-естетичний зміст народженого слова [17; 18].

Наступний представник риторичного напрямку у викладанні словесності, професор російсько-слов'янської філології О. Будилович у своїй статті «О преподавании отечественного языка в наших гимназиях» (1882) [93] зазначав, що зміст освіти, що має бути засвоєний учнями класичної гімназії, є частиною соціально-культурного досвіду, який визначає розвиток здібностей особистості та формується у відповідності до мети освіти. Культура як спресований досвід тисячоліть, що передається та засвоюється у ході навчання, містить як культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення, так і практичної конструктивної діяльності. Учений розглядав освіту з культурно-змістового погляду і визначав її як особливий вид духовної рекапітуляції. Він був переконаний, що кожна людина має пройти тим самим шляхом, яким людство досягає довершеності, крізь віки світової культури, тому зміст освіти класичної гімназії має носити переважно історичний характер [93, с. 4; 195, с. 140–141].

У другій половині XIX – на початку XX століття риторична система навчання мови розчиняється в теорії словесності і скорочується до повного зникнення [433].

Отже, у XIX – на початку XX століття виділяють два напрями у викладанні словесності: трансформаційний і риторичний. Трансформаційний напрям був домінуючим, його зміст полягав у зміні теорії загальної словесності від мовознавчого курсу до історико-літературної і літературознавчої дисципліни. Цей напрям позначений широким спектром думок (О. Алфьоров, Ц. Балталон, П. Дворніков, П. Житецький, В. Науменко, Л. Поліванов, М. Семенов та ін.). Представники риторичного напрямку у викладанні словесності основне завдання курсу теорії словесності вбачали в навчанні мови (І. Анненський, О. Будилович, В. Курдиновський та ін.).

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано процес розвитку педагогічної освіти як засобу підготовки компетентного вчителя словесності; розкрито погляди на особистість учителя словесності; висвітлено розвиток методики викладання словесності у досліджуваній період.

Упродовж XIX – початку XX століття створена багатоступенева система підготовки вчительських кадрів: від навчальних закладів середньої освіти (гімназії) до вищої освіти (університети, педагогічні інститути та педагогічні курси при університетах, історико-філологічні інститути, учительські інститути, вищі жіночі курси та ін.). Ступінь розвитку ланок цієї системи був нерівномірним. Основною ж проблемою, що виникла в ході підготовки педагогів, залишалася нестача кандидатів до вчительської служби, що було обумовлено низьким соціальним статусом учителів у суспільстві. Вже на початок XX століття помітно розвинулася мережа вищих закладів педагогічної освіти, склались тенденції формування загальнопедагогічної підготовки вчителя. Необхідність у вчительських кадрах детермінувала реформи і контрреформи уряду в освітній сфері.

У контексті нових філософських і психолого-педагогічних концепцій розроблялась предметна система навчання, яка відображала потреби підготовки вчителів, зокрема, вчителів-словесників, як представників творчої професії. З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в середині XIX – на початку XX століття, що мало одночасно прогностичний (значущість словесності як етико-естетичного, духовно-формуального предмета) і прикладний характер (вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої і сучасної літератури, усунення змістової близькості гімназичного і університетського курсу словесності).

Період XIX – початку XX століття є унікальним для розвитку вітчизняної педагогічної думки, найважливішою особливістю якого стала широка дискусія про педагогічний ідеал і призначення вчителя, його соціальну роль, соціальні функції, освітню місію. Незважаючи на відмінності у вимогах до особистісно-професійних якостей педагога, підходи з боку держави і суспільства в сукупності утворювали специфічний тип особистості вчителя, який володів своїм неповторним набором цінностей та ідеалів, вираженою громадянською позицією і високою відповідальністю за свою справу. Це – глибоко ерудована, різнобічно розвинена, творча особистість, яка глибоко шанувала Слово, вміла ним майстерно користуватися, мала літературний смак.

Генетична реконструкція уявлень про освітню місію вчителя в суспільстві XIX – початку XX століття, його роль у трансляції культури дозволяють відновити втрачений у сучасному світі духовний статус учительства як ціннісно-сміслової єдності особливої долі, особливого способу життя, особливої місії «створення» людського в людині.

Спираючись на думки відомих учених і педагогів досліджуваного

періоду (С. Васильченко, П. Заболоцький, М. Лавровський, О. Музиченко, М. Сумцов, М. Тростніков та ін.), можна стверджувати, що в навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття висувалися високі вимоги до особистості учителя словесності. Аналіз спогадів, що збереглися, показує, що саме такі якості були властиві кращим учителям ХІХ – початку ХХ століття.

Отже, професійний ідеал учителя-словесника ХІХ – початку ХХ століття – це педагог, який володіє такими якостями, як моральність, безприкладна відданість своїй справі, знання предмета викладання, який прагне зблизити науку і школу, привнести в процес навчання словесності духовно-моральне начало. По суті, цей портрет відповідає сучасним уявленням про ідеального вчителя-словесника.

Як свідчить аналіз джерел, на сторінках педагогічних журналів другої половини ХІХ – початку ХХ століття («Учитель», «Русская школа», «Родной язык в школе», «Русская словесность») відбувались постійні дискусії та обговорення питань підготовки і професійної компетентності учителя словесності (С. Браїловський, О. Музиченко, В. Стоюнін, В. Острогорський та ін.). Результатом дискусій стала думка, про те, що підготовка словесника має свої особливості, які пов'язано, насамперед, зі специфікою самого предмета «словесність», який є «синтезувальним предметом», засобом створення та поглиблення інтелігентності, джерелом ідейного і естетичного розвитку.

З'ясовано, що методичні пошуки досліджуваного періоду переважно були обумовлені появою і згодом боротьбою різних шкіл в літературознавстві, а також інтенсивним розвитком експериментальної педагогіки і психології. Це дало поштовх до виникнення різних педагогічних напрямів і течій у викладанні словесності та відповідних наукових шкіл, спрямованість яких визначалася завданнями освіти: *академічна* (Ф. Буслаєв, О. Галахов, Л. Поліванов та ін.) – розумовий розвиток учнів, вивчення основ науки про мову і літературу; *виховна* (В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський та ін.) – морально-естетичне виховання дітей; *культурно-історична* (О. Веселовський та ін.) – вивчення словесності на історичній основі; *психологічна* (О. Потєбня, П. Житецький та ін.) – увага до психологічного розвитку учнів; *інтуїтивістська* (М. Гершензон, В. Шкловський та ін.) – відмова від літературного аналізу твору; *формальна* (Б. Ейхенбаум, В. Жирмунський, В. Фішер) – надання першорядного значення поетичній формі, визнання можливості саморозвитку поетичної форми незалежно від змісту.

Важливу роль у справі становлення та розвитку словесності як науки і навчальної дисципліни відіграли педагогічні форуми, серед яких на особливу увагу заслуговують з'їзди учителів словесності: з'їзд учителів російської мови та словесності (1863 р.), Перший з'їзд викладачів російської мови військово-навчальних закладів Росії (1903 р.), I Всеросійський з'їзд викладачів російської мови і словесності (1916 р. – початок 1917 р.) та ін.

Установлено, що в період ХІХ – початку ХХ століття виокремлюються два напрями у викладанні теорії словесності: трансформаційний і риторичний. Трансформаційний напрям був домінуючим, його зміст полягав у зміні теорії загальної словесності від мовознавчого курсу до історико-літературної і літературознавчої дисципліни. Цей напрям відрізнявся широким спектром думок (О. Алфьоров, Ц. Балталон, П. Дворников, П. Житецький, В. Науменко, Л. Поліванов, М. Семенов та ін.). Представники риторичного напрямку у викладанні курсу словесності основне завдання вбачали в навчанні мови (І. Анненський, О. Будилевич, В. Курдиновський та ін.).

Аналіз особливостей становлення і розвитку словесності, основних підходів до методики її викладання у ХІХ – на початку ХХ століття здійснено за такими етапами: перша половина ХІХ століття – практичний етап становлення та розвитку методики викладання словесності; друга половина ХІХ століття – етап реформ та диспутів щодо методичних пошуків у справі викладання словесності; початок ХХ століття – теоретичний етап у розвитку методики викладання словесності.

РОЗДІЛ 3

ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ XIX – початку XX століття

3.1. Розвиток словесності як навчальної дисципліни в середніх закладах освіти досліджуваного періоду

Освітні реформи досліджуваного періоду носили демократичний характер. Відповідно до статутів гімназій, відображених у проектах 1860, 1862, 1864, 1871, 1890-х років і початку XX століття (проект Ігнат'єва, 1915–1916 роки), головна мета навчання – отримання загальної освіти, основне завдання – виховання гармонійної людини [390; 474; 720].

Відбувається поетапний перехід середніх навчальних закладів від всестановості до становості, від становості до безстановості, гімназій для вищих верств і реальних гімназій, і, нарешті, на початку XX століття (проект 1914–1915 років) – до єдиної школи середньої освіти. Все це відповідало запитам життя і мало гуманістичний сенс [311, с. 110].

Учені, теоретики і практики освітньої справи визначали основним завданням гімназійної освіти – розвиток розумового та морального потенціалу дитини: «Середні навчальні заклади за своєю суттю не можуть готувати ні мужів науки, ні практичних діячів. Їх завдання – загальний розвиток» [340, с. 116].

За словами послідовного прихильника класичної системи загальної гімназійної освіти доктора слов'янської філології, професора російської словесності та педагогіки, декана історико-філологічного факультету Харківського університету М. Лавровського, допомогти реалізації цієї мети має гармонійне поєднання суттєво необхідних навчальних предметів, сукупність яких «...повинна сприяти чіткому і логічному розвитку всіх здібностей школяра, аж до можливості свідомого самовизначення» [340, с. 117]. Педагог був переконаний, що навчальні програми гімназії мають бути побудовані так, щоб розширювати світогляд учнів знаннями про Бога й людину та виховувати моральні якості особистості, а це, у свою чергу, вимагає перегляду усталених норм розвитку гуманітарної освіти [195, с. 133].

За досліджуваний період сформувались такі типи середніх навчальних закладів: державна класична гімназія (чоловіча) з двома давніми мовами, державна класична (чоловіча) гімназія з однією давньою мовою, реальна гімназія, яка згодом (1872) була переформатована на реальне училище. З 1862 року з'явилися жіночі гімназії та інститути, що диференціювались на три розряди; отримали широке поширення єпархіальні училища духовного відомства. З 1864 року на базі кадетських корпусів створились військові гімназії. Розвивалися також приватні гімназії – чоловічі та жіночі [279, с. 52; 367, с. 30].

З-поміж інших середніх навчальних закладів у контексті

предметного поля нашого дослідження на особливу увагу заслуговують гімназії як основний тип середнього навчального закладу, в навчально-виховному процесі якого відбувались теоретико-практичні пошуки змісту освіти, пов'язані із постійним проведенням реформ та контрреформ. Крім цього, гімназії були необхідною ланкою для вступу до вищих навчальних закладів, що є важливим для нашого дослідження в аспекті його основної концептуальної лінії – наступності у викладанні словесності на різних освітніх рівнях [455].

Як свідчить аналіз джерел, словесність як предмет з'явилася у вітчизняних середніх навчальних закладах у 1811 році [455]. До навчального плану входили такі дисципліни: громадянське читання (1 і 2 класи), церковне читання (1 клас), граматики і диктант (2 і 3 класи), граматики і вправи в складі (4 клас), риторика і вправлення в складі (5 і 6 класів), словесність та її історія (7 клас) [569, с. 196–258]. В той час під словесністю розумілося те саме, що і під літературою, тобто «сукупність художніх творів» [367].

У навчальних планах словесність стояла одразу після Закону Божого, що свідчило про значення, яке їй надавалося. Навчальний план вміщував не лише назви предметів, а й аспекти, в яких він мав вивчатися – теоретичний, історичний, виховний [585, с. 271; 455].

Затвердження статусу дисципліни «словесність» («російська словесність») у вищій школі (1804) вимагає введення російської словесності в обов'язкові предмети гімназії в 1828 році. Відповідно до Статуту гімназій 1828 року курс словесності передбачав: «1 клас – початкові основи етимології, з усною і письмовою вправою у відмінах і відмінюваннях; 2 клас – повне пояснення етимології, вправи з розбору граматичного; 3 клас – пояснення правил правопису, вправи з правопису і розбору граматичного. Речення і період; 4 клас – синтаксис і стопоскладання. Вивчення легких віршів, правопис і пояснення періодів. Практичні вправи в складі. Слов'янська граматики; 5 клас – початок логіки і риторики, вправи в логічному і риторичному розборі коротких творів; Переклад з іноземних мов на російську. Вправи у слов'янській хрестоматії; 6 клас – закінчення логіки, риторики. Уривки з творів кращих письменників; вправи з перекладу легких творів; 7 клас – піїтика з коротким розбором зразків. Коротка історія російської словесності [785, с. 30].

У 1832 році з'являється «Расписание постепенного преподавания словесности в гимназиях с I по VII классы сообразно с новым Уставом», у якому в програму випускного VII класу як підсумковий, завершальний курс входять піїтика з критичним розбором зразків, вправи в творах і перекладах і коротка історія російської словесності [785, с. 30].

Структура курсу словесності передбачала першопочаткове вивчення мови, після її опанування – літератури [279, с. 28]. Цим підтверджується перевага риторичного (лінгвоцентричного) напрямку у викладанні словесності, характерного для початку XIX століття.

Зміст викладання словесності залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності: ідея енциклопедичності знань, яка була властива прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості викладання [449].

В аспекті викладання словесності освіта в середині XIX століття отримала важливий програмний документ, який спочатку призначався тільки для гімназій і не був прямо адресований вищій школі [155, с. 181]. Основним питанням, висвітленим у документі «Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (14 травня 1852 року), стала проблема цільової диференціації середньої і вищої освіти. Метою шкільного вивчення словесності заявлялася, по суті, гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника; предметом же літературної освіти в університеті – в першу чергу, спеціальні наукові знання. Крім того, «Наставления...» стали загальним нормативом, у якому прописувалася змістова і смислова закінченість гімназійної освіти, яка могла бути досягнута розробкою трьох основних напрямів у вивченні словесності: теоретичного, історичного і практичного. Кожен з трьох напрямів мав власну мету вивчення [155, с. 181].

Перший напрям – теоретичне вивчення словесності, суть якого зводилась до того, що «...учень, вийшовши з гімназії, знав і розумів всі ті правила словесності, які потрібні для освіченої людини» [398, с. 92]. На думку дослідників, украй сучасно в документі трактувалася методика викладання теорії словесності: викладач постійно зобов'язаний був «...підключатися про те, щоб учні, зрозумівши пройдене, могли передавати засвоєнні знання власними словами, користуючись термінами науки, але не навмання, а добре розуміючи їх значення, і могли б притому пояснити кожне з правил своїми прикладами, а де цього не можна від них вимагати, там слід вказати зразки прикладів з творів обраних письменників» [398, с. 93]. Таким чином, термінологія теорії словесності не виключалася зі школи, але вивчати її в гімназії пропонувалося тільки на зразках художніх текстів.

Мета історичного напрямку вивчення словесності зводилась до двох завдань. По-перше, історичне вивчення повинне було забезпечити ознайомлення з творами тих зарубіжних письменників, які «представляють зразки літературної досконалості у найбільш освічених народів»; а, по-друге, вивчення історії вітчизняної літератури як частини історії вітчизняної науки. Історичний напрям свідчив про збереження до середини XIX століття принципу послідовності у процесі вивчення всесвітньої літератури у середній школі, в якій на той час історії вітчизняної словесності надавалось меншого значення, ніж європейській та пізнанню творів класичних авторів.

Третій напрям – практичне вивчення словесності – полягав у «...читанні зразків російських творів з їх розбором», до яких належали

тексти митрополита Філарета, М. Карамзіна, В. Жуковського і О. Пушкіна [155, с. 182].

«Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (14 травня 1852 року) декларували формування навчальних умінь, які вироблялися у старшокласників у ході теоретичного, історичного і практичного вивчення словесності. Вони не були сконцентровані в спеціальному розділі і не подавались у вигляді переліку, але аналіз документа уможливило виявити їх комплексно. Головними такими умінями слід вважати: переказ теоретичних відомостей своїми словами з використанням наукової термінології з теорії словесності; уміння виокремлювати вивчені теоретико-літературні поняття в програмних творах; створення власних художніх прикладів та засвоєння теоретико-літературних правил; уміння укладати алгоритм розбору зразків тексту; уміння писати твори на вільну і задану тему; письмовий переклад з іноземних мов, а також із староруської мови; володіння навчальним жанром літературної бесіди; самостійне написання лекцій у випускному класі [155, с. 183].

Характерно, що документ рекомендував для вивчення в школі, в першу чергу, не художню («легку») літературу, а тексти, що мають великий дидактичний та історичний потенціал: «вивчення історії російської літератури може бути визнане дійсно корисним, коли матиме у своєму змісті не одну тільки легку літературу, але літературу взагалі, і особливо ті частини, які знаходяться в найближчому зв'язку з навчальними результатами» [398, с. 94]. Належна увага в «Наставлении...» також відводиться релігійній літературі. Загалом, у документі чітко простежується логічний перехід до програми з історії літератури вищої школи.

На думку дослідників, методологічне значення «Наставлений...» полягало не стільки в спробі перекласти університетські правила викладання словесності на середню школу, а у виробленні власне шкільної методології викладання. Не всі методи, представлені в документі, пройшли перевірку часом. Деякі з них, такі, як методика «стислого нариса» і читання творів в уривках, незабаром стали об'єктом критики вчених-методистів. В той же час, більшість методичних правил «Наставлений...» стали офіційною платформою методики словесності середньої школи середини ХІХ століття [155, с. 183].

Головними установками в цьому документі можна вважати: визнання змістовної і смислової закінченості усієї гімназійної освіти; розробку трьох основних напрямів вивчення словесності (теоретичного, історичного, практичного); нове формулювання мети вивчення теорії словесності – гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника гімназії; розробка методики читання зразків вітчизняних творів з їх розбором.

З цим методичним багажем в аспекті викладання словесності освіта вступає в 60-і роки ХІХ століття. Проблема завершеності гімназійної освіти, порушена в «Наставлении...», тепер стає об'єктом уваги усього

педагогічного співтовариства. Вчений комітет при Міністерстві народної освіти розколюється з цього питання на дві гостро полемізуючі партії. Перша група опонентів зводить завдання гімназій до підготовки учнів до вступу до університетів, а значить, головним чином, до вивчення словесності і давніх мов; прибічники завершеності гімназійного курсу, навпаки, закликають змінити модель вивчення «словесність + давні мови» на модель «російська мова + література + нові іноземні мови».

Пошук оптимальних шляхів розвитку освіти викликав у середині XIX століття відому дискусію про гуманітарну і реальну освіту, в межах якої обговорювалося питання і про викладання словесності, літературну освіту, її роль, значення і про те, яким повинен бути учитель-словесник.

У 1860 році був опублікований проект Статуту, спрямований на створення середньої школи, яка мала забезпечувати повну середню освіту. Проектом передбачалося створення двох типів гімназій з різними навчальними планами: класичної, базової для університету, і реальної, яка б здійснювала «практичну, ділову» підготовку учнів [720]. Ці два напрями мали як палких прихильників, так і противників. В аспекті філологічної підготовки «класики» вважали, що слід робити опору на вивчення давніх мов і літератур, «реалісти» ж наполягали на глибшому вивченні сучасності, в тому числі і сучасної літератури.

Отже, проектом передбачалося існування двох типів гімназій (класичної і реальної) з різними навчальними планами. Відповідно до першого (класична гімназія) пропонувалося вивчення двох давніх мов та відносно рівномірний розподіл навчального часу. Згідно з цим планом з 240 годин навчального часу на вивчення російської мови відводилося 30 годин (тобто 12,5 %) [720].

У навчальному плані реальної гімназії загальна кількість тижневих годин була зменшена – 237,5 годин, але на російську мову, як і раніше, відводилося 30 годин (12,6 %). У доповнення до навчальних планів проект Статуту зобов'язував Міністерство народної освіти укладати програми та інструкцію з чітким визначенням класів і навчальних предметів, кількості уроків на кожен предмет і методичних рекомендацій щодо викладання [279].

Проект Статуту був опублікований у загальних і педагогічних виданнях [471, с. 259–264]. Розпочалося активне обговорення, під час якого було запропоновано декілька альтернативних проектів системи шкільної освіти. Наприклад, професор Р. Орбинський висунув ідею створення гуманітарної гімназії і реальної школи. В гуманітарній гімназії, на його думку, при 192 уроках в тиждень на російську мову відводилося 22 уроки, що становило 33 години (тривалість уроку в цей час становила 1,5 години), тобто 13,75 % від усього навчального часу, найбільша кількість уроків російської мови припадала на молодші класи (I клас – 5 уроків, II клас – 4, III клас – 3, а починаючи з IV – по 2 уроки в тиждень). В реальній школі при 210 годинах навчального часу в тиждень на

російську мову зі словесністю (літературою) відводилось 30 годин, що становило 14,3 % [279].

Отже, доля російської мови та літератури, за проектом Р. Орбинського, в реальній школі дещо краща, ніж у гуманітарній гімназії; це пояснюється, очевидно, тим, що в гуманітарній гімназії основний акцент робився на вивчення давніх мов [475, с. 28–48].

За проектом, запропонованим М. Пироговим, гімназії та прогімназії повинні поділятися на класичні і реальні. Навчальний план класичних прогімназій передбачав 98 годин, з них 21 година відводилася на російську мову, що становило 21,4 % навчального часу. В гімназії з 193 годин на російську мову відводилося 17 годин, це 8,8 %. Загальна кількість часу, запропонована М. Пироговим на вивчення російської мови – 16,03 %, що підтверджує розуміння педагогом важливості вивчення учнями основ рідної словесності [527, с. 559–597].

Згідно з навчальним планом для жіночих гімназій тривалість уроку становила 1 годину, а кількість годин на викладання російської мови і словесності збільшено до 25 годин, що становило 21,5 % від загального навчального часу. Передбачався і сьомий, додатковий клас, що мав особливий план, відповідно до якого до переліку основних предметів віднесено російську і церковнослов'янську мови та словесність. Навчальний план єпархіальних жіночих училищ передбачав шестирічний курс навчання і включав російську мову, теорію словесності, російську літературу [5].

У результаті довгих обговорень 1864 року приймається «Устав гимназий и прогимназий», відповідно до якого засновується два типи гімназій (класична – з викладанням латинської і грецької мов і реальна – без давніх мов). Словесність входить у навчальний курс класичних і реальних гімназій в однаковому обов'язі, відбувається деяке збільшення числа уроків словесності в старших класах [487, с. 1308].

Відповідно до Статуту 1864 року російська мова з церковнослов'янською і словесністю викладалася в однаковому обсязі і становила 13,04 % навчального часу в класичній гімназії з однією і двома давніми мовами і 13,6 % в реальній гімназії (за рахунок збільшення на один урок). Значна увага в Статуті була приділена методиці викладання російської мови і морального виховання на матеріалі російської мови і словесності (літератури) (додаток Б. 1).

Слід зазначити, що в 60-і роки XIX століття відбуваються значні зміни в назві дисципліни «словесність»: уточнюється саме визначення, з нього поступово зникає громіздка полідисциплінарність (прийнята ще з часу Статуту 1828 року). Так, наприклад, у розкладі гімназій у 1960-х роках значиться «Русский язык и словесность, церковнославянский язык и логика», а вже в 1865 році з'являється «Русская словесность» [682, с. 312–315].

Після прийняття Статуту 1864 року в гімназіях додається на російську словесність по одній годині в тиждень (у IV і V класах).

Розподіл середньої освіти на реальний і класичний напрям не лише не зменшує кількість годин словесності, а, навпаки, зміцнює її позиції в обох типах гімназій. Таким чином, створюються дві моделі вивчення словесності – реальна і класична.

У 50–60-х роках ХІХ століття формується новий офіційний погляд на викладання словесності в гімназіях як на завершену систему з власною метою, завданнями дисципліни, методичними прийомами і формами навчальної діяльності.

Відповідно до Статуту 1871 року з'являються два типи середніх навчальних закладів: класична гімназія і реальне училище. Класичні гімназії стають тими середніми навчальними закладами, де більше 40 % навчального часу відводиться на вивчення давніх мов, а кількість годин на викладання словесності скорочується. Цей процес продовжується і в подальші десятиліття. В реальних училищах кількість годин на вивчення мови і словесності (літератури) не змінювалася [773, с. 47]. Згідно з начальним планом, кількість годин, що відводилась на вивчення російської мови, – 19,4 % [279, с. 30].

Починаючи з реформи 1871 року, гімназія офіційно була визнана ступенем підготовки до університету. У гімназіях і в університетах у цей період поширився погляд на літературу як один із головних засобів громадянського виховання. У цей період словесність як предмет гімназії є складовою частиною складної метапредметної єдності під назвою «Русский язык и словесность, церковнославянский язык и логика». Якщо в колишніх гімназійних Статутах така полідисциплінарність предмета ніяк не пояснювалася, то в проекті навчального плану гімназій 1890 року їй дається розгорнуте обґрунтування. Пояснюються причини відсутності в назві такої значущої складової курсу словесності як «історія літератури»: «...немає ні потреби, ні основи, ні зручності замінювати «словесність» трьома словами «історія російської літератури», тому що його важко прикласти до таких розділів, як твори народної словесності та теорія словесності» [628, с. 1606].

Відсутність назви «Історія літератури» пов'язана не лише з «витонченістю і точністю номінацій»: були побоювання відкинути на другий план вивчення рідної мови, «...до якої, як до центру, і мають бути спрямовані не лише граматичні, але і усі інші теоретичні і літературні відомості, витягвані з розбору творів у V-му і наступних класах» [628, с. 1605]. Таким чином, головна мета занять зі словесності, незважаючи на обсяг і розгалуженість літературного матеріалу, як і раніше, формулювалася як «вивчення російської вітчизняної мови» [155, с. 199].

Гімназійна програма 1872 року пропонувала історико-літературні огляди двох типів: 1) виклад у хронологічному порядку історії літературних творів за родами і видами; 2) коротка історія російської літератури з викладенням фактів за часом їх появи. Окремий розділ програми присвячувався практичним заняттям і письмовим вправам [738].

Відповідно до навчальних планів жіночих гімназій і прогімназій 1874 року на вивчення російської мови відводилося 1,5 % навчального часу [155, с. 30].

Уже в 90-х роках XIX століття окреслилась тенденція до збільшення кількості годин словесності в навчальних планах середніх навчальних закладів. Найкраща ситуація з вивченням словесності була у військових гімназіях і приватних навчальних закладах. Однак програма Міністерства народної освіти 1890 року відзначалася особливою категоричністю, що позбавляла творчої самостійності і свободи як учнів, так і вчителів. У змісті та структурі курсу словесності, а також у визначенні його цілей і завдань суттєвих змін не відбулося.

Наприклад, у навчальних планах чоловічих гімназій і прогімназій 1890 року на вивчення російської мови в закладах з однією давньою мовою відводилося 14,07 % навчального часу; з двома – 12,9 %. Навчальний план реальних училищ цього ж року на вивчення російської мови пропонував 19,4 % навчального часу [155, с. 30].

Навчальний план російської мови і словесності в гімназіях 1890 року починався з розгорнутого, можна сказати, програмно загостреного формулювання цієї мети: «...викладання російської мови і словесності в гімназіях повинно мати на меті навчити виражатися і писати своєю мовою правильно в граматичному і стилістичному аспекті» [566, с. 78].

Аналіз програми показує, що дві третини курсу словесності старших класів становило вивчення історичних моделей російської мови, далеких від норм XIX століття. Такий значний обсяг вивчення історико-літературних пам'яток XI–XVII століття, мав, на думку сучасних дослідників, швидше спеціальну, а не загальноосвітню спрямованість і був цілком узгоджений з логікою вивчення спеціальних літературних дисциплін на історико-філологічних факультетах, а не із загальноосвітніми цілями вивчення літератури в середній школі [155, с. 199].

Програмою передбачено вимоги до вчителя, які полягали у тому, що він при читанні і розборі вказаних у програмі творів як давньої, так і нової російської словесності «...не вдавався на уроках ні до критики, ні до зайвих історико-літературних подробиць, а мав на увазі головним чином ознайомити учнів зі змістом, планом, літературною формою, основною ідеєю і мовою прочитаного і розібраного твору» [566, с. 97].

Відповідно до нового плану в VIII класі пропонувався курс повторення набутих у попередніх класах знань з теорії словесності, що, безумовно, заперечувало історико-літературний підхід програми випускного класу. Розбір зразків був своєрідною методичною панацеєю, що позбавляла, з одного боку, від вивчення літератури без ознайомлення з текстами художніх творів; а з іншого – від перетворення гімназійного курсу словесності на кальку університетського курсу [155, с. 224].

На думку дослідників, повторення як основна мета курсу VIII класу робило його подібністю до теоретико-літературного курсу університету,

що не було виправдано ні з дидактичних, ні з психологічних позицій. Крім того, «повторювальна» структура VIII класу багато в чому суперечила розвивальному принципу, що домінував у програмах уже в 50-і роки XIX століття. Мотивація навчання без засвоєння нових знань практично протягом цілого навчального року була слабкою. Таким чином, гімназійна програма 1890 року містила явну методологічну суперечність між великим історико-літературним курсом у старших класах гімназії і репродуктивними методами його засвоєння. У той же час, матеріал для шкільного викладання історії літератури вже був; історико-літературному курсу відводилося не останнє місце в старших класах, саме ним і повинне було завершуватися вивчення словесності в гімназіях [155, с. 225].

У 1905 році до курсу історії літератури включено твори І. Тургенева, О. Островського, Л. Толстого, Ф. Достоевського, Ф. Тютчева та ін. Над оновленням програми працюють І. Анненський і В. Сиповський, який запропонував свій варіант програми для старших класів гімназій [70, с. 124].

Потребує визначення питання ролі рідної мови та її місця в програмах навчальних закладів середнього типу досліджуваного періоду, оскільки за перші 4 роки навчання в гімназіях учні засвоювали рідну мову в повному обсязі, і в наступних класах вона стає необхідним інструментом в ході вивчення словесності.

Особливу увагу викладанню рідної мови приділяв М. Лавровський (під рідною вчений розуміє російську мову), вивчати яку необхідно з I класу гімназії, надаючи їй перевагу перед іншими мовами та вилучивши з викладання все зайве [340, с. 169–170]. Учений заперечував необхідність теоретичного й практичного викладання в гімназійному курсі рідної мови. Педагог розумів природним засвоєння форм рідної мови за допомогою порівняння з іноземною [195, с. 136].

У програмах з російської мови і словесності (додаток А) містились пояснювальна записка, структурний поділ матеріалу на рідну мову і словесність; теоретична (зміст) і практична частини.

У теоретичній частині подано перелік тем і порядок їх вивчення; в практичній частині – вправи на закріплення знань, і визначення видів діяльності. Наприклад: усний і письмовий виклад прочитаного, короткий і докладний; вивчення напам'ять; диктування; пояснювальне читання; власний твір на задану тему; класні письмові вправи в перекладах з давніх мов; граматичний розбір тексту і тощо [157, с. 103–130; 187, с. 149–163].

Навчальний матеріал розподілявся в такий спосіб: у нижчих класах (до IV) вивчалася граматика російської мови. У підготовчому класі на вивчення російської мови відводилося шість годин. Учні повинні були розглянути поділ звуків на голосні, приголосні і напівголосні; поділ слів на склади; наголос; учення про частини мови; відмінювання.

У першому класі – п'ять уроків, які присвячені вивченню членів простого речення. Тут же дається поняття про головне і підрядне речення, триває вивчення основ етимології.

У третьому класі – чотири уроки, де вивчається синтаксис складного речення та принципами пунктуації в ньому.

У четвертому класі – три уроки, де вивчається граматики стародавньої церковнослов'янської мови. Повторюється російська граматики і дається поняття про періоди і їх поділ на прості і складні. Курс граматики церковнослов'янської мови мав велике значення, оскільки, з одного боку, він пояснює багато явищ у граматичній будові російської мови; а з іншого, знайомить з одним із найважливіших елементів сучасної мови. Курс четвертого класу був сполучною ланкою між нижчими і вищими класами, де предметом вивчення вже ставала словесність.

У п'ятому класі передбачено три уроки, на яких читаються і розбираються (в плані мови, стилю, літературної форми) твори давньої російської словесності XI–XIII століть і твори усної народної словесності (билини, духовні вірші, історичні пісні).

У шостому класі (3 уроки) планується читання і розбір творів російської словесності, що відносяться за часом до XVI сторіччя і до епохи М. Карамзіна.

У сьомому класі (3 уроки) читаються і розбираються твори російської словесності XIX століття – від М. Карамзіна до М. Гоголя включно.

У восьмому класі (3 уроки) представлений короткий систематичний курс теорії складу, поезії та прози. Читаються і розуміються зразкові твори російської літератури XVIII – XIX століття, а також пропонуються зазначені в програмі усні та письмові вправи (додаток А).

Отже, в такому варіанті вивчення російської мови з церковнослов'янською і словесністю проходить таким чином: у нижчих класах (до IV) вивчається граматики російської мови; в четвертому і п'ятому класах основні елементи, з яких склалася і розвинулася сучасна російська літературна мова: а) мова церковнослов'янська; б) мова усної народної словесності. У шостому і сьомому класах вивчається мова в аспекті її стилістичного розвитку під впливом різних літературних напрямів. У восьмому класі викладається систематизований короткий курс теорії словесності у формі повторення попереднього навчального матеріалу.

Існував і інший варіант викладання російської мови і словесності в середній школі, який найбільш повно враховував недоліки літературної освіти. Згідно з цим варіантом, учні протягом п'яти років (якщо рахувати підготовчий клас) вивчають рідну мову. На перший план ставилися засвоєння живої мови, свідоме читання, оволодіння навичками вичерпного переказу. Граматики дається при розборі конкретних прикладів і передбачає тільки практичну мету.

Підготовчий і перший класи вважалися попередніми по відношенню до всіх наступних, де і повинні бути закладені міцні основи свідомого ставлення до слова, бо це «перший крок особистої самосвідомості», а також правильний підхід до вивчення мови, інтерес до читання і вміння

розбиратися в прочитаному. У ці роки особливо необхідно вміти виразно читати, розуміти легкі літературні зразки, попередньо складати до них план, вміти виконувати перекази з питань і без них. З граматики пропонувалося опанування найзагальніших і основних понять етимології і синтаксису [276].

Для підвищення грамотності застосовували методи попереджувального диктанту, ретельного списування з книги, постійного використання орфографічного словника, крім часу, відведеного для виконання контрольних робіт. Вправи повинні були бути максимально самостійними, розвиваючими і сприяти глибокому засвоєнню особливостей літературної мови.

У другому класі передбачено ширше і глибше вивчення етимології, проте, ілюстрований матеріал повинен бути був дібраний з урахуванням уже застосованих учнями орфографічних і основних етимологічних норм мови; також визначено розгляд лише певних фонетичних та морфологічних особливостей. Повинні ускладнюватися навички читання, письма і переказу.

У третьому класі вивчається систематичний курс синтаксису простого і складного речення, а також знаки пунктуації як вираження логіки мови.

Четвертий клас присвячений повторенню принципів розстановки знаків пунктуації. Посилюється робота з пояснювального читання, заучування зразків, збільшується кількість і обсяг усних переказів, вводиться складання планів і творів за заздалегідь розробленим планом. Тут же здійснюється перехід до вивчення теорії словесності, спрямований на підготовку до самостійного написання творів, засвоєння основної термінології, поглиблюється вимога щодо начитаності учнів.

Курс п'ятого класу присвячений вивченню теорії словесності, а в шостому класі дано загальне поняття про історію літератури, розвиток якого триває в сьомому і восьмому класах. Курс восьмого класу спрямований на опанування новітньої літератури (додаток А).

Отже, два основних підходи з розподілу навчального матеріалу по роках демонструють зосередження опанування граматикою російської мови у молодших (I –IV) класах. Вивчення граматичних норм носить прикладний характер, що сприяє виробленню навичок усного й письмового висловлювання. Ілюстрований матеріал для таких вправ дібрано із художніх текстів.

Наприклад, за програмою чоловічих гімназій і прогімназій 1890 року вивчення словесності починалося з п'ятого класу і передбачало читання і розбір творів російської словесності, а також творів усної народної словесності. Перша частина курсу містить уривки з творів духовної і світської літератури, друга частина – билини про старших і молодших богатирів, Новгородський цикл як один з циклів билин, духовні вірші та історичні пісні різних епох, закінчуючи піснею «На рождение Петра Великого», що відноситься до XVII століття. У цьому курсі опущена

теоретична частина і охоплений величезний часовий пласт, який дозволяє зробити висновок, що курс носить ознайомлювальний характер.

Існує й інший варіант програми: вона ділиться на дві частини. У першій частині представлена теорія словесності: вводяться поняття родів і жанрів літератури, їх характерні особливості. Теорія не відірвана від літератури і розглядається на різних прикладах. Як зразки використовуються твори усної народної словесності, античної літератури, а також вітчизняної і західноєвропейської. Необхідно відзначити, що вивчення словесності чітко будується за системою, яка відображає існування і хід літературного процесу і готує до логічно виправданого переходу у другій частині до вивчення історії словесності, починаючи з XVII століття і закінчуючи вивченням життя і творчості Д. Фонвізіна та І. Хемніцера. Особливістю цього курсу є розгляд творів літератури у контексті життя авторів і тієї епохи, в якій творили митці художнього слова.

Третій варіант курсу розрахований на два роки і має назву «Программа по теории и истории словесности». Ця програма також має дві складові частини: теоретичну та історичну. У першій частині розглядаються поняття роду, жанру літератури, їх особливостей, історичне коріння, звертається увага на відмінності між народною словесністю і літературою. Особлива увага приділяється формуванню практичних навичок, спрямованих на створення власного усного та письмового висловлювання. У другій частині розглядаються твори народної словесності, античної літератури і літератури вітчизняної, починаючи з XI століття і закінчуючи творчістю М. Гоголя. Курс має ознайомлювальний характер, хоча зосереджує увагу на певних поняттях і явищах (наприклад, «Летопись Нестора. Русский летописец по Пушкину»).

Аналіз розглянутих програм дозволяє дійти висновку, що вже в курсі п'ятого класу закладалися основи наукового підходу до вивчення словесності, окреслювалося коло читання, що містить як твори народної словесності, так і вітчизняної, і західноєвропейської; програма літературної освіти передбачала тісний зв'язок із сучасністю та аналізом новинок літератури, була спрямована на підвищення рівня начитаності вихованців, створення певного літературного середовища, що виключає несмак.

Програма шостого класу чоловічих гімназій і прогімназій логічно продовжує курс п'ятого класу і включає читання і розбір творів, що відносяться до часу з XVI століття до М. Карамзіна. Курс містить найважливіший матеріал; пропонуються уривки і твори, призначені для вивчення напам'ять. В іншому варіанті програми в шостому класі представлена історія словесності з моменту її зародження до кінця XVIII століття (Г. Державін, М. Карамзін, І. Крилов).

У курсі дається характеристика епохи, загальний огляд пам'яток, що належать їй, творчість окремих її представників у тісному зв'язку з їх біографією, світоглядною позицією і особливостями епохи. Особливого

акценту набуває значення вивчення творчості письменників із урахуванням погляду на неї критиків.

Отже, в програмі шостого класу основний аспект розгляду творів – історичний.

У програму чоловічих гімназій і прогімназій сьомого класу включені твори XIX століття від М. Карамзіна до М. Гоголя: подано твори, уривки з них, але напрям розбору не визначений, курс носить оглядовий характер.

В іншому варіанті програми йде докладний розгляд історії словесності від Олександрівської епохи до М. Гоголя; подається характеристика епохи, показуються відмінності напряму, характерні для того чи іншого часу, їх значення. Особлива увага приділяється особистості письменника, його становленню, психологічному портрету, світоглядним поглядам. Значний обсяг матеріалу пов'язаний з творчістю О. Пушкіна і М. Гоголя.

І той, і інший варіант програми присвячений вивченню одного періоду, але має різний ступінь насиченості матеріалом.

Програма восьмого класу чоловічої гімназії і прогімназії – короткий курс з теорії складу, прози та поезії (це єдиний клас, де розглядається теорія – до цього йшов огляд історії).

У другому варіанті програми для восьмого класу теорія та історія словесності розглядаються разом. Завершується курс творчістю М. Гоголя. Восьмий клас носить характер узагальнення всіх відомостей з історії та теорії словесності.

У програмі чоловічих гімназій і прогімназій окремо виділений розділ практичних вправ і літератури, рекомендованої для вивчення.

Таким чином, проведений аналіз програм свідчить про розвиток підходів до навчання російської мови і словесності упродовж досліджуваного періоду та зміну напряму від лінгвоцентричного до історико-літературного.

На погляд М. Лавровського, з усіх предметів навчального плану класичної гімназії найбільшій концентрації потребувала історія вітчизняної літератури. Читання найбільш оригінальних зразків усної народної творчості, небагатьох творів писемної літератури давньої та нової, які найбільше відображають розумовий і моральний стан епохи, з доступним поясненням роду і виду прозових та поетичних творів – ось що має становити основний зміст навчальної програми з літератури. Кращі зразки інших літературних творів віднесено для домашнього читання, яке здійснюється під безпосереднім керівництвом педагогів [195, с. 135].

На початку XX століття російська словесність як предмет гімназії розвивалася в руслі загальних змін системи освіти. Відбувалося збільшення кількості середніх навчальних закладів, послідовно змінювалася кількість навчальних годин на так звані «предмети-суперники» російської словесності – класичні і нові мови. Нові європейські мови в гімназії цього періоду претендували на місце, що посідали довгий час давні мови. Російська література, проголошена до цього часу в офіційних

документах предметом, що «зберігає національні заповіді», не була, на жаль, підкріплена адекватним цій характеристиці збільшенням навчального часу [155, с. 228].

Проте, якщо брати в цілому гімназійні програми першого десятиліття ХХ століття, слід зазначити, що об'єктивно обсяг історико-літературного матеріалу в них значно збільшився. За рахунок такого розширення і використання підходів до вивчення літератури, прийнятих у вищій школі, виникало фактичне зближення змісту і, що особливо показово, методики вивчення літератури в гімназіях і вищій школі.

Послідовність подібного зв'язку демонструє порівняльний аналіз годин, відведених на вивчення словесності в навчальних планах гімназій 1872 і 1912 років [768, с. 185]. За кількістю годин програма 1872 року, в порівнянні з програмою 1912 року, не мала при цьому систематичного курсу словесності. Послідовне впровадження в школу принципу систематичності спричинило до становлення нового предметного ядра словесності – курсу нової російської літератури. Програма літератури 1912 року була поповнена творами Ф. Достоевського, О. Майкова, Я. Полонського, О. Фета, М. Некрасова, О. Толстого [572, с. 42].

Помітне збільшення матеріалу при збереженні кількості уроків на тиждень (3 години) ставило перед учителем завдання, яке вкрай складно реалізувати, оскільки програма словесності 1912 року відбивала як збільшення обсягу предмета, так і існуючу розбалансованість у розподілі матеріалу по класах. Навчальні ж посібники ставали свого роду шкільними енциклопедіями. Так, у чотиритомному підручнику В. Сиповського «История русской словесности» (1906–1910) [654] було представлено ряд персоналій, творчість яких учень міг вивчити тільки поверхнево, оскільки через значний обсяг інформації у нього не завжди вистачало часу замислитися над окремою поетичною сторінкою. Створення переобтяжених підручників-енциклопедій було зумовлене і масовим прагненням самих викладачів розширити коло літературних творів, всупереч офіційній програмі.

Наступний навчальний план гімназій і прогімназій 1914 року з однією давньою мовою відводив 16,2 % навчального часу, з двома давніми мовами – 14,1 %. Кількість часу на вивчення російської мови в реальних училищах залишалася незмінною (19,4 %) [155, с. 30].

З 1914 року школа потребувала реформи: основним внутрішнім мотивом реформування було переконання, що сформувалося в суспільстві, в необхідності надати російській освіті «національний вигляд». Незважаючи на появу в проекті П. Ігнат'єва (1915) трьох різних спеціалізацій старшої школи, в кожній з них висувався новий предметний «локомотив», що змінив класичні мови. Йдеться про російську мову і словесність. З четвертого класу відбувався розподіл школи на три основні типи «зі збереженням у кожному з них за російською мовою значення найважливішого предмета» [378, с. 6].

У програмі проекту 1915 року російська мова і література

визначались як найважливіші в освітньо-виховному розумінні предмети, причому підкреслювалося, що головним завданням викладання літератури є «збагачення учнів достатнім запасом літературної начитаності в галузі, головним чином, вітчизняної літератури як виразника високих національних заповітів» [378, с. 11].

Ватро наголосити, що в новогуманітарній школі кількість годин на словесність зазнала значних змін: за рахунок відсутності в навчальних планах для новогуманітарних шкіл годин, відведених на вивчення класичних мов, збільшилась кількість годин словесності в усіх старших класах (1 година на тиждень). На цьому етапі стає очевидним центральне місце літератури як предмета викладання для усіх типів школи. Також очевидно стає і важливість літературних компетенцій випускника будь-якого типу середньої школи [155, с. 236].

У пояснювальній записці до курсу літератури в IV–VII класах простежується чіткий взаємозв'язок з курсом літератури вищої школи: у подвійному цілепокладанні вивчення літератури на старшому ступені школи – виховному і науково-освітньому. Виховне значення літератури в логіці програми полягає «...в матеріалі, з яким оперує історія літератури, в тих саме літературних пам'ятках, які є об'єктом історико-літературного аналізу і синтезу» [378, с. 29]. Програмою підкреслюється теза про те, що на першому плані повинна стояти сама художня література, а вже потім її історія і теорія. У той же час, у пояснювальній записці акцентується увага і на тому, що історія літератури – наука, і повинна вивчатися в школі шляхом спеціальних методів історико-літературного аналізу, що сприяють виробленню історизму мислення [378, с. 29].

Поєднання виховного і науково-освітнього підходів до предмета «література» на шкільному ступені запроваджували, на думку авторів пояснювальної записки, «відому школу методичного мислення» [378]. Актуальність такої школи полягала у виробленні методичних підходів, що забезпечують траєкторію подальшого вивчення літератури за межами шкільного ступеня. Науково-освітня спрямованість в ході вивчення літератури в школі була безпосередньо пов'язана із завданнями вивчення історії російської літератури вже в університеті [155, с. 237].

Освітнє і виховне значення художньої літератури, зафіксоване ігнат'євською програмою, було близьке формулюванням, що запропонували ще Ф. Буслаєв і В. Стоюнін, а саме: найбільш цінною для середньої школи є не історія і теорія літератури, а сама література. Виховний потенціал художнього тексту в програмі уперше виносився в особливий, не повторюваний ніяким іншим шкільним предметом, методичний засіб, що «...посилюється можливістю виражати образними засобами національні, загальнолюдські, наукові, етичні і соціальні мотиви» [378, с. 29].

Проект програми курсу російської словесності (1915), що активно обговорювався на Першому всеросійському з'їзді викладачів російської мови і словесності (кінець грудня 1916 – початок січня 1917 року,

Москва), однак залишилася проектом, що не закріпився у практиці школи [279, с. 29].

У нашому дослідженні розглянуто декілька типових програм зі словесності (російської мови, теорії словесності, історії словесності), що діяли у навчальних закладах середнього типу (гімназіях) ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз навчальних планів досліджуваного періоду дає підстави для таких висновків:

- упродовж досить тривалого періоду в класичних гімназіях і прогімназіях відбувалося скорочення кількості годин на вивчення російської мови і словесності (літератури). Наприклад, з 21,7% у 1870 році до 12,9% у 1890 році;

- кількість годин на російську мову і словесність (літературу), що відводилася в реальних училищах, не змінювалася, що говорить про досить стійке становище цих дисциплін у системі реальної освіти;

- у кінці ХІХ століття окреслилась тенденція, спрямована на зміну становища російської мови і словесності (літератури) в навчальних планах – збільшення кількості годин загалом на 1,6 %;

- найкращі умови для курсу російської мови і словесності (літератури) склалися у військових гімназіях і приватних навчальних закладах.

Таким чином, відповідно до змін у контексті реформування середньої ланки освіти навчальними планами та програмами різних років було визначено обсяг знань та умінь гімназиста зі словесності.

Поряд зі змістовим аспектом наступний важливий аспект нашого дослідження – процесуальний: як учень отримував ці знання, які види робіт мали переваги, які акценти в отриманні знань вважалися необхідними, які аспекти діяльності малися на увазі? Відповіді на ці питання дадуть змогу зрозуміти, як було поставлено викладання словесності в середніх закладах освіти у ХІХ – на початку ХХ століття.

Для відповіді насамперед звернемося до Статутів, навчальних планів і програм (додатки Б. 1, Б. 2). Узагальнений аналіз цих освітніх документів дав нам можливість виокремити 6 основних складових словесної компетентності гімназиста ХІХ – початку ХХ століття: читання вголос; знання напам'ять; усне мовлення; письмове мовлення; основні положення теорії словесності; історія російської та зарубіжної літератури [474].

Як показав аналіз джерел, до кінця ХІХ століття в методичній літературі майже відсутні будь-які вказівки щодо структури проведення уроку словесності у вітчизняних середніх навчальних закладах. Винятком є матеріали педагогічної періодици та архівні документи (спогади учителів, учнів тощо).

Одним із небагатьох джерел, яке містить опис методики проведення уроку словесності, є стаття О. Пипіна «Преподавание словесности в гимназиях» (1862), у якій наводяться відомості про викладання словесності (літератури) та пропонується структура уроку:

1. Вступне слово вчителя, що містило біографічні дані про письменника, історичні умови його життєдіяльності, значення літературного твору; читання твору, його пояснення, відповіді на запитання гімназистів.

2. Робота учня за запропонованою темою, прочитання тексту, його аналіз і обговорення з учителем [579, с. 22].

Відбувається активізація участі уряду, міністерських чиновників і вчених-словесників у процесі створення навчально-методичного забезпечення викладання словесності.

Публікації того часу (переважна частина їх була надрукована в «Журнале Министерства Народного Просвещения») свідчать про жваве обговорення літературознавчих, методичних, дидактичних аспектів викладання словесності: М. Чистяков «Очерк теории изящной словесности» (1844) [774], І. Срезневський «Наставление преподавателям русского языка и словесности» (1852) [687], М. Тулов «Руководство к познанию родов, видов и форм поэзии» (1853) [724], В. Водовозов «Существует ли теория словесности и при каких усилиях возможно ее существование» (1859) [135], «Словесность в образцах и разборах» (1868) [133], В. Стоюнін «О преподавании русской литературы» (1864) [694], С. Браїловський «Старое и новое в методике сочинений» (1915) [80] та ін.

Огляд матеріалів педагогічної періодики досліджуваного періоду дає уявлення про розуміння ученими і учителями важливості читання, володіння навичками мовлення, ставлення дитини до читання тощо. Так, на думку В. Острогорського, уміння володіти «живим мовленням» (усним і письмовим) – важливий складник літературної освіти, під якою учений розуміє знання, отримані юнаком по закінченню навчального закладу [497, с. 14].

Отже, в результаті різних освітніх реформ та контрреформ тривалий етап розвитку шкільної літературної освіти завершився затвердженням моделі навчання літературі, що багато в чому орієнтувалась на вимоги вищої школи. Пошук конкретних шляхів наступності шкільної літературної освіти став одним із актуальних напрямів методичної думки.

3.2. Форми викладання словесності в середніх закладах освіти XIX – початку XX століття

В історико-педагогічному дискурсі процес викладання словесності, розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, постійної зміни планів і програм, особистості вчителя, бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості [449].

У XIX – на початку XX століття основними формами, що забезпечували наступність у навчанні словесності, літературній освіті,

були літературна бесіда, лекція і твір. При цьому необхідно вказати на значну розмитість тогочасної термінології щодо трактування дидактичного інструментарію, зокрема, таких взаємозамінних категорій, як «форма» і «метод» навчання [449].

Традиція викладання словесності в досліджуваній період базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання вищевказаних методів, оскільки «...бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [215, с. 40; 433].

При евристичному методі учень не лише пасивно сприймав, а й, обмірковуючи навчальні питання, даючи на них відповіді, брав участь в обговоренні матеріалу. У порівнянні з лекцією, на погляд методистів початку ХХ століття, евристика представлялася кориснішою [345, с. 447; 433]. Евристичний метод ще в 40-і роки ХІХ століття трансформувався в методиці літератури у форму літературних бесід [449].

Літературній бесіді, як перехідній навчальній формі, що спирається і на шкільні методи, і на академічні прийоми вищої школи, була властива ціла низка особливостей, з-поміж яких сучасні дослідники виокремлюють такі: великий пласт самостійної навчальної діяльності учнів, можливість використання для бесіди художніх творів, що виходять за межі шкільної програми; застосування у ході бесіди академічних прийомів, властивих вищій школі (доповіді, реферати, опонування, дискусія) [155, с. 282; 449].

У різні роки учені-словесники, теоретики та практики приділяли значну увагу літературній бесіді як методу і формі навчання словесності. Так, у 40–50-ті роки ХІХ століття теоретичні та практичні аспекти літературних бесід вивчали М. Мусін-Пушкін і М. Пирогов. 80-ті роки ХІХ століття характеризуються поверненням методичного інтересу до бесіди – саме в цей час вийшли у світ відомі праці Ц. Балталона, О. Грузинського та В. Істоміна. На початку ХХ століття методику літературних бесід розробляли О. Алферов, В. Голубков, Г. Дорофеев, Ф. Сушицький та ін. [155, с. 282; 449].

Теоретичний та практичний інтерес до бесіди упродовж середини ХІХ – початку ХХ століття зумовив розвиток цілої низки методичних підходів до означеної проблеми, які демонстрували академічну свободу бесіди як альтернативу так званій «обов'язковості» класно-урочних занять [433].

У методиці ХІХ століття початком систематичного впровадження бесід у практику гімназій вважається 1858 рік, коли М. Пирогов, будучи попечителем Київського навчального округу, запропонував 14 жовтня учителям «Правила о беседах» [240, с. 28].

Не применшуючи ролі М. Пирогова, слід зазначити, що досліджені бібліографічні джерела свідчать про більш раннє «входження» літературних бесід у практику гімназій. Так, ще у 1845 році попечитель Санкт-петербурзького навчального округу М. Мусін-Пушкін доручив директорам гімназій вести «літературні бесіди», головна мета яких

формулювалася ним як «збудження більшого інтересу до вивчення російської словесності між вихованцями» [433]. З приводу цього нововведення попечитель у своєму циркулярі від 30 листопада 1845 року писав: «Тверде вивчення вітчизняної мови і словесності становить одне з основних знань гімназійного курсу. У постійній турботі про посилення успіхів у цих предметах я ... знаходжу корисним, незалежно від теоретичного викладання різних галузей російської словесності і практичних вправ, заснувати в кожній гімназії для VI і VII класів літературні бесіди» [682, с. 184–185; 5].

Відповідно до правил, які супроводжували циркуляр, було визначено особливості організації і методики проведення бесід [446]:

– бесіди призначалися двічі на місяць, у вільний від інших занять час;

– керівництво проведення бесіди покладалося на вчителя словесності;

– передбачалася обов'язкова присутність словесника, який перевіряв письмові твори вихованців, а також директора, інспектора, учителя російської граматики і викладачів інших предметів;

– під час бесіди учні VI і VII класів читали підготовлені твори, заздалегідь переглянуті старшим учителем словесності (кожна бесіда припускала розбір одного-двох творів);

– після прочитання твору присутні учні повинні були робити зауваження щодо його переваг і недоліків (зауваження торкалися обраної теми, позиції автора, композиції і стилістики тексту тощо);

– після колективного обговорення (в якому брав участь і сам автор твору) учитель словесності резюмував хід бесіди і пропонував свій аналіз прослуханого твору; директор, інспектор та інші викладачі також мали право висловлюватися;

– кращі твори вносилися до особливого альбому і після закінчення кожного місяця представлялися для остаточного висновку попечителю навчального округу [5, с. 155–156; 682, с. 185–186].

Винесені до позанавчальних годин бесіди знаменували собою абсолютно новий, вільний тип занять словесністю. На думку дослідників, високий ступінь свободи й ініціативи учнів у процесі бесіди полегшувала згодом їх адаптацію до методів викладання літературних дисциплін в університетах. Практика першого року проведення літературних бесід спонукала М. Мусіна-Пушкіна до рішення дозволити самим викладачам формулювати теми, що уможливило б, на його думку, врізноманітити жанри творів, використовуючи опис, оповідання, критичні розбори і листи. Характерно, що теми творів, сформульовані самими викладачами, зовсім не зосереджувалися на історико-літературному матеріалі: із сімнадцяти робіт, представлених попечителю в 1846–1847 навчальному році, тільки чотири були пов'язані з історико-літературним шкільним курсом: «Разбор „Водопада“ Г. Р. Державина»; «„Фелица“ и певец её»; «Разбор стихотворения К. Н. Батюшкова „На развалинах замка в

Швеции“»; «Е. А. Баратынский и его стихотворения». Теми «нелітературного» характеру були такими: «Лето в деревне»; «Молитва необходима»; «О прекрасном, его источниках и влиянии на усовершенствование человека» тощо [682, с. 187]. На думку М. Мусіна-Пушкіна, необов'язковість відповідності теми твору історико-літературному матеріалу не знижувала рівня робіт, що ще раз підкреслювало їх загальне освітнє і розвивальне значення, що виходить за межі одного предмета шкільної програми [446].

Узагальнюючи досвід поширення літературних бесід у 40-і роки ХІХ століття, варто підкреслити відносну свободу їхньої тематики, оскільки обов'язкова програма з літератури не нав'язувала учням структуру і зміст бесід. В той же час, з приходом у гімназію літературних бесід з широкою публіцистичною тематикою, почала утверджуватися методика позакласних занять літературою. При цьому бесіда будувалася не як дозвілєве заняття, а як творчі зустрічі учнів, регламентовані серйозними академічними прийомами (читання доповідей, опонування, дискусія тощо) [155, с. 284; 239, с. 28; 433].

У 1852 році методика літературних бесід була визнана на офіційному рівні. У «Наставлении преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» підкреслювалося вільне призначення бесід, яке, поза сумнівом, виходило за межі завдань предмета «словесність», хоча їх кінцевою метою передбачалося «заохочення учнів до успіхів у словесності і читання». У ході бесід повинні були обговорюватися «статті історичні, подорожі тощо, але зовсім не журнальні повісті і романи» [5, с. 186; 433].

Новий етап розвитку літературних бесід був пов'язаний з періодом перебування попечителем Київського навчального округу М. Пирогова. Досвід широкого творчого задуму з проведення бесід був викладений М. Пироговим у восьми параграфах «Правил о беседах», запроваджених у Київському навчальному окрузі відповідно до розпорядження від 14 жовтня 1858 року [433].

Передусім варто підкреслити «необов'язковий» (за визначенням М. Пирогова) характер бесід: вони повинні були служити «вираженням вільного прагнення учня висловитись поряд із товаришами і виявити свої переконання». Бесіди, називаючись літературними, передбачали вироблення навичок письмово і усно викладати свої судження не лише про художню літературу, але і про інші гуманітарні теми і предмети гімназійного курсу. Теми обиралися або самими учнями, або пропонувалися учителями; але всі вони повинні були носити науковий характер. Багатий матеріал у цьому розумінні, на думку М. Пирогова, могли дати словесність, історія, географія, фізика і народні прислів'я. Бесіди проходили у формі читання учнями власних творів і подальшому їх розборі. Твори і критичні відгуки на них, схвалені учителем словесності, зараховувалися як обов'язкові річні твори [155, с. 285; 433].

Значення літературних бесід виходило далеко за межі позакласних занять. Серйозність і глибина бесіди як методу і форми навчання

словесності підтверджувалася можливістю заміни рефератом, підготовленим для бесіди, підсумкового випускного твору, який, у свою чергу, був одним із головних критеріїв для вступу на історико-філологічні факультети [433]. Це свідчило при всій декларованій «необов'язковості» бесід про їх значущість як для програм курсу словесності, так і для формування підсумкових літературних компетенцій випускника. Аналіз «Правил о беседах» показав, що значна їх частина працювала на забезпечення системних методичних взаємозв'язків гімназії і університету [155, с. 286; 446].

Документальні свідчення застосування «Правил...» М. Пирогова збереглися в практиці Ніжинської гімназії, де використання бесід вражає своєю інтенсивністю: за дев'ять років було проведено 78 бесід, прочитано 121 твір і 101 критичний відгук [711, с. 4; 446]. Загальний характер тем демонстрував те, що вони, мабуть, пропонувалися учителями різних спеціальностей, а не обиралися учнями. Головна роль належала все ж викладачеві словесності, свідченням чому є переважання літературних тем (48 із 78). У тематиці літературних рефератів відчувалася системність і широта охоплення: в них висвітлювалися найважливіші розділи історії російської літератури: народна поезія, допетровська епоха («Слово о полку Игореве»), література XVIII століття (М. Ломоносов, Г. Державін). Більше двадцяти тем було присвячено літературі XIX століття (пропонувалися теми про творчість І. Крилова, О. Грибоєдова, О. Пушкіна, М. Гоголя, О. Кольцова, М. Карамзіна, І. Тургенєва та ін. [182, с. 112; 446].

З погляду сучасності може здатися, що твори XVIII століття були надмірно представлені. Але в 1859–1868 роках твори М. Ломоносова і Г. Державіна мали не меншу значущість, ніж творчість О. Пушкіна і М. Гоголя. Особливо цікава поява серед рефератів 1862 року тем за твором «Отцы и дети» І. Тургенєва: твір, написаний у 1861 році, піддався розбору в середній школі вже в 1862–1868 роках. Така стрімка реакція учителів словесності на появу талановитого твору свідчила про існування додаткової методичної функції позакласних занять. Таким чином вони заповнювали традиційне «відставання» шкільних програм від розвитку історико-літературного процесу [155, с. 286; 446].

Широта літературної тематики доповнювалася глибоким науковим опрацюванням творів. Для написання рефератів і критичних відгуків на них використовувалися видання, що не мали прямого шкільного призначення [446]. Як посібники, що забезпечували серйозний науковий рівень рефератів, пропонувалися: «Обзор русской духовной литературы» Д. Гумілевського (1863); «Фонвизин» П. Вяземського (1848); «Жизнь Державина» Я. Грота (1864); «Словарь достопамятных людей русской земли» Д. Бантиша-Каменського (1836–1847); «Справочный энциклопедический словарь» А. Старчевського (1855); «А. С. Пушкин в Александровскую эпоху» П. Анненкова (1857); «Сочинения и письма Н. В. Гоголя» П. Куліша (1857) [711, с. 6–7].

У Ніжинській гімназії стежили і за сучасною літературною

критикою: у процесі підготовки до бесід послуговувались статтями В. Белінського, О. Галахова, П. Плетньова, С. Шевирьова; опрацьовувалась відома стаття М. Чернишевського «Очерки гоголевского периода» («Современник», 1856) [446].

Правила проведення літературних бесід у Ніжинській гімназії свідчили про те, що, на відміну від методики М. Мусіна-Пушкіна, теми бесід стали безпосередньо пов'язуватися з історико-літературним курсом. Вони спиралися на високий науковий рівень посібників і довідників, які використовувалися в ході підготовки до занять, для бесід добирався матеріал новітньої літератури. Сукупність таких особливостей бесіди розвивала в гімназистів специфічні навички і уміння, які ставали їх щоденною практикою під час навчання вже на історико-філологічних факультетах [155, с. 287; 446].

Пояснювальна записка Статуту до правил гімназії (§ 9) визначала відповідальним за проведення літературних бесід учителя-словесника і утверджувала таку форму роботи у процесі вивчення словесності як основну, тоді як для інших гуманітарних дисциплін пропонувались реферати-бесіди. Мета літературної бесіди полягала у читанні творів та вмінні переказувати їхній зміст [433]. На думку дослідників, у Статуті всього через три роки після дев'ятирічного досвіду роботи педагогів у Ніжинській гімназії, від широти задуму М. Пирогова мало що збереглося [627, с. 231]. Таким чином, загальногуманітарна спрямованість бесід звужувалася до рівня контрольного засобу з перевірки читання учнів, самостійна творча діяльність учнів відходила на другий план [446].

Отже, спадщина Миколи Івановича Пирогова посідає належне місце у справі розвитку літературної бесіди як форми навчання словесності у середині ХІХ століття [446].

Завдяки силі знань, прогресивних переконань, морального авторитету, людяності, силі влади і, насамперед, сміливості, учитель виконав свою педагогічну та просвітницько-місіонерську роль. Вдячні нащадки високо цінують пам'ять про свого легендарного земляка: про М. Пирогова написано близько 3 тисяч книг, спогадів та наукових статей; йому присвячені численні наукові конференції та симпозіуми; на його честь споруджено цілий ряд пам'ятників в Україні та ближньому зарубіжжі; його іменем названі наукові та навчальні заклади, лікарні, вулиці і навіть планета, відкрита Кримською астрофізичною обсерваторією на межі тисячоліть [308, с. 77; 446].

З 80-х років ХІХ століття цілепокладання і зміст бесід помітно змінюються: тепер вони базуються на поглибленому вивченні сучасних творів. Найбільш відомими працями з методики літературних бесід цього періоду є праці Ц. Балталона, О. Грузинського, В. Істоміна, В. Острогорського. Так, Ц. Балталон у статті «О литературных беседах» («Записки учителя», № 3, 1884), що згодом увійшла до його «Пособия для литературных бесед» (1891), розглядає бесіди і як форму класної роботи в школі, і як засіб літературної самоосвіти. На думку вченого, літературна бесіда стає стимулом поживлення

розумової діяльності під час вивчення твору і «засобом позбавлення від стомлюючої одноманітності в межах класного навчання» [33, с. 1; 433].

У своїх бесідах Ц. Балталон застосовував методичні прийоми, використання яких не завжди можливе у звичайній класно-урочній системі, а саме: читання кожним учнем твору в повному його обсязі (а не в уривках і перекладах); формулювання питань для вивчення обраного твору; попереднє обдумування цих питань кожним учасником бесіди; колективну «перевірку» (обговорення) висновків, вражень і думок, винесених з читання, за допомогою спільної бесіди і обговорення [3, с. 3; 433].

Як свідчить аналіз джерел, досить часто для бесід пропонувалися твори новітніх авторів, що не увійшли до шкільної програми, таких як: І. Тургенєв, О. Островський, М. Некрасов, Л. Толстой. За словами Ц. Балталона, така «мертва обов'язковість» для учнів поступалася місцем у літературних бесідах вільній участі, що впливала на свободу вибору у вивченні літературних творів [33, с. 4; 433]. Система питань, літературна тематика, включення до переліку тем для бесід творів новітньої вітчизняної літератури, свобода літературної дискусії дозволяють вважати літературну бесіду 80-х років XIX століття перехідною формою навчання словесності, що містить як традиційні шкільні, так і академічні прийоми вищої школи [433].

Методика Ц. Балталона корелювала з офіційним баченням щодо проведення бесід. Так, у документі «Извлечение из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников» (1890) детально прописувалися механізми диференціації юнацького (середня школа) і дорослого (вища школа) читання. У протоколі пропонувалося «...не гнатися за тим, щоб учні старших класів відрізнялися особливою глибокодумністю, набираючи запас своїх суджень в чужих, хоч би і авторитетних критичних думках. Для викладача важливіше дізнатися, що саме взяв сам учень з цього твору, і, у свою чергу, пояснити йому і усьому класу, які риси залишилися незачепленими і чому важливо звернути увагу на той або інший факт» [256, с. 18; 433].

На думку дослідників, така рекомендація побічно диференціює методи вивчення твору в гімназіях і вищій школі [155, с. 289]. Подібне розмежування, що стало однією з головних методичних проблем другої половини XIX століття, отримало висвітлення і в методиці позакласних форм навчання і виховання. Заявивши, як і в документах 70-х років XIX століття, кінцеву мету літературних бесід як перевірку домашнього читання, протокол 1890 року все ж дещо розширює її функції [433]. Відповідно до змісту документа перевірка читання не може зводитися до простого висновку про ступінь старанності учня; її значення – поповнити прогаяне учнем під час самостійного ознайомлення з літературним твором і дати йому рекомендації для подальшого читання [155, с. 289; 433].

Серед методичних розробок літературних бесід, представлених у періодиці 80–90-х років XIX століття, особливе місце посідають численні

статті В. Істоміна. Будучи редактором журналу «Русский филологический вестник», він самостійно обирав напрям і тематику своїх публікацій. Кількість його робіт, присвячених літературним бесідам, підкреслює значення, яке надавав їм методист [433]. Методика бесід представлена в таких його працях: «К вопросу о практических занятиях (литературных беседах) по русскому языку» (1882) [260], «О внеклассном чтении книг учениками среднеучебных заведений» (1888) [261], «Пособие для литературных бесед и письменных работ. Вопросы для изучения произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, А. Н. Островского, В. Шекспира» (1892) [262].

В. Істомін розробляв власні підходи у двох напрямках: услід за Ц. Балталоном готував питання для учнів середніх класів з програмних творів і створював програми позакласного читання для старших класів. Літературна бесіда за його сценарієм, набувала властивість вільної форми засвоєння літературних творів із застосуванням продуктивних методів навчання і обліком особливостей їхнього сприйняття старшокласниками [155, с. 289; 433].

Звертався до питання літературних бесід і В. Острогорський. У 1885 році він актуалізує такі засоби навчання, як письмові реферати, опонування, визначення джерел, за якими слід розробляти тему, проте методистом було визначено тільки шість-сім тем з російської літератури. Обмеженість конкретних методичних вказівок для проведення бесід пов'язана з переконанням В. Острогорського в «остаточній доступності» цієї форми, що не вимагає особливих вказівок [500, с. 57]. На його думку, методика бесід була досить висвітлена в Статуті гімназій 1871 року [433].

Нові можливості літературної бесіди розкриваються у праці В. Голубкова «Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1914). У роботі над літературним твором методист виділяє два шляхи: перший – традиційний, що визнається більшістю, веде учня до засвоєння відомих знань і навичок (грамотного викладу думок, до освоєння граматичних форм мови, теорії словесності, народної творчості, давньої, середньовічної і нової літератури); другий – порівняно новий, запропонований у працях В. Стоюніна, Ц. Балталона, О. Алферова, який не обмежується означеними вище завданнями, а веде учня далі, до загального духовного розвитку, який уможлиблює вивчення творчості кращих письменників [163; 433].

В. Голубков виокремлює три необхідних умови, за яких література може виконувати своє високе педагогічне призначення: «...щоб з маси белетристики в руки учня потрапляли не модні і злободенні, а дійсно цінні художні твори; щоб учень навчився читати книгу, тобто замислюватись над її змістом, робити ті висновки, які книга може дати; щоб в учня вироблялася здатність критичного мислення, що не дозволяє жити за принципом «...що йому книга остання скаже, то на душі його згори і ляже», а, навпаки, що допомагає розбиратися в суперечностях і виробляти власний ясний світогляд» [163, с. 4; 433].

На думку В. Голубкова, школа може прийти на допомогу учневі в правильній організації літературних бесід, творів і рефератів. Загальне обговорення літературного твору, «не стільки догматичне, скільки критичне» (за допомогою самостійного розбору творів і порівняння думок критиків) – ось те нове методичне наповнення літературних бесід, яке пропонував В. Голубков. Методист радив обирати розгорнуті питання для розробки теми. Більшість питань про комедії мали соціально загострений характер, відбиваючи, очевидно, загальне соціальне напруження суспільства в 1914 році. Ступінь розгорнутості питань до тексту дозволяє вважати їх швидше чітким планом бесіди, що не повторює хід програмного вивчення твору. Соціальна спрямованість, поставлена В. Голубковим у центр аналізу, стала однією з можливих ознак диференціації розбору твору на уроках словесності і у ході літературних бесід [155, с. 293; 433].

У 1916 році виходить у світ книга Ф. Сушицького «Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе». Вважаючи вершиною методики літературних бесід «бесіди пироговського часу», методист і сам намагається продовжити систематичні бесіди за тим же принципом. Він розглядає бесіди не як випадкові, поодинокі форми, а як «морально примусові роботи», відкидаючи необов'язковість та епізодичність бесід, які проголошували методисти О. Грузинський і О. Алфьоров. На думку Ф. Сушицького, обов'язковість бесід – необхідна для шкільної практики методична умова. Відповідно до «ігнат'євської програми» 1915 року середня школа переходила на семирічний курс навчання. Вилучення восьмого класу, з поля зору методиста, «...підривало можливість повного дозрівання гімназистів у школі та самодостатньої підготовки їх до будь-якої вищої школи» [711, с. 17]. З одного боку, скасовувалось восьмирічне навчання, з іншого – ставало обов'язковим вивчення творчості майже усіх видатних письменників ХІХ століття. Таким чином, семирічний курс гімназії при серйозному розширенні програми словесності удвічі ускладнював роботу учителя. «Необов'язкові заняття» (усні літературні бесіди, письмові реферати і перевірка позакласного читання учнів) могли б, з погляду Ф. Сушицького, забезпечити розвантаження обов'язкових занять [711, с. 25; 433].

Новизна методики бесід у системі В. Голубкова і Ф. Сушицького зводилася до серйозної розробки тем для бесід, що не повторювали логіку класних занять. Відходячи від обов'язкової на уроках послідовності вивчення окремого письменника (від біографії до творів), методисти пропонували зупинитися на виборі питань, важливих не з наукового, а з соціального погляду [433]. Так, наприклад, Ф. Сушицький пропонував наскрізні для усього навчального року теми бесід у випускному класі: «Типы лишних людей в русской литературе XIX века (Чацкий, Онегин, Печорин, Рудин, Лаврецкий, Базаров)»; «Вопросы войны и мира в новейшей художественной литературе»; «Отражение крепостничества в русской литературе» [711, с. 31].

У цілому методика літературної бесіди до 1917 року (незалежно від віднесення її до обов'язкових чи альтернативних позакласних занять) була глибоко розроблена. Аналітичні питання, що пропонувалися для проведення бесіди, мали на меті викликати самостійність думки учнів з приводу прочитаного, глибоко охопити увесь зміст твору. Академічна свобода обговорення цих питань, застосування методів вищої школи (реферування, опонування і вільна дискусія), регулярність проведення в старших класах і творча спрямованість робили літературну бесіду перехідною (від школи до університету) формою навчання, що зумовили швидку адаптацію випускника гімназії до академічних прийомів вищої школи [449].

У той же час літературні бесіди, починаючи з методики їх проведення М. Мусіним-Пушкіним і М. Пироговим, не обмежувалися історико-літературним матеріалом і не співвідносилися тільки з ним. У підготовці літературних бесід під керівництвом учителя-словесника брали участь усі педагоги гімназії. Бесіди, називаючись літературними, передбачали вироблення в учнів навичок викладу думок – не тільки з приводу прочитаних художніх текстів, а й щодо інших гуманітарних тем і дисциплін гімназійного курсу. Таким чином літературні бесіди, твори гуманітарної тематики вирішували міжпредметні завдання, їх загальноосвітнє і розвиваюче значення виходило далеко за межі дисципліни «словесність» [449].

У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині ХІХ – на початку ХХ століття функціонувала така форма (за тогочасною термінологією – «метод», «спосіб») навчання, як лекція. На думку методиста-словесника В. Данилова, «...уміле комбінування акроаматичного (лекційного) і евристичного способів, – ось система, до якої повинне прагнути викладання літератури» [189, с. 127; 449].

Методисти по-різному формулювали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Вважаючи лекцію методом вищої освіти, педагоги підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі [449].

Масове використання лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини ХІХ – початку ХХ століття, у яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування цього методу [449]. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Данилова [189], О. Дорошкевича [215], В. Острогорського [500; 501], О. Сікорського [651] та ін.

З часу середньовічних університетів лекція вважалася специфічною формою навчання у вищій школі. Починаючи з другої половини ХІХ століття, лекційний метод у вищій школі переживав кризу. Незважаючи на практику покарання за невідвідування лекцій і, як пише В. Герасимов, «...деяку помсту професорів на іспитах студентам, які не

відвідували лекції, аудиторії все-таки часто-густо залишалися порожніми» [152, с. 17]. Причиною регресу лекційного методу в середині XIX століття називалися «успіхи книгодрукування», що зумовили масове поширення літографованих записів лекцій. Аргументація в усіх випадках була та сама: читання лекцій – система застаріла, інакше до чого ж тоді винахід книгодрукування. Лекції не потрібні, раз існують книги, слухання лекцій – заняття пасивне, тоді як у заняттях наукою потрібні активність, самодіяльність, особиста ініціатива. Існувала традиція прямої заборони літографованих записів лекцій, оскільки вони нібито «позбавляли вихованців від необхідності уважно слухати лекції в амфітеатрах» [350, с. 551]. Були також відомі побажання одного з попечителів навчального округу замінити лекції систематично розташованими за програмою курсу рефератами студентів за джерелами і основними посібниками [277, с. 340]. Засобом подолання такої «кризи» часто називали талант лектора. Проте, на думку сучасних дослідників, «... на цій підставі можна було б прийти тільки до заперечення лекційної системи навчання взагалі, оскільки система, заснована на виняткових здібностях окремих педагогів, не могла бути придатною в масовому практичному застосуванні» [155, с. 295].

У другій половині XIX століття лекційний метод став успішно застосовуватися в старших класах середніх навчальних закладів. У цей період з'явилися психологічні і дидактичні обґрунтування застосування лекційного методу для учнів шкільного віку. Так, наприклад, В. Герасимов стверджував, що розуміння лекції залежить не від віку учня, а від його розумової напруги, тому, як би не був розвинений учень, він не в змозі буде розуміти лекції, якщо мислення його в самий момент слухання «не буде сприйнятливим для розвитку і успіху» [152, с. 20]. Учений називає метафорично сформульовану і, в той же час, дуже точну умову успішності лекційного методу, що незалежна від віку слухачів: він пов'язує непродуктивність лекції з тим, що вона не передбачає за мету «змусити учня йти далі» [155, с. 17]. Мета викладача під час читання лекції, передусім, у тому, щоб змусити слухачів мислити з приводу предмета обговорення. Без досягнення цієї мети ніякий вплив «живого слова» неможливий, тому, на думку вченого, на лекції мають бути активізовані всі необхідні елементи процесу мислення [449].

Психологія лекції як форми усного мовлення була розкрита у праці російського психолога початку XX століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910). «Почувши усне мовлення викладача, – писав учений, – ми сприймаємо не прості слова, але живі, тобто слова з прихованими відтінками їх сенсу і значення. Більше того, у звуках слів і мови, в її відтінках, у прискоренні й уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [449; 651, с. 45–46].

Сприйняття лекції І. Сікорський пов'язує з цілою низкою нових вражень від конкретного акту живої мови, який проникає в душу і реєструється пам'яттю з усією своєю складністю. На думку психолога, усе

почуте нами має характер багатой наочності і закріплюється тисячами асоціативних зв'язків [449; 651, с. 47]. Високі вимоги до рівня і якості усного мовлення учителя, який читає лекцію в школі, висував і В. Острогорський: «Учитель повинен володіти цілком даром слова, тобто говорити не лише абсолютно зв'язно і ясно, але навіть, по можливості, красиво і захоплююче» [449; 500, с. 14].

Психологічні підстави лекційного методу, зокрема у процесі викладання словесності, актуалізуються і в методичній праці В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917). Методист розбирає специфіку шкільної лекції, підкреслюючи, що занадто тривала промова, завжди, врешті-решт, притуплює увагу, особливо у підлітків, недостатньо здатних до напруженої довільної уваги, тому вчителю не слід присвячувати цілого уроку, за зразком вищої школи, власному усному викладу [449]. З точки зору В. Данилова, шкільна лекція – це історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду: «Учитель говорить, узагальнюючи знання, здобуті шляхом класного розбору і викладаючи історико-літературні відомості, необхідні як коментар до твору. Учні ж говорять, відповідаючи зв'язно на питання, таким чином, викладаючи усі знання, які вони мають стосовно цього твору» [189, с. 126].

О. Дорошкевич звертає увагу на те, що продуктивність лекції залежить не лише від таланту і компетентності лектора: учні, слухаючи учителя, часто захоплюються предметом, і, якщо вони не записують, багато матеріалу для них пропадає. Предмет краще запам'ятовується, підкреслює методист, якщо він зачіпає як слухові, так і зорові, моторно-рухові відчуття [215, с. 7]. На думку вченого, вміння записувати конспект стає при лекційному методі обов'язковою методичною нормою, якій слід навчати [449].

Сама можливість застосування лекції в середніх навчальних закладах та її дидактичні і психологічні відмінності від академічної лекції досліджувалися Г. Леєром у праці «Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ» (1868). Педагог розглядав досвід німецької школи, в якій лекції («аудиторні читання») в середніх навчальних закладах ніскільки не відрізняються від бесід («класних читань»), протягом яких викладач, разом із власною розповіддю, ставить питання учням і примушує їх повторювати прочитане [277, с. 548]. Таким чином, Г. Леєр представляє існування в німецькій методиці «змішаного» методу: лекції читалися в невеликих класах (25–30 осіб) і мали характер бесід – це значно менше стомлювало, чим зв'язна неперервна «аудиторна лекція»; під час бесіди-лекції увага була менш напружена і слухачі активніші, ніж під час лекції. Щоб уникнути нерозуміння і зневаги лекцій у середніх навчальних закладах, Г. Леєр пропонував спочатку будувати уроки за навчальним посібником, потім запитувати вивчене і, нарешті, читати після усього цього лекцію про те саме, щоб бути упевненим, що після такої підготовки вона буде зрозумілою і уважно прослуханою [277, с. 551].

Застосування лекційного методу на уроці літератури стало предметом багатьох методичних робіт і тематикою для полеміки на вчительських з'їздах початку ХХ століття. Так, два педагогічні з'їзди (Перший з'їзд викладачів російської мови у військово-навчальних закладах 1904 року і З'їзд викладачів російської мови і словесності середніх навчальних закладів 1914 року) виступили проти лекційного методу викладання у середній школі [449; 712, с. 51; 723, с. 252].

Проте це не означало повного скасування лекційного методу у викладанні літератури. Без нього у процесі вивчення історико-літературного курсу в старших класах навряд чи можна було засвоїти велику програму тільки методом детального аналізу. Лекційний метод цілком довів свою актуальність на уроці літератури, але застосовувати його варто було лише тоді, коли інші методи були малоефективні. Наприклад, коли потрібно було повідомити фактичні відомості про письменника або твір, проводити вступні і завершальні заняття з цілісних розділів курсу [449].

Методика лекції на уроці літератури розглядалася В. Даниловим, О. Дорошкевичем, В. Острогорським, М. Сретенським.

Потребу використання лекційного методу на уроці літератури О. Дорошкевич обґрунтовував його сутнісною природою, тим, що він «...звичайно не може ґрунтуватися на безпосередньому пізнанні явищ; отже, там, де матеріал не дозволяє учням зробити які-небудь узагальнені висновки на підставі власних спостережень, там є нормальним використанням лекції» [215, с. 40]. До тем, що вимагають застосування лекції, методист відносив фактичні дані з життя письменника, умови написання ним відомого твору, і, в цілому, ті узагальнення, які своєю широтою становлять труднощі для учнів. Наприклад, тему «Значение А.С. Пушкина в истории русской литературы» методист пов'язував тільки з лекційним методом [449].

Розглядаючи використання лекційного методу в середній школі, слід опиратися на ті «контекстні» відмінності, які були актуалізовані Г. Леєром: лекції в університеті і в середньому навчальному закладі відрізнялися тим, що під час шкільної лекції учень постійно долучався до навчального діалогу із викладачем, елементи бесіди були обов'язковими для шкільної лекції, що виражає її специфіку та головну відмінність від лекції в університеті. Поєднання методів бесіди і лекції в практиці школи В. Острогорський також називав «змішаним» методом, коли використовувалася і форма бесіди, з подальшими відповідями учнів на запитання викладача, і форма лекції, зв'язної розповіді викладача, із переліком питань з метою перевірки рівня засвоєння запропонованого матеріалу [449; 500, с. 14].

В. Острогорський розумів та наголошував на важливості спадкоємних зв'язків методів середньої і вищої школи. «З останнього класу, – писав методист, – учні йдуть вже до університету або на вищі курси, а значить, складання лекцій у старших класах значно полегшить

згодом таку форму роботи у вищих навчальних закладах» [500, с. 14]. Проте метод лекції учений переносив на шкільний ґрунт не буквально: адаптація полягала, наприклад, в тому, що учні перший час забезпечувалися конспектами лекцій, які читав викладач, а пізніше, з отриманням стійкої навички конспектування, записували лекції самостійно [449].

В. Острогорський вважав необхідним застосування лекційного методу під час вивчення вступних тем до великих розділів історії літератури. Так, наприклад, вступ до курсу історії російської літератури в VI класі гімназії учений вбачав як лекцію із з'ясуванням поняття про словесність, писемність, літературу та історію літератури загальної і приватної, а також про те, чому тільки деякі, найбільш культурні народи, мають свою літературу та її історію [449; 500, с. 95–96]. Наступні два-три заняття учитель також в лекційній формі повинен був зупинитися на історії російської літератури, яку слід було розділити на давню і нову із вказівкою відмінностей однієї від іншої за мовою, формою і змістом, і, нарешті, окреслити періоди історії літератури нової (псевдокласичнонаслідувальний, сентиментальний, романтичний і художньо-народний). Такий розгорнутий сценарій вступної лекції В. Острогорський дає, заповнюючи відсутність подібного огляду в підручниках. На думку педагога, вступні лекції вносять «сене і мету» в усі подальші заняття [449; 500, с. 96].

Методист пропонував також детальний сценарій лекції-огляду, прочитаної учителем на 3-4 заняттях і записаної учнями у вигляді конспектів. У цьому вступі потрібно було, по-перше, пояснити походження і сутність помилкового класицизму, а також вказати на три основні псевдокласичні форми – епопея, ода і трагедія; в інших – сказати про енциклопедистів і сутність вчення Локка і Монтеск'є [449; 500, с. 99].

Застосування методу лекції у старших класах повинно було опиратися на стійку навичку учнів конспектувати. Здатність і підготовленість старшокласника до складання конспекту не завжди відповідала тим завданням, які ставив перед собою учитель. О. Дорошкевич у праці «Опыт методического построения урока словесности» (1917) підкреслював, що під час лекції учні бувають далекі від предмета викладу: уся увага їх спрямовується на вдале і можливо повне записування лекції. На думку ученого, записування і конспектування лекції не були тотожними поняттями, оскільки конспектуванню лекцій потрібно було навчати [215, с. 6].

З розвитком шкільного історико-літературного курсу на початку ХХ століття лекції-огляди стали необхідною формою, що дозволяла охопити обсяг художнього матеріалу, який постійно збільшувався. Лекція в другому півріччі випускного VIII класу як головний і єдиний метод навчання пропонувалася О. Лебедевим. На думку ученого, в цей період слід було відійти від системи «завдання» і «опитування» уроків і перейти до читання лекцій. Мету цих лекцій учений визначав як побіжний огляд

новітньої російської літератури і, одночасно, як керівництво домашнім читанням учнів: «Учні, які читали твори новітніх російських письменників, завдяки цим лекціям, осмислять їх... , ті, які не читали – зацікавляться і свідомо візьмуться за читання, знатимуть, що читати» [346, с. 28]. На думку методиста, метод лекції у процесі навчання літературі є оптимальним при системному повторенні усього гімназійного історико-літературного курсу. Безумовно, така модель навчання у VIII класі безпосередньо орієнтувала учнів на методику лекційного курсу вже в університеті [449].

Прикладом навчального посібника з лекційною подачею гімназійного історико-літературного курсу є «Курс лекцій по новейшей русской литературе» Г. Александровського (1903). До нього увійшли усі монографічні теми російської літератури XIX століття: В. Белінський, І. Гончаров, М. Некрасов, О. Островський, І. Тургенєв, Л. Толстой.

Книга Г. Александровського – авторський матеріал, виданий як лекції з новітньої літератури, прочитані у VIII класі приватної жіночої гімназії А. Дучинської в Києві. Проте, на думку сучасних дослідників, значний обсяг матеріалу примушує засумніватися в повній його реалізації в лекційному вигляді протягом одного випускного класу [4, с. 6].

Таке копіювання академічної логіки історико-літературного курсу вищої школи, представлене в лекціях Г. Александровського, не сприяло врахуванню специфіки шкільної лекції [155, с. 302].

Ще одним прикладом вказівки на лекційний метод у назві підручника були «Лекции по русскому языку» (1908). Підзаголовок книги «підручник для самонавчання» зумовлював включення до нього курсу лекцій з усіх розділів філології – граматики, теорії і історії російської словесності.

На думку сучасних дослідників, «Лекции по русскому языку» носять, виключно, інформативний характер. От як, наприклад, починається лекція «Моление Даниила Заточника»: «Молитва Данила Заточника є єдиною гумористичною пам'яткою в домонгольській період нашої літератури. Вона дійшла до нас у 8 списках та 2 редакціях» [351, с. 279]. Навряд чи цим посібником міг цілком скористатися учитель-словесник під час підготовки лекції в старших класах, коли вимагалось не просто відтворення фактології історико-літературного процесу, але і широкі асоціативні зв'язки, інтертекстуальні узагальнення.

Розглядаючи опубліковані лекційні курси, Г. Александровський погоджується з В. Острогорським, який пропонував учителеві самому складати лекції для вивчення історико-літературного курсу в старших класах [155, с. 302].

У чіткій відповідності з підходами до лекції В. Острогорського побудована методика лекції у книзі М. Сретенського «О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий» (1916). Основою класних занять з історії словесності, вважає методист, має бути аналіз обраних викладачем творів. Лекційний виклад допустимий у трьох

випадках: у вступних темах до великих цілісних розділів; при завершальних заняттях з розділу; при оглядах окремих поетичних напрямів [689, с. 4].

М. Сретенський пропонує сценарій (анотацію) лекції з огляду групи ліриків «чистого мистецтва» – А. Майкова, О. Толстого, Ф. Тютчева, А. Фета. «Усе, що можна тут зробити, – відзначає М. Сретенський, – це на декількох уміло підібраних зразках їх лірики (добре застосувати тут заучування напам'ять) стисло вказати особливості творчості кожного з названих поетів: слід змалювати натурфілософський характер лірики Ф. Тютчева, зіставивши його картини натхненної боротьби космічних сил з пушкінськими пластичними, спокійними і дещо холодними описами природи; слід вказати на барвистість майковських віршів; потрібно вдало відтінити найближчу спорідненість віршів О. Толстого з пушкінськими, за їх звучністю і бездоганною обробкою; необхідно звернути належну увагу учнів на чарівливу простоту російської природи в А. Фета» [689, с. 19]. Методист підкреслює, що такі висновки мають бути не ззовні нав'язані учням, а бути сформульовані в результаті умілого доведення, шляхом очевидних паралелей і зіставленням з відомим їм вже літературним матеріалом.

Таким чином, історико-літературний курс, що постійно розширювався, зумовив застосування в старших класах методу лекції, що апріорі належав вищій школі.

Специфіка шкільної лекції як пропедевтичної форми підготовки до академічних прийомів університету полягала в постійному поєднанні елементів лекції і літературної бесіди. Методична функція шкільної лекції обґрунтовувалася не віком учнів, а тим, наскільки її якість забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: послуговуватись лекцією тоді, коли інші методи були малоефективними (наприклад, на вступних і завершальних заняттях з цілісних розділів курсу). Використання методу лекції поєднувалося із формуванням в учнів стійкої навички конспектувати. Ґрунтуючись на твердженні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначити як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учнів до методів вищої літературної освіти [155, с. 303; 449].

Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині ХІХ – початку ХХ століття переконує в доцільності регулярного проведення лекцій у процесі вивчення історико-літературного курсу в старших класах. У той же час специфіка шкільної лекції полягала в поєднанні в ній як елементів академічної лекції, прийнятої у вищій школі, так і елементів літературної бесіди як методу середнього ступеня освіти [449].

Наступною формою вивчення словесності, яка застосовувалась на обох освітніх рівнях, був твір.

Як свідчить аналіз джерел, якість літературної освіти випускника

гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Оцінка за твір, разом з оцінками з латинської і грецької мов, була головним чинником визначення рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури вона свідчила про рівень підготовки учнів, досягнутий ними по закінченню середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи [449].

Свідчення поширеності творів у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у низці письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлено реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються залежно від потреби для вивчення або контролю» [155, с. 269; 0]. Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групової спеціальності» [155, с. 269; 449].

Значущість твору у вищій школі підтверджується при аналізі «Опытов историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института» (1852, 1853). Теми студентських творів групувалися за трьома напрямками: класичне і нове європейське літературознавство; порівняльне мовознавство; педагогіка. Така класифікація зафіксована в темах студентських робіт: «Исследование исландской исторической “Саги о Фритьофе”», «Исследование правописания Реймского Евангелия, сравнительно с правописанием Остромировым», «Мысли Платона о воспитании юношества, с очерком жизни философа и его литературной деятельности» [495, с. 5–178; 496, с. 1–96].

Відсутність тем творів, пов'язаних з історією вітчизняної літератури, демонструє динаміку становлення історичного підходу до вивчення літератури, який на той час ще не реалізовано на практиці. На думку сучасних дослідників, організацію історико-філологічних факультетів і внесення до програми випускних класів гімназії історико-літературних курсів утверджують до середини XIX століття «історичний напрям у російському викладанні словесності в навчальних закладах різного типу» [683, с. 86]. На думку О. Гетьманської, тематика творів студентів свідчить про те, що історія літератури, присутня в лекційних курсах цього періоду, ще не знайшла достатньої методичної бази, щоб стати предметом самостійної дослідницької діяльності студентів [155, с. 270].

Однією з перших гімназійних програм, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890). Відповідно до цієї програми твори передбачено для виконання стилістичних вправ. До цієї ж групи входили переклади з класичних мов на російську, письмовий виклад змісту твору (як російського, так і класичного), письмовий звіт про вивчення програмного твору, розбори

творів (зміст, план, форма, ідея тощо) [449; 566, с. 102].

Методика творів тісно пов'язувалася з роботою над іншим видом стилістичних вправ – перекладами з класичних мов на російську. Вдосконалення письмової мови залежало від уміння точно перекладати з грецької і латинської. Така неочевидна, на перший погляд, взаємозумовленість навичок написання твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну аргументацію [449]. Вправляючись у написанні одних тільки творів, учні вчилися висловлювати лише власні думки у відповідних їм мовленнєвих нормах, а «...оскільки думки ці, природним чином, відповідно до віку учнів, досить беззмістовні, то і зовнішні форми їх, за потреби, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш-менш стереотипних виразів» [566, с. 104].

Для того, щоб навчити учнів у всій повноті володіти багатством рідної мови, і пропонувалися вправи в перекладах російською мовою зразків старогрецької і давньоримської літератури. На думку укладачів «Примерной программы русского языка с церковнославянским и словесности» (1890), вправляючись у точній передачі класичних текстів російською мовою, учні «...засвоювали б усі особливості рідної мови шляхом її постійного порівняння зі зразковою мовою Давнього Риму і Греції» [566, с. 105]. На першу думку, ця методична рекомендація демонструвала другорядний характер художньої російської мови в порівнянні з класичними зразками. Але більш детальний аналіз переконує в тому, що класичні тексти використовувалися, в основному, для вдосконалення наукового і публіцистичного мовлення, як ключових стилів мови, якими писалися твори. В той же час, не можна не відзначити значний вплив методів елінізованої школи і на методику «російського твору» [155, с. 271].

Методика твору, встановлена програмою 1890 року, підкріплювалася численними теоретичними розробками. У кінці XIX століття і в перше десятиліття XX століття стали широко відомі роботи О. Алфьорова, С. Браїловського, В. Голубкова, В. Істоміна, С. Ларіонова, Д. Овсяннико-Куликовського, Л. Шуміловського та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що висувався вищою школою, в цілому, не заперечувався методичним співтовариством. Так, на думку Л. Шуміловського, для навчання у вищій школі потрібне було уміння викласти свою думку, розвинути і обґрунтувати її. Іншими словами, університети у своїх вихованцях бачили не лише пасивних носіїв вкладених знань, але й людей, які творчо їх засвоюють і розвивають, «пускають в круговий оборот життя». Останнього ж завдання неможливо було досягти, не опанувавши мистецтво слова [449; 788, с. 2].

Отже, у методиці сформувалася чітка позиція: вища школа, вирішуючи власні завдання, не могла поступитися рівнем вступного твору, навіть якщо в середній школі така форма контролю навчальних досягнень поступово почала зникати.

На думку сучасних дослідників, «криза жанру» твору пояснювалася

переважанням репродуктивних підходів у викладанні словесності. В той же час, вагома частка схоластики в існуючій методиці не була єдиною причиною «невдач» письмових вправ. Річ у тому, що щоденна практика творів не відповідала сучасним офіційним рекомендаціям. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-і роки ХІХ століття, надавалися докладні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було пропонувати теми виключно у відповідності з чинними підручниками; кожен викладач словесності зобов'язаний був самостійно добирати теми і допомагати учням у формулюванні питань плану (поки вони ще не набули навичок у письмовому викладі своїх думок) [449]. Слід було також уникати занадто широких тем, що стосувалися декількох історичних епох або цілого ряду літературних явищ; предметом самостійних учнівських робіт повинні були стати твори кращих російських письменників «з напрямом позитивним, і притому істинно художні, здатні сприяти правильній літературній освіті учнів» [736, с. 48].

Гімназійна практика не завжди відповідала офіційним рекомендаціям. Аналіз творів у старших класах гімназії свідчить про незначну кількість літературних тем. Так, у 5–7 класах, де вже вивчалися відомі твори російської літератури ХVІІІ століття, переважали формулювання загального морально-етичного або історичного характеру, наприклад: «Летние и зимние удовольствия учениц» (5 клас); «Причины и следствия греко-персидских войн» (5 клас); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси ХVІІ века» (VІ клас) [291, с. 22–24].

Поширеність тем подібного «малолітературного» характеру, призводила, до деякої «методичної провокації» – побудувати твір як загальне просторове міркування. До подібних тем можна віднести такі: «Глубокий старец и младенец» (6 клас); «О народной словесности» (6 клас); «Что составляет защиту отечества против внешних врагов» (6 клас); «Истинное просвещение неразрывно соединяет умственное развитие с религиозно-нравственным» (6 клас) [291, с. 28–29].

Тільки до 7 класу кількість тем публіцистичного характеру зменшувалась, на перший план виходили теоретико- й історико-літературні сюжети, наприклад: «Татьяна и Ольга в романе Пушкина “Евгений Онегин”»; «Сравнение комедии Д. И. Фонвизина “Бригадир” и комедии А. Н. Островского “Свои люди – сочтёмся” относительно идеи и характеров отдельных лиц» [291, с. 27].

Незадовільність репродуктивної методики призводила до того, що деякі учені-філологи закликали зовсім відмовитися від такої форми, як твір. Так, академік Д. Овсяннико-Куликовський писав: «Пора б вже відмовитися від псевдопедагогічної думки, ніби вправи в письменництві на задані або незадані теми приносять користь, «розвивають». Це – тільки школа головоломної схоластики, софізмів, хитрощів і обманів...»

[491, с. 429].

Категоричність позиції Д. Овсяннико-Куликовського була викликана не лише слабкістю практичної роботи над твором, але і масовим поширенням посередніх посібників, що нібито полегшують роботу учнів. Так, С. Браїловський, критикуючи такі посібники, вказував на цілу низку методичних помилок, які вони містять: відсутність головних питань – чому і як уникати при практиці шкільного твору; пропозиція готових зразків твору на різноманітні теми, що, на думку методиста, «спонукало і привчало учнів до плагіату»; надмірність теоретичних міркувань, тоді як написання творів – справа практичної навички; орієнтованість не стільки на учня, скільки на учителя [85, с. 31].

Подібні книги отримали в методиці загальне, значною мірою оцінене найменування – «темники». Вони пропонували не лише плани, але і самі тексти творів. Замість вироблення самостійних підходів до аналізу твору, учням пропонувалися готові результати чужої роботи. Шкода такого репродуктивного підходу була б набагато меншою, якби пропонувані зразки були виконані на належному рівні, але якість планів і текстів творів залишала бажати кращого [155, с. 273].

До подібних видань сучасні дослідники відносять книгу О. Семенова «Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий» (1912). У двотомному виданні представлено 116 тем і планів-конспектів творів, пов'язаних з російською літературою XVIII–XIX століття. Воно багато в чому дублює зміст підручників із літератури, зокрема підручник словесності В. Саводника «Очерки по истории русской литературы XIX века» (1906). Дослідницький характер творів, вміщених у цьому посібнику, зводився до мінімуму.

По суті, автором посібника пропонувався жорсткий алгоритм розкриття теми – учням же залишалося тільки внести «фактичні докази» до запропонованої схеми розбору. Показовим у цьому сенсі є план-конспект на тему «Город N и его обитатели по “Мёртвым душам” Н. В. Гоголя» [641, с. 186].

Динамічне зростання кількості тем творів для старших класів на початку XX століття спонукало методистів до спроб їх класифікувати. Одна з таких класифікацій, запропонована Л. Шуміловським, свідчить про широку гуманітарну (не лише історико-літературну) спрямованість тематики творів навіть у старших класах гімназії. У випускному класі методист виділяє декілька тематичних напрямів, а саме: літературний (наприклад, «Чеховские интеллигенты», «Фамусов»); історичний («Реформы Петра Великого», «Основание Петербурга»); географічний («Описание моей родной губернии», «Волга»); автобіографічний («Мои воспоминания о средней школе»); історико-культурний («Жизнь как школа») [788, с. 5–9].

Отже, підсумкова форма контролю, не обмежуючись історією літератури, перевіряла, насамперед, ступінь «володіння складом», а вже потім рівень знань історико-літературного курсу, і це слід враховувати,

визначаючи зміст підсумкових літературних умінь випускників гімназій. Проте, на думку сучасних дослідників, класифікація творів за тематичною ознакою не дає можливості оцінити ступінь репрезентації в них продуктивної пізнавальної діяльності учнів [155, с. 274].

Спробу оцінити застосування продуктивного дослідницького пошуку при написанні творів дослідниця О. Гетьманська здійснила на матеріалі творів випускників гімназій за 1907 рік, які було диференційовано на три групи:

– теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки. До цієї групи, наприклад, віднесено тему «Г. Р. Державин как певец Екатерины II», а також теми «архаїчного характеру», які не могли викликати стійкого інтересу учнів (наприклад, тема «Какие требования предъявляет человеку “Домострой”»);

– твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують обсяг матеріалу, посильний для цього віку). Наприклад, теми «Указать по литературным памятникам идеалы, которые переживало русское общество» і «Природа в произведениях первоклассных поэтов»);

– теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів. Із представлених гімназійних творів до дослідницьких тем варто віднести лише один твір: «Пётр Великий в произведениях А. С. Пушкина: “Полтава”, “Пир Петра Великого”, “Медный всадник”, “Арап Петра Великого”, “В надежде славы и добра”» [476, с. 76, 90, 154, 160, 186, 312, 386].

Отже, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стає на цьому етапі істотною перешкодою для успішності шкільного твору як форми, яка поєднує підсумкові знання гімназиста і початкові уміння студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору – була майже недосяжною, оскільки сам принцип роботи над твором полягав багато в чому у викладі того, що вже було вивчене і обговорене в класі, а це вело до механічного відтворення відомого матеріалу.

З часом шаблонності і механічності написання творів методика початку ХХ століття протиставила нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної вправи твір все частіше переходив у домашню форму [449]. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» (1911) подає широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору для роботи вдома, аргументуючи це двома причинами: чим старший клас, тим більше матеріалу повинен мати в розпорядженні учень для роботи, а значить більшого значення набували домашні твори у випускному класі гімназій; такий порядок, на думку методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, при яких учень мав працювати по закінченню школи та при

вступі до університету [7, с. 276–277; 449].

Розглядаючи 8 клас гімназії як перехідний етап до роботи у вищій школі, О. Алфьоров пропонує замінити написання декількох невеликих творів на один річний домашній твір у випускному класі, підвищивши вимоги до його рівня. Учений вибудовує розгорнуту методику випускних творів у випускному 8 класі, включаючи роботу над списком літератури з кожної теми. Для переконання в перехідному характері домашнього твору (від середньої до вищої школи), слід розглянути одну з тем річного проекту і додаткові посібники до неї, запропоновані О. Алфьоровим. Наприклад, для твору «Основные взгляды И. С. Тургенева по его переписке и “Стихотворениям в прозе”» рекомендувалися такі джерела: «И. С. Тургенев» І. Іванова (1896); Первое собрание писем И. Тургенева (1884); «Неизданные письма И. С. Тургенева к г-же Виардо и его французским друзьям», видані І. Гальпериним-Камінським (1900); Полное собрание сочинений И. Тургенева, Т. IX, XII (1898); «Тургенев» Д. Овсянико-Куликовського (1909); «Помраченье божков и новые кумиры» О. Ізмайлова (1910) [7, с. 280–282].

На думку сучасних дослідників, оцінка поглядів І. Тургенева щодо його епістолярної спадщини передбачала роботу дослідницького характеру, пов'язану з аналізом листів письменника і літературознавчих джерел. Серйозна теоретична основа твору (список джерел) і тривалість його написання (цілий навчальний рік) значно наближали методику випускного твору до правил роботи над науковим рефератом у вищій школі [155, с. 277].

Усі авторитетні посібники пропонували бібліографічні списки додаткової літератури, спрямовані на розвиток самостійної діяльності учнів. Наприклад, Л. Шуміловський вважав, що в процесі роботи над твором «...за підручником повинна йти популярна книга, а за популярною книгою – наукова праця» [788, с. 6].

Ще один варіант загального списку посібників з розвитку письмової мови для середніх і старших класів представлено у книзі В. Самсонова «Методическое руководство для ведения школьных сочинений» (1907) [622; 623]. У роботі над твором у середніх і старших класах методист пропонує учням відомий в цей період двотомний посібник А. Глазунової і А. Разіної «Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей» (1898) [229]; книгу Д. Тихомирова «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию и церковнославянскому чтению» (1887) [716]; книгу Ц. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1891) [34]; посібник В. Острогорського «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1885) [503].

Аналіз джерел свідчить про відсутність уніфікованого підходу до укладання списків додаткової літератури. Так, якщо в списку

В. Самсонова звертає на себе увагу методична спрямованість посібників і їх адресація учителеві, то список Л. Шуміловського – швидше, серйозна наукова база для самостійної дослідницької діяльності учня [155, с. 277].

В цілому, диференціація дослідницьких і репродуктивних підходів до твору була важливою для розуміння того, на якому етапі і в якій послідовності необхідно було вводити до тексту творів власні роздуми учнів про літературний матеріал. У зв'язку з цим цікаве розуміння двох основних підходів до твору («репродуктивного» і «узагальнюючого») представлено в методиці С. Ларіонова. З трьох формулювань «мистецтво писати твір», «задавати твір» і «учити складати твір» С. Ларіонов наполягає на останньому [342, с. 3].

Подальше вивчення запропонованих методистом планів творів показує, що вони розраховані на учнів, які глибоко знають історико-літературний курс; навчання твору, за С. Ларіоновим, – це не «метод шпаргалки» або складання тексту відповідно до запропонованого плану, а вдумливе, багато в чому наукове розуміння теми. Типологія творів, запропонована С. Ларіоновим, побудована на послідовному ускладненні теоретико- й історико-літературного змісту роботи і є, по суті, перехідною методикою від твору в середній школі до твору в університеті [342, с. 5–6, 162–163].

Дослідницько-технологічний підхід до навчання твору також запропоновано у праці О. Лебедева «Задачі шкільних сочинень» (1916). Учити писати твір методист пропонує не теоретично, «не наказом», а «показом». У логіці О. Лебедева це означає, що будь-якому письмовому твору повинен передувати твір усний, складений в класі, «на очах учнів». Далі вчений визначає шкільний твір як «дуже складний виріб», технологією якого учні повинні оволодіти до кінця курсу; але спроби ці слід починати з 5 класу [344, с. 276].

Педагоги (С. Ларіонов, О. Лебедев) розвивають ідеї «посильної для учнів творчості» та «самостійності» шкільної програми 1915 року, відповідно до якої при виконанні домашніх творів старшокласники повинні були показати свою обізнаність як у змісті твору, так і відносно рекомендованих посібників на запропоновану тему [377, с. 51].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916). У виступах на з'їзді методистів О. Алфьорова і В. Голубкова, а також в остаточній резолюції була представлена розгорнута оцінка існуючої методики твору та шляху її вдосконалення. Про незадовільний стан твору в школі йшлося у виступі В. Голубкова, побудованому на аналізі вчительських анкет. Здійснений аналіз привів автора до висновку про наявність тісного зв'язку роботи над літературним твором у старших класах зі змістом гімназійного курсу історії і теорії літератури. Проте така констатація була чи не єдиною позитивною характеристикою існуючої методики. Основними її недоліками методист вважав відсутність у творах достатнього простору для самодіяльності учнів і вимогу викладу вже

засвоеного матеріалу, а також «однобічно логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [449; 524, с. 37].

Найважливішою суттю методики творів О. Алфьоров і В. Голубков вважали питання мотивації або інтересу учнів до навчального матеріалу і способів його передачі. Шляхи формування цього інтересу обидва методисти пов'язували з реалізацією трьох основних завдань: індивідуалізація тем творів; поглиблена робота над планом твору на історико-літературну тему; затвердження домашнього твору основним типом творів у випускному класі. На основі доповідей О. Алфьорова і В. Голубкова на З'їзді ухвалено резолюцію про письмові роботи учнів, в якій основними пунктами стали відповідність тем особистісним інтересам учнів, розвиток творчих здібностей у ході підготовки і написання роботи, індивідуалізація тем творів [524, с. 39, 47].

На початку ХХ століття із запровадженням вступних іспитів до навчальних закладів значення твору помітно зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі [449]. Так, у 1907 році з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з написанням твору 6425 осіб (кількість незадовільних творів становила тільки 1,9 % від загальної чисельності випускників) [477, с. 52–53].

Отже, твір, будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно вступним випробуванням до вищої школи, був однією з основних форм навчання, що забезпечувала наступність у викладанні словесності [449]. В той же час, навчання письмового мовлення на заняттях словесністю не обмежувалося змістом самої дисципліни «словесність», про що свідчить широка гуманітарна тематика творів. Твір сприяв зміцненню навичок у написанні текстів, що стосуються широкого спектру гуманітарних знань, необхідних як у філологічній, так і нефілологічній вищій освіті, а також у колі соціальних, громадських завдань випускника гімназії і у ході його літературної самоосвіти.

Як свідчить аналіз джерел, вагоме місце у процесі вивчення словесності відводилося позакласним формам. Свідченням цьому є, зокрема, численні публікації на сторінках педагогічної періодики, присвячені таким заходам, як: ліричний вечір, літературний вечір, літературно-музичне свято, вистава, концерт, літературне читання та ін. На думку сучасників, усі ці позакласні та позашкільні навчальні форми поєднувала одна мета – громадянське та патріотичне виховання дітей та молоді.

З-поміж інших заслуговують на увагу літературні вечори – написання учнями власного літературного твору, його аналіз, заучування напам'ять декламація.

Ось яку користь від проведення літературних вечорів бачить автор однієї з публікацій того часу: «Крім ... виховного впливу на розумовий і моральний розвиток учнів, читання поетичних творів і заучування їх

напам'ять величезною мірою сприяє і суто навчальним цілям: збагачує лексикон учнів масою нових слів і виразів, привчає правильно писати, читати і вимовляти слова; уважно і вдумливо ставитися до кожної частини твору; відучує від безглузкого зазубрювання уроків; привчає володіти голосом, виправляє недоліки вимови: шепелявість, заїкання, картавість, гугнявість, бурмотіння, квапливість тощо ... О і, нарешті, надає користь і благородну розвагу і задоволення, як для учня, так і для його родини в дні відпочинку від класних занять» [120, с. 12–13].

При влаштуванні літературного вечора особлива увага акцентувалася на таких аспектах: по-перше, вибір матеріалу для читання (найкраще – самими учнями, тому що «...твори, вибрані самостійно, будуть читатися з великим почуттям»); по-друге, підпорядкування літературного матеріалу єдиній темі («Славянський вечір», «Наши герої», «Главные исторические моменты в жизни Руси»), тому що таким чином формується найбільш сильне і цілісне враження, яке залишиться на все життя; по-третє, відповідність матеріалу часу і віку учнів: «В дні війни недоречні ні особлива веселість, ні надмірна печаль. Увесь матеріал і виконавці мають бути пройняті урочисто-серйозним настроєм» [386, с. 103–104].

Як свідчить аналіз численних публікацій [120; 278; 386], літературні вечори – досить популярна форма позакласної роботи в ХІХ – на початку ХХ століття і дуже різноманітна за змістом та видами діяльності. Дослідження програм літературних вечорів дозволяє зробити такий висновок: незалежно від тих або інших історичних умов і політичної ситуації провідною ідеєю літературної освіти залишалися ідеї громадянськості і патріотизму, в основі яких був Закон Божий і традиції вітчизняної героїки і народності.

Наступна позакласна форма навчання словесності, що набула популярності у ХІХ – на початку ХХ століття – ліричні вечори (ранки) – вибір, аналіз і вивчення віршів, написання реферату, вибір музичних і живописних фрагментів, спілкування з книгою, учнями, викладачами та батьками [433].

Завданням ліричних вечорів у середніх і старших класах гімназії було ознайомлення із творчістю учнів: «...виявлення характерних рис і манери творчості автора; створення цілісного враження. Програма вечора може бути така: декламація, реферат, музична ілюстрація, світлові ілюстрації» [353, с. 168–170].

Всі компоненти програми повинні бути обов'язково взаємопов'язаними і взаємозумовленими (так, наприклад, вірші безпосередньо відповідали тематиці реферату, який, в свою чергу, вносив єдність у весь літературний матеріал). У цьому випадку виявляються й інші види діяльності: вибір віршів, написання реферату, аналіз віршів, вивчення напам'ять, вибір музичних і живописних фрагментів, необхідних для створення більш цілісного враження про автора.

На думку дослідників, важливе завдання ліричних вечорів полягало у спілкуванні між учнями, викладачами, батьками. «Підбираючи і

вивчаючи під керівництвом викладача літературний матеріал для вечора, учасники-виконавці не тільки самі знайомляться з великою кількістю хороших віршів... а й зацікавлюють ними інших товаришів. Думки і увага учнів, таким чином, самі собою зосереджуються надовго на творах обраного учасника; в бібліотеці збільшується попит на його книги, в учнів відбуваються суперечки, розмови про нього; викладачеві залишається використовувати ґрунт для більш міцного освітнього впливу» [353, с. 169].

У досліджуваній період викладачі словесності постійно дбали про підвищення інтересу учнів до процесу навчання, вміло організовуючи самостійне спілкування вихованців з книгою, один з одним, з учителем, стимулюючи їх ініціативу у доборі музичного фону і творів образотворчого мистецтва для посилення художнього враження, надання вечору ємкого ліричного колориту [279, с. 75].

З-поміж основних позакласних форм вивчення словесності на особливу увагу заслуговують літературні та читацькі бесіди. У досліджуваній період поряд з літературними бесідами були введені і читацькі бесіди, де розглядалися тільки зразкові твори вітчизняної та іноземної літератури, на відміну від літературних, де читалися і розбиралися власні твори учнів. Великого значення літературним бесідам надавав М. Пирогов, який вважав, що «...літературні бесіди мають на меті збудити в учнів бажання займатися самостійно і викладати письмово і словесно свої поняття про той чи інший предмет ... Вони повинні служити вираженням вільного прагнення учня висловитись перед товаришами і виявити свої переконання» [355, с. 428].

Літературні бесіди включають в себе, перш за все, створення тексту (письмового або усного висловлювання з теми, що цікавить автора), проголошення цього тексту під час літературної бесіди і його аналіз в аспектах змісту, форми, стилю. Читацькі бесіди припускають читання (неодмінно виразне) і аналіз літературних зразків [279, с. 76].

Популярною формою позакласної роботи, що поєднувала різноманітні види діяльності, були літературні суди – читання і аналіз твору певної проблематики; ознайомлення з критичною літературою, осмислення проблеми, формулювання питань, монологічне мовлення, діалог, спілкування. «Суди ці, на мою думку, – пише в журналі «Родной язык в школе» учитель словесності, – є бажаними в побуті гімназії: тут при живому обміні думок відбувається висвітлення поставлених питань, літературних героїв тощо. Це вже живе діло, і воно принесе гарні результати вже тому, що цікавить учнів, яким доведеться вельми уважно прочитати твір, зробити замітки, подумати» [125, с. 502].

Така форма роботи сприяла самостійному мисленню учня, який прагнув самостійно здобувати знання, а не отримувати їх у готовому вигляді з підручника.

Отже, аналіз основних форм навчання словесності у середніх навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття (*класних* – твір, літературна бесіда, лекція та *позакласних* – літературні вечори, ліричні

вечори (ранки), літературні та читацькі бесіди, літературні суди) та поглядів педагогів-методистів досліджуваного періоду на означену проблему свідчить, що одним із основних завдань постійних пошуків учених-словесників, теоретиків та практиків було забезпечення наступності у викладанні словесності на різних освітніх рівнях.

Висновки до третього розділу

У розділі простежено розвиток словесності як навчальної дисципліни та проаналізовано форми та методи викладання словесності в цих установах у досліджуваній період.

З'ясовано, що словесність як предмет з'явилася у вітчизняних середніх навчальних закладах (гімназіях) у 1811 році. Згодом затвердження статусу дисципліни «словесність» («російська словесність») у вищій школі спричинило введення у 1828 році словесності як обов'язкової дисципліни гімназії. Спочатку структурна організація курсу словесності передбачала вивчення мови, а потім поступовий перехід до літератури, що свідчить про перевагу риторичного (лінгвоцентричного) напрямку у викладанні словесності на початку ХІХ століття.

У середині ХІХ століття відповідно до програмного документа «Наставлення преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (1852 р.) передбачено розроблення трьох основних напрямів вивчення словесності (теоретичного, історичного, практичного); нове формулювання мети вивчення теорії словесності – гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника гімназії та спеціальні наукові знання як предмет літературної освіти в університеті; проблема цільової диференціації середньої і вищої освіти; розроблення методики читання зразків вітчизняних творів з їх аналізом тощо.

У 50–60-х роках ХІХ століття формувався новий офіційний погляд на викладання словесності в гімназіях як на завершену систему із власною метою, завданнями, методичними прийомами і формами навчальної діяльності. Пошук оптимальних шляхів розвитку освіти викликав у середині ХІХ століття дискусію про гуманітарну і реальну освіту (дві моделі вивчення словесності – реальна і класична), в межах якої обговорювалося питання і про викладання словесності, літературну освіту, її роль, значення і про те, яким повинен бути учитель-словесник.

Певні зміни у викладанні словесності, зміст навчальних програм внесли статuti: 1864 року (в гімназіях додається на російську словесність по одній годині на тиждень – у ІV і V класах); 1871 року (класичні гімназії стають провідним типом середніх навчальних закладів, в яких основна частина навчального часу відводиться на вивчення давніх мов, а кількість годин на викладання словесності скорочується; в реальних училищах кількість годин на вивчення мови і словесності не змінювалася). У курсі словесності і гімназій і реальних училищ першорядним у молодших класах вважалось вивчення мови і пояснювальне читання зразків літературних

творів, а в старших – теорії та історії літератури.

У 90-х роках XIX століття окреслилась тенденція до збільшення кількості годин словесності в навчальних планах середніх закладів освіти. Однак програма Міністерства народної освіти 1890 року відзначалася особливою категоричністю, що позбавляла самостійності і свободи як учнів, так і вчителів. У змісті та структурі курсу словесності, а також у визначенні його цілей і завдань, суттєвих змін не відбулося. До того ж гімназійна програма 1890 року характеризувалася подібністю до теоретико-літературного курсу університету (що не було виправдано ні з дидактичних, ні з психологічних позицій) та містила очевидну методологічну суперечність між великим історико-літературним курсом у старших класах гімназії і репродуктивними методами його засвоєння.

На початку XX століття словесність як предмет гімназії розвивалася в руслі загальних змін системи освіти. Зросла кількість середніх навчальних закладів, поступово змінювалася кількість навчальних годин своєрідних «предметів-суперників» російської словесності – класичних і нових мов. Нові європейські мови в гімназії цього періоду претендували на місце, яке довго посідали давні мови. Однак, збільшення навчального часу на вивчення російської літератури не було.

Аналіз програм початку XX століття дозволяє дійти висновку, що вже в курсі V класу закладалися основи наукового підходу до словесності, чітко окреслювалось коло читання, що містило як твори народної і російської словесності так і західноєвропейської; програма літературної освіти передбачала тісний зв'язок із сучасністю і аналізом новітніх творів, була спрямована на підвищення рівня начитаності вихованців, створення певного літературного середовища.

В цілому, у змісті гімназійних програм першого десятиліття XX століття значно збільшився обсяг історико-літературного матеріалу. За рахунок такого розширення і використання підходів до вивчення літератури, закріплених за вищою школою, виникло фактичне зближення змісту і, що особливо показово, методики вивчення літератури в гімназіях і вищій школі.

Особливі зрушення в розвиток викладання словесності внесли реформи початку XX століття. Зокрема, в проекті П. Ігнат'єва (1915) російська мова і література встановлювалися як найважливіші в освітньо-виховному сенсі предмети; підкреслювалося, що головним завданням викладання літератури є збагачення учнів достатнім рівнем літературної начитаності. Незважаючи на появу трьох різних спеціалізацій старшої школи, в кожній з них висувався новий пріоритетний предмет (російська мова і словесність), що змінив класичні мови.

У результаті впровадження різноманітних освітніх реформ та контрреформ тривалий етап розвитку шкільної літературної освіти завершився затвердженням моделі викладання словесності, яка багато в чому була зорієнтована на вимоги вищої школи. Пошук конкретних шляхів наступності шкільної літературної освіти став одним із актуальних

напрямів методичної науки.

З'ясовано, що в ХІХ – на початку ХХ століття основними *формами*, що забезпечували наступність у викладанні словесності, літературній освіті, були літературні бесіди, лекції та твори. Проте необхідно вказати на значну розмитість тогочасної термінології щодо трактування дидактичного інструментарію, зокрема, таких категорій, як «форма» і «метод» навчання.

Одне із чільних місць у ході вивчення словесності посідали позакласні форми. Свідченням цьому є численні публікації на сторінках педагогічної періодики, присвячені таким заходам, як: ліричний вечір (вибір, аналіз і вивчення віршів, написання реферату, вибір музичних і живописних фрагментів, робота з книгою, спілкування з учнями, викладачами та батьками), літературний вечір (написання учнями власного літературного твору, його аналіз, заучування напам'ять, декламація), літературно-музичне свято, вистава, концерт, літературні суди (читання і аналіз твору із певної проблематики; ознайомлення з критичною літературою, осмислення проблеми, формулювання питань, монологічне мовлення, діалог), літературне читання, літературні та читацькі бесіди (на противагу літературним бесідам, де читалися і аналізувались учнівські твори, розглядалися тільки зразкові твори вітчизняної та іноземної літератури). Важливе завдання позакласних форм викладання словесності полягало у спілкуванні між учнями, з викладачами, батьками. Такі форми роботи сприяли формуванню самостійного мислення учня, який прагнув здобувати знання, а не на отримувати їх у готовому вигляді з підручника.

Аналіз основних форм та методів викладання словесності у середніх навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття (класних і позакласних) та поглядів педагогів-методистів досліджуваного періоду на означену проблему засвідчує, що одним із основних завдань постійних пошуків учених-словесників, теоретиків та практиків було забезпечення наступності у викладанні словесності на різних освітніх рівнях.

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВЕСНОСТІ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ XIX – початку XX століття

4.1. Наступність у викладанні словесності в середній і вищій школі досліджуваного періоду

Проблема формування наступності викладання словесності від середньої до вищої школи в історії вітчизняної освіти окреслена кількома періодами. У XIX – на початку XX століття завершилася в загальних рисах інституціалізація середньої і вищої школи, розгорнувся процес встановлення конкретних методологічних взаємозв'язків між навчальними курсами словесності гімназій і університетів. Сучасний науковий інтерес до механізмів наступності викладання словесності в досліджуваній період зумовлений, насамперед, очевидними аналогіями в ступені інтенсивності реформ освіти тоді і тепер, а також центральним місцем словесності в системі загальної гуманітарної освіти.

З початку XIX століття методи викладання словесності стають предметом наукових пошуків і державної регламентації, увійшовши до змісту педагогічних досліджень і державних актів. По суті, формування методики викладання словесності відбувається в ситуації протистояння офіційної педагогіки, співвідноситься з діяльністю Міністерства освіти і наукової педагогіки, яка виникла як дослідно-експериментальна наука на стику фізіологічних, психологічних і власне педагогічних уявлень. Дане протистояння зумовило низку елементів відчуження методики і дидактики середньої та вищої школи, наслідки якої наявні і в сучасній освіті [156, с. 93].

Взаємозв'язок літературної освіти середньої і вищої школи має формальні організаційні ознаки: на початок XX століття більше 97 % абітурієнтів історико-філологічних факультетів були випускниками гімназій [156, с. 93; 449].

Процес викладання словесності в середній школі протягом XIX століття був тісно пов'язаний з вирішенням ключової методичної проблеми – диференціації єдиного для гімназії та університету курсу словесності. Означена проблема мала вирішальне значення для формування принципів наступності літературної освіти на тій підставі, що вона фактично виникала на стику гімназії та університету. Взаємозв'язки середньої і вищої літературної освіти в період XIX – початку XX століття простежувалися в трьох основних напрямках: методичному, організаційному і нормативному.

Інституціалізація вищої школи супроводжувалася послідовним розширенням в ній курсу словесності. За рахунок «кураторської функції»

університетів відбувалося поступове розширення курсу словесності і на рівні гімназії. У той же час до 1840-х років у шкільній методиці викладання літератури було вкрай мало робіт теоретичного характеру, відсутні практичні алгоритми навчання дисципліни, курс історії літератури мало чим відрізнявся від університетського.

Першою науково-методичною працею, в якій порушувались ці питання, стала книга Ф. Буслаєва «О преподавании отечественного языка» (1844). Учений вперше окреслив психолого-вікові основи для вивчення історико-літературного курсу в останньому класі гімназії: «...уривчасті відомості, отримані учнями протягом цілого курсу з читання письменників і матеріалів для письмових вправ, повинні бути приведені у систему, зрозуміло, вже в останньому класі гімназії. Оскільки історичний напрям набагато надійніший за філософський і доступніший юнацькому віку, то, без сумніву, цей загальний огляд має складатися з історії російської словесності та мови» [99, с. 93].

Друга половина XIX століття – час з'ясування продуктивності двох видів літературної освіти середнього освітнього рівня – класичної і реальної. Суперечка гуманістів і реалістів має пряму причетність до проблеми наступності літературної освіти від середнього до вищого ступеня, тому що відмінності в літературній підготовці гімназій і реальних училищ вели до певних обмежень при вступі до вищої школи: випускники реальних училищ більшу частину XIX століття мали право вступати тільки до вищих технічних закладів.

Реалісти вважали за необхідне читання творів сучасних вітчизняних письменників, тому що це сприяло, на їхню думку, цілісному сприйняттю змісту і виключало труднощі, пов'язані з перекладом окремих фраз і виразів. Гуманісти, навпаки, головною метою уроку словесності вважали вивчення давніх класиків [156, с. 94].

Першим намагався поєднати ці погляди Ф. Буслаєв. Універсальною методикою обох напрямів, на його думку, повинна була стати така форма роботи на уроці, як «філологічне пояснення письменника», основа якого – граматики в своєму широкому значенні, що включає естетику, філософію, мораль та історію. Метод «філологічного пояснення письменника» ставив у центр проблеми не стільки сам літературний матеріал, класичний або сучасний, скільки підходи до його розуміння. Метод відображає широкий культурологічний, світоглядний підхід до літературного матеріалу, який дійсно міг стати спільною платформою як для гуманістів, так і реалістів [99].

Головною перешкодою для практичного застосування методики в 50–60-ті роки XIX століття стає надмірна кількість чиновницьких циркулярів, що суперечливо інтерпретують принципи і методи навчання. Як зазначав відомий дослідник гімназійної освіти М. Вессель, «...чиновницькі приписи представляли якусь недостойну гру в методику, дидактику і взагалі в педагогіку, яка вбила, в кінцевому результаті, будь-яку довіру до них» [117, с. 23].

Педагогічна література мала в цей період велике значення, постійно торкалась тем загальної освіти і розвитку особистості. Була навіть сформульована нова мета гімназійної освіти – всебічний розвиток учнів. Але методичні правила, які впливали з цієї мети, не були пов'язані ніякими узагальнюючими принципами. Чиновницька «старанність» направляла в бік порожніх обговорень і спільноту вчителів-словесників, що зафіксовано документально, зокрема, в циркулярі Київського навчального округу (1860). Більшість доповідей учителів на педагогічних радах пов'язана з критикою існуючих методів викладання словесності в гімназіях. Темі сформульовані тенденційно-полемічно: «Про критику існуючих методів навчання, програм і навчальних посібників з російської словесності» (доповідь учителя П. Омеляненко) [764, с. 38–41].; «Про оцінку сучасних методів викладання словесності» (виступ інспектора М. Чалого) [765, с. 54–65].

Разом з цим перешкоди для успішності і цілісності викладання словесності в гімназіях і університетах полягали не тільки в слабкості методів, прийомів і форм навчання. Крім характерної для середини століття дидактичної невизначеності, дослідники виокремлюють три загальних негативних фактори процесу викладання словесності:

– по-перше, гімназійний курс словесності в 50–60-ті роки XIX століття був калькою університетського. Середина XIX століття позначена занепадом у викладанні словесності – не було чітких цілей, не окреслено зміст предмета. Гімназійний курс словесності, перевантажений матеріалом, особливо розрісся в обсязі курс давньої літератури. Такий стан сприймався педагогічним співтовариством як методологічний бар'єр. Про це писали багато дослідників-методистів, у тому числі В. Водозов, В. Стоюнін, Ц. Балталон;

– по-друге, педагогічні інститути в 1860 році замінюються педагогічними курсами при університетах, що багато в чому руйнує систему підготовки вчителів. Педагогіка читається тільки в останній рік навчання, що послаблює кореляцію філологічних і педагогічних знань майбутнього вчителя;

– по-третє, відсутній належний рівень підготовленості учня, який приходить в гімназію з початкової школи. Це призводить до того, що програма трьох молодших класів гімназії виконується не повною мірою. А разом з тим її не можна скоротити, щоб не запізнитися з чотирирічним старшим курсом. Як наслідок, ефективність і наступність літературної підготовки від молодших до старших класів дають збій [156, с. 95].

Отже, упродовж XIX – початку XX століття у вітчизняній методиці постійно поставало питання щодо кінцевої мети викладання предмета «словесність» («російська словесність»). Методисти структурували мотиви і шляхи її вивчення як у середній, так і у вищій школі.

3-поміж важливих завдань було забезпечення наступності у викладанні словесності в методиці середини XIX – початку XX століття, що мало одночасно прогностичний і прикладний характер. У практичних

підходах реалізовувались насамперед питання гармонізації обсягу давньої і сучасної літератури, усунення змістової близькості гімназійного і університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовноформуючого предмета [155, с. 260; 455].

Найбільш типовим проявом небажаної змістової близькості (а часом і повного повтору) курсу літератури в гімназіях і університетах був розділ давньої літератури. Ця близькість сприймалася в методиці як перешкода, передусім, для вдосконалення шкільного курсу літератури. Шляхи подолання гіпертрофії курсу давньої літератури в середній школі досліджували Ц. Балталон, В. Острогорський, Д. Писарєв, І. Срезневський та інші [455].

Так, на думку Д. Писарєва, значний обсяг гімназійного курсу літератури приводив лише до перевантаженості пам'яті учнів. У статті «Наша университетская наука» (1863) педагог порівнює історію російської літератури зі 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» [531, с. 78]. Тому Д. Писарєв пропонував замінити в гімназіях давню літературу 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 [455; 531, с. 79].

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) учений наполягає на перенесенні курсу давньої літератури у вищу школу; у середній – курс може бути зведений до мінімуму, оскільки «...за небагатьма винятками, вона [давня література] представляє матеріал майже тільки історичний, побутовий, до того ж – зовсім особливий, духовно-чернечий, а ніяк не естетичний, загальнолюдський, який міг би благотворно виховати серце і уяву дитини, дати розуму здорову їжу і загальнолюдську оцінку життя» [455; 500, с. 89].

Вивчалася давня 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 церковнослов'янською або старовинною російською мовою», В. Острогорський порівнював із «середньовічною схоластиком», що вивчала безліч всіляких силлогізмів [455; 500, с. 90].

Отже, гіпертрофія курсу давньої літератури в середній школі, а в окремих випадках і його тотожність з університетським, позбавляла школу власних дидактичних завдань із 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) матеріал давньої писемності як зміст шкільної дисципліни учений, так само, як і В. Острогорський, вважав архаїчним. В той же час обов'язковість давньої літератури в школі учений пов'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 творчості окремого письменника або опис окремих напрямів у літературі, внаслідок труднощів вікового сприйняття, виходить за межі шкільних інтересів [455]. Ступінь розвитку вітчизняної і світової літератури до кінця XIX століття, вважає учений, відносить предмет «історія літератури» до курсу вищої школи: «...як наука... історія літератури має безперечно право на викладання, але при нинішньому стані літератури не лише у нас, але й 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» [77, с. 67; 455].

Отже, розробляючи принципи диференціації шкільного і університетського курсів, О. Боргман підкреслював ключове значення літератури для «розумового вдосконалення» юнацтва, а загальноосвітня важливість 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 словесності. [455].

Так, академік І. Срезневський у праці «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) констатує, що «критика» учнями літературних творів не відповідає психологічним, інтелектуальним і особистісним можливостям старшокласника. Критичний розбір твору учнями в школі, з погляду ученого, відбувається на практиці не «юнацьким чуттям», а на рівні «псевдонаукових основ». Завдання вивчення словесності в середній школі, на думку 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 [455; 688, с. 17].

Отже, І. Срезневський, дотримуючись законів вікового сприйняття художнього тексту, диференціює завдання вивчення словесності в середній і вищій школі: для середнього ступеня мета вивчення словесності – художнє чуття (художній смак), для вищого – науковий аналіз художнього тексту.

Найбільш яскраве розмежування цілей історико-літературного курсу середньої школи й 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 опанувати курс, що наближається до університетського, а збудити в учня інтерес до подальшого, вже самостійного вивчення літератури [455]. 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» [500, с. 89].

Отже, 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: «Не даючи юнацтву літературної освіти в школі, або ж відводячи йому місце занадто незначне, ми тим самим нібито недостатньо визнаємо значення літератури в цілому і абсолютно позбавляємо молоде покоління можливості правильного ставлення до найбільш відомих творів людської думки і творчості, і розумної оцінки останніх» [455; 500, 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» [455; 500, 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 письмовим мовленням, «легким щодо складу», ознайомлення 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 вченого – «етико-естетичний настрій»). Вивчення словесності з етико-естетичних позицій вирішує головне завдання – «...при розвитку критичного розуму і естетичного смаку допомогти дитині правильно і розумно ставитися і до явищ життя, і до творів літератури, в якій вона знатиме, чого шукати і чого триматися» [455; 500, с. 6].

За переконанням вченого, етико-естетична направленість шкільного курсу словесності виводить її за межі школи, адже літературну освіту формує не лише юнацтво, а ціле суспільство й держава, членами і діячами якого ці юнаки стануть у найближчому майбутньому [500, с. 110].

Аналізуючи концепцію В. Острогорського в контексті ідеї спадкоємності літературної освіти, слід підкреслити, що ідея вченого щодо її етико-естетичної основи поширюється і на вищу школу [455]. 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» [500, с. 13].

Прогностичні підходи до виявлення взаємозв'язків викладання літератури в школі і в університеті створювалися здебільшого з орієнтацією на проблеми шкільної методики літератури. Методика вищої школи значно рідше зосереджувалась на формалізованих практичних прийомах і методах викладання історії літератури, прийнятих середньою школою [155, с. 265; 455].

Причини можливого ігнорування вищою школою XIX століття методичних рекомендацій висвітлено у праці В. Десницького «Методика преподавания литературы как наука» (1936). Автор актуалізує прийняте у вищій школі XIX століття поняття «свободи» форм і методів викладацької діяльності, формулює поширене розуміння суті 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 – це сукупність емпіричних і технічних умінь, потрібних для повідомлення елементарних знань і навичок, до яких можна віднести, наприклад, навички усного і письмового мовлення, формального аналізу тексту, складання планів усного і письмового викладу, характеристики персонажів тощо [199, с. 6–7; 455].

Методика у вищій школі вважалася, дещо, технічною дисципліною, придатною для повідомлення первинних знань з предмета, а значить, багато в чому «чужій» університетській практиці. Саме таке розуміння методики дослідники називають другорядною причиною поступового зближення історико-літературного курсу гімназій і університетів [155, с. 266; 455].

У той же час, при неоднозначному ставленні 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» [155, с. 266].

Наприклад, практичне втілення ідеї В. Острогорського про загальні неспеціальні курси літератури демонструють рукописні лекції із загального курсу літератури, прочитані Ф. Буслаєвим у 1878–1879 роках. В університетській програмі загальний курс історії літератури слухали студенти чотирьох спеціальностей, що демонструвало високий статус дисципліни, відношення до історії літератури у вищій школі і визначало її курс як загальний, «енциклопедичний». Ф. Буслаєв у теоретичній передмові до лекцій дистанціювався від методу короткого історико-

літературного нарису, прийнятого як у гімназійній практиці, так і на загальних університетських курсах. Зазвичай 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 зазначенням творів автора і подачею 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 [101, с. 1–3; 455].

При цьому Ф. Буслаєв наполягав на обов'язковості диференціації гімназійного і університетського курсів історії літератури. Для гімназійного курсу, на думку педагога, викладачеві вистачало б, використавши матеріал запропонованих посібників, подати загальний огляд [455]. Для університету ж такий шлях є помилковим, оскільки, ознайомлення з усіма пропонованими посібниками недостатньо: «...потрібно знати спрямування автора цих посібників у зв'язку з напрямом часу і станом науки» [101, с. 5].

Таким чином, головну мету загального курсу історії літератури Ф. Буслаєв вбачав у формуванні аналітичного бачення кожним слухачем літературних та історико-культурних напрямів, у досягненні серйозної загальної літературної обізнаності, яка уможливить розуміння переваг і недоліків авторів з урахуванням особливостей 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 завдяки спеціальним розробкам може розвиватися наука. Відмовляючись від вузької спеціалізації 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 [155, с. 267; 455].

У кінці XIX століття проблема подолання тотожності історико-літературного курсу середньої школи і університету залишалася одним із центральних питань теорії і методики словесності [455].

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 [455]. 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'язаних із загальними ідеями і поняттями, науковими і моральними, такими, що вимагають подальшого розвитку і

поповнення після закінчення курсу середньої школи» [35, 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 у небагато чому» [34, с. 13]. Такий курс, на відміну від університетського, містить потенціал «розвитку і поповнення». Цей курс учений називає «істинно педагогічною системою, яку необхідно зберегти за будь-яких умов» [34, с. 13; 455].

Отже, розвиток епізодичного гімназійного курсу словесності стає значущим чинником у визначенні специфіки шкільного і університетського курсів літератури і одночасно їх взаємозв'язку. Пошуки вирішення проблеми наступності літературної освіти в середині ХІХ – на початку ХХ століття були тісно пов'язані 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.

У такий спосіб методичні концепції середини ХІХ – початку ХХ століття, долаючи копіювання університетського курсу в гімназіях, створювали одночасно теоретичну платформу для формування спадкоємних зв'язків у вивченні словесності [455].

Завдяки науковим дослідженням учених-методистів до кінця ХІХ століття кардинально змінюється зміст словесності як навчального предмета: відходять на другий план теорія поезії і прози, в четвертому класі гімназій призначається «елементарний курс словесності», основний зміст якого – вивчення видатних творів вітчизняної та світової літератури. З'являється нова методична лінія проведення занять з літератури: від домінування на уроці підручника переходять безпосередньо до розбору тексту твору в аспекті змісту, форми і художніх особливостей [55, с. 179].

Отже, тривалий шлях розвитку методики викладання словесності упродовж ХІХ – початку ХХ століття був відзначений декількома чітко диференційованими етапами. При цьому всі етапи об'єднувалися пошуком вирішення основної методичної проблеми – розмежування курсу словесності старших класів гімназії та університету. Дидактичні та методичні концепції, вирішуючи завдання диференціації, створювали разом з тим теоретичну платформу для формування принципів наступності від середньої до вищої школи.

З-поміж основних теоретичних досягнень в означеному напрямі виокремлюються:

– необхідність кореляції вікового сприйняття учнів і змісту літературного курсу гімназії (Ф. Буслаєв);

– зміна співмірності курсу давньої і сучасної вітчизняної літератури в програмі старших класів гімназії (Д. Писарєв, В. Водовозов);

– структуризація власного, нетотожного університетському, завдання вивчення словесності для середньої школи – формування художнього смаку, а також розумового, морального і естетичного розвитку учнів (В. Стоюнін, І. Срезневський, Ц. Балталон);

– формулювання змістової домінанти вивчення літератури у вищій (історична повнота курсу) і середній школі (епізодичний курс словесності з девізом «багато в небагато чому»);

– створення класичного і реального варіанта методики викладання словесності в середній ланці, об'єднання обох різновидів у методології Ф. Буслаєва, який запропонував широкий культурологічний, світоглядний підхід до літературного матеріалу (філологічне пояснення письменника).

Сьогодні очевидною є критична ситуація в шкільному вивченні літератури. Дидакти відпрацьовують поняття «модель навчання» (технологічна, пошукова, пошуково-технологічна), але це не гарантує ні високої якості викладання літератури, ні зміни становища предмета «література» в школі. На нашу думку, одна із причин такого становища полягає у відході від гуманістичної культури. Цю проблему слід вирішувати, звертаючись до досвіду минулого, коли професія учителя словесності була престижною, учитель словесності був людиною енциклопедичних знань і усвідомлював свою особливу місію, коли учні любили книгу і читання і, оволодіваючи в процесі набуття літературної освіти всіма видами діяльності, ставали всебічно і глибоко освіченими громадянами своєї країни.

У ХХІ столітті передача літературного досвіду нації підрастаючому поколінню повинна здійснюватися на основі діалогу учня-читача з текстом, кінцевою метою якого є культурне перетворення вихованця, що формує у майбутнього громадянина потребу в служінні Вітчизні, мовну культуру і естетичне сприйняття навколишнього світу. Абсолютно зрозуміло, що особлива роль у досягненні цієї мети належить особистості учителя словесності. Сказане не залишає сумнівів в особливій ролі літературної освіти в освітньому процесі і особливій місії учителя словесності в ньому.

В умовах гуманізації сучасної освіти особливого значення набувають питання підвищення якості літературної освіти. Ретроспективний аналіз досвіду становлення словесності, літературної освіти в середніх та вищих навчальних закладах у попередні століття – це підґрунтя для визначення відповідних перспектив розвитку словесності в сучасних навчальних закладах означених типів.

4.2. Теорія і практика викладання словесності у вищих закладах освіти XIX – початку XX століття

Предметом аналізу стали особливості викладання словесності у вищих навчальних закладах шляхом вивчення програмних документів вищої школи (статутів, програм і навчальних планів) крізь призму взаємозв'язків середньої і вищої освіти в період XIX – початку XX століття у трьох пріоритетних напрямках (методичному, організаційному і нормативному) як основної концептуальної лінії нашого дослідження.

На початку XIX століття, в «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804), уперше прописується принцип підпорядкування гімназій університетам. Гімназія мала цілком визначену мету – орієнтування на вищу школу. Вона стає «надійним джерелом для наповнення місць у складі студентів, кандидатів і магістрів університетського казенного змісту» [637, с. 121].

У зв'язку з цим, розгорнутий аналіз викладання словесності пов'язаний з певними труднощами. Насамперед, через нероздільне функціонування в цей період дидактики і методики середньої і вищої школи специфіка словесності як навчального предмета була вписана в загальний хід освітньої діяльності гімназій і університетів. Виявлення конкретних методів і прийомів словесності ускладнюється і тим, що в цей період словесність, як і раніше, входила в цілісний предметний словесний (літературний) концентр, що традиційно включав граматику і риторичну піітику [155, с. 180].

Словесність як самостійна дисципліна перебувала в стадії становлення. На цьому етапі поняття «словесність» і «предметний літературний концентр» є контекстуальними синонімами з єдиним і важливим відтінком значення: новим змістовим елементом літературного концентра стає історія російської літератури.

Як свідчить аналіз джерел, на початку XIX століття державна зумовленість університетської освіти не давала стимулів для розвитку предмета «словесність». Предмет не входив до розряду першочергових освітніх потреб держави, прямим наслідком цього стала нечисленність у цей період філологічних факультетів (6,7% від загальної кількості студентів) [477, с. 63]. Така ситуація була створена штучно: своєрідним пропуском на історико-філологічні факультети (за відсутності вступних іспитів) була вимога відмінного знання класичних мов.

З початку XIX століття наступність вивчення словесності на середньому і вищому ступенях як освітній принцип стала фіксуватися в законопроектах, у змісті програм і навчальних планів. Як самостійний предмет «російська словесність» уперше з'являється у вищій школі в 1804 році, а в гімназії тільки в 1811 році. Відносно пізнє проникнення словесності в навчальні плани зумовлювалося тим, що у XVIII столітті гуманітарна освіта була орієнтована на вивчення класичних і

європейських мов [390, с. 59; 637, с. 535].

Відповідно до виокремлених теоретико-практичних засад розвитку досліджуваного феномену процес викладання словесності у вищих закладах освіти в ХІХ – на початку ХХ століття пройшов кілька етапів: початковий етап (перша половина ХІХ століття); етап інституціалізації та нормування (друга половина ХІХ століття); практично спрямований етап (початок ХХ століття).

4.2.1. Початковий етап викладання словесності у вищих закладах освіти (перша половина ХІХ століття)

У підрозділі здійснено аналіз процесу становлення викладання словесності у вищих навчальних закладах, зокрема університетах у першій половині ХІХ століття крізь призму державного регулювання усієї системи освіти, а також нормативного закріплення змісту дисциплін словесного концентру в статутах, програмах і навчальних планах середньої та вищої школи.

Як уже зазначалося, у вищих навчальних закладах готувалися, насамперед, учительські кадри для середньої ланки освіти. Це було основною причиною взаємозв'язків середньої і вищої літературної освіти в період ХІХ – початку ХХ століття у трьох основних напрямках – методичному, організаційному і нормативному.

На початку ХІХ століття в Російській імперії загальна кількість гімназій була дуже низькою [267, с. 71]. Усього три тисячі гімназистів це – недостатня кількість учнів для того, щоб вважати гімназію масовою ланкою повноцінної середньої освіти. Відсутність масовості і системності в гімназійному навчанні означала низьку кореляцію обсягу знань випускника гімназії і вимог вищої школи. За відгуками попечителя Харківського університету в 1804 році, «...якби університет зберіг у строгому сенсі всі правила, якими повинен керуватися при прийомі студентів, то він не мав би нині жодного студента» [267, с. 62].

На початку ХІХ століття з огляду на недостатність предметної і методичної взаємозумовленості гімназій і університетів у державі санкціонуються регульовані зв'язки середньої і вищої школи, що фіксувалися у конкретних документах. Зокрема, в травні 1803 року вийшло «Наставление визитаторам училищ», в якому професори університетів призначалися інспекторами перевірки роботи всіх освітніх закладів у навчальному окрузі. Особливості гімназійної методики викладання літературних дисциплін були продиктовані логікою Статуту 1804 року, в якому і були встановлені правила для регульованих державою зв'язків гімназій і університетів [637, с. 6].

Першим прямим наслідком такої методичної кореляції середнього і вищого ступеня стало вилучення з навчальних планів гімназій окремих предметів словесного концентру, що вивчалися в університетах (загальної граматики і логіки). Замість цього було посилено викладання мов

(російської, двох давніх і двох нових європейських) [267, с. 134]. Санкціонований державою методичний контроль університетів над гімназіями позитивно позначився на наступності предметних методик середньої і вищої школи. Професорам-«візиторам» давалися повноваження, схожі з обов'язками окружних інспекторів, їм рекомендувалося збирати відомості про предмети гімназії, про способи викладання, «...випробовувати учнів і переконуватися – чи розуміють, переглядати підручники і записки, якщо вони використовуються» [5, с. 23].

Кураторська, регулятивна функція університетів дозволяла професорсько-викладацькому складу добре орієнтуватися в проблемах шкільної методики, порівнювати зміст навчальних курсів, знаходячи смислові і структурні точки перетину програм гімназій і університетів. Період санкціонованого кураторства над навчальним процесом гімназій з боку університетів (з часу першого загального Статуту гімназій і університетів 1804 року і до університетського Статуту 1835 року), що поклало початок широким кореляціям середньої і вищої літературної освіти, сучасні дослідники визначають як регулятивну стадію розвитку зв'язків середньої і вищої літературної освіти [155, с. 181].

Регулятивну функцію зв'язку середньої і вищої літературної освіти виконували також загальні підготовчі курси вищої школи, при яких викладались класичні предмети і дисципліни словесного концентра, незалежно від спеціалізації і факультету (протягом двох перших років навчання в університеті). На історико-філологічних факультетах курси іменувалися «вищим філологічним класом». Одна з причин вступу до вищого філологічного класу та головна вимога при вступі на історико-філологічний факультет – збереження відмінного знання класичних мов. Об'єктивні труднощі виконання цієї вимоги призвели до організації дворічного підготовчого курсу в університетах, що «підтягував» рівень знань студентів для прослуховування спеціальних літературних дисциплін. Слід визнати, що, ставши надалі смисловим і змістовим «містком», що сполучав знання випускника гімназії і студента-першокурсника, вищий філологічний клас мав своєю первинною метою не стільки вивчення дисциплін традиційного словесного концентра, скільки вдосконалення учнів у класичних мовах і класичній словесності, що були аксіоматичною знаннєвою базою для переходу із середнього на вищий ступінь навчання.

Предметною основою філологічного класу було вивчення творів класичних авторів і латинської риторики. Навіть російська словесність вивчалася тут у взаємозв'язку з латинською історією, що було б важко пояснити, якщо не мати на увазі вже столітній до цього часу досвід орієнтування освіти на класичну модель, запозичену в німецькій дидактиці.

У гімназійному навчальному плані, коригованому в процесі університетського контролю, предмети словесного концентра займали в

кожному з чотирьох старших класів (з IV по VII) 4 години в тиждень. Така кількість годин наближувала літературні предмети до ключових дисциплін старшої школи – давніх мов. Курс словесності в цей період входив до програми старших класів школи під різними назвами. Відомі, наприклад, такі найменування, як «Русский язык и словесность, церковнославянский язык и логика», а також «Русский язык с церковнославянским и словесность» [682, с. 312].

Елементи шкільної методики викладання словесності відображені у статутних документах середніх навчальних закладів. Велика кількість прийомів вивчення словесності та їх характер свідчать про вплив методики вищої школи на процес викладання у гімназіях. Ступінь академізму прийомів і самостійності учнів у пропонованих видах роботи з текстом, очевидно, орієнтував гімназистів на подальше вивчення словесності в університеті.

Поява в університетах (з 1804 року) відділень словесних наук, безумовно, сприяла подальшій структуризації курсу словесності. Проте необхідно наголосити на тривалості процесу уніфікації змісту літературних дисциплін в університетах. На початку XIX століття своєрідною нормою була їх значна варіативність. Яскравим прикладом тому є спосіб подачі предметів словесного центра в розкладах і навчальних планах, у яких раніше у найменуванні курсу прописувалося прізвище професора-викладача. Ця традиція, на думку дослідників, цілком ясно свідчила про умовність меж предметів словесного центра [155, с. 182].

У 1805–1807 роках спосіб подачі дисциплін словесного відділення університету залишився тим самим: назві курсу передувало прізвище викладача. Наприклад, на російську словесність опосередковано «працював» лише курс М. Каченовського «Теория риторики; история древнего красноречия с правилами его и примерами из писателей, разбор слов похвальных, надгробных и проповедей, как сочинений наиболее употребительных в России; толкование Цицерона и Сенеки». Складне найменування курсу М. Каченовського знову підтверджував значення класичного матеріалу як основи усієї літературної освіти цього періоду. Звернення до вітчизняних творів словесності константно відбувалося в логіці їх зіставлення з класичними жанрами [155, с. 183].

Уже через три роки, в 1811 році, на словесному відділенні університету було запроваджено організаційне нововведення, ключове для викладання словесності у вищій школі. Йдеться про створення в університетах кафедр російської словесності, що мало на меті «...вивчення слов'янської мови, пізнання книг і читання слов'яно-російських творів, з показом відношення російської мови до слов'янської і походження з неї» [780, с. 406]. Починаючи з цього часу, поступово змінювались підходи до змісту дисциплін по кафедрі словесності і ступеня їх уніфікації – тепер усі професори викладають дисципліни, ними самими обрані і, що найбільш важливо, ґрунтовно вивчені [155, с. 184].

В університеті змінюється і спосіб ідентифікації літературних дисциплін: тепер вони прописуються не за прізвищами викладачів, а за предметами словесного відділення. Аналіз динаміки змісту та структури предметного словесного концентра в університетах першої половини XIX століття (1805–1855 роки) свідчить, що основні зміни зумовлені поступовою заміною класичного спрямування курсів на матеріал словесності [155, с. 45–46].

Хронологія впровадження і розширення предметного словесного концентра свідчить про те, що поява російської словесності та історії російської літератури як самостійного курсу фіксується в навчальних планах університетів лише з 1836 року. До цього часу російська словесність викладалася в поєднанні з різними предметами (як і в гімназіях), породжуючи досить спірні симбіози на кшталт: «російська словесність у поєднанні з латинською і російською історією».

Як свідчить аналіз навчальних програм, окремі дисципліни словесного відділення університету носили суто практичний характер: розбір похвальних і надгробних написів, проповідей, критичні розбори творів російських письменників, твори і переклади. Баланс лекційних і практичних занять, не будучи прописаним формально, був дотриманий. Методичною нормою цього періоду було викладання російської словесності як матеріалу риторики та піітики. Свідченням чому є назви дисциплін: «Риторика по Эрнестію», «Еврейская поэзия по Гердеру». На думку дослідників, орієнтування цілої дисципліни на одного автора засвідчує про недостатнє методичне забезпечення словесності, існування «різних» риторик і піітик, залежно від трактування їх у рідкісних і, часто, перекладених посібниках [731, с. 185].

Попри незначні дані щодо відомостей про конкретні методичні прийоми і форми вивчення словесності у вищій школі, в історії методики викладання літератури все ж відзначається поширення таких прийомів, як декламація, аналітичне читання давніх авторів, запис лекцій за викладачем. Приклади загальних дидактичних прийомів відображені в тексті університетського Статуту 1804 року. Так, професорам надавалося право під час читання лекцій користуватися як своїми працями, так і працями інших учених, із зобов'язанням погоджувати їх у Раді університету. Також професорському складу рекомендувалося, окрім лекцій, проводити із студентами бесіди, «...в яких професори, пропонуючи на усне пояснення предмети, виправляли б студентські судження їх, і сам спосіб висловлювання і привчали б їх ґрунтовно і вільно викладати свої думки» [155, с. 54]. Цінною в цих дидактичних вказівках є, передусім, актуалізація продуктивних, творчих методів навчання.

Аналіз університетських програм зі словесності свідчить про гіпертрофію в них курсу давньоруської словесності, що стала до цього часу основою як гімназійних, так і університетських програм.

Як свідчить аналіз джерел, викладання словесності у вищій школі в

цей час характеризується появою двох різних моделей – так званих університетської та неуніверситетської (модель педагогічного інституту та інших вищих навчальних закладів). У Статуті педагогічних інститутів при університетах декларувався рівень попередньо набутих гімназистами знань, необхідних для зарахування до складу студентів: відразу після «грунтовних знань у Законі Божому» йшла вимога «твердого знання російської граматики і риторики», а вже потім оцінювалися «хороші відомості в латинській і достатнє знання грецької мови» [730, с. 115].

Така послідовність предметів означала знакову зміну пріоритетів знань абітурієнта: класичні мови поступилися місцем російській граматиці і риториці як елементам програми словесності. Головною причиною такої зміни став зростаючий вплив предмета «російська словесність» у вищій школі, зумовлений її визнанням як обов'язкового предмета гімназії.

У педагогічному інституті визначалися три академічні курси: попередній, остаточний і курс педагогіки. Інститут мав можливість набирати абітурієнтів двох вікових категорій – випускників духовних семінарій, які не потребували підготовчого курсу, учнів гімназій, віком від 12 до 14 років, і «...взагалі з молодих людей такого ж віку з попередніми знаннями, хорошими здібностями і доброю моральністю» [630, с. 309–310].

Попередній курс був необхідною ланкою вищої школи, оскільки вимога «хороших здібностей і доброї моральності» в абітурієнтів не вирішувала завдання встановлення однакового рівня їхніх «стартових» знань. Надзвичайно важливо, що основним ядром попереднього курсу для усіх відділень стала російська словесність, що доповнювалася риторикою, російською граматиною, а також граматиною латинської, грецької, німецької і французької мов. Визначення російської словесності як основного предмета попереднього курсу свідчило про значення, яке надавалося предмету напередодні вивчення спеціальних академічних курсів. Якщо враховувати, що і в остаточному курсі словесність була обов'язковим предметом усіх відділень, стає очевидним її значення для вищої педагогічної освіти цього періоду.

До остаточного курсу історико-словесного відділення педагогічного інституту входили три основні предметні цикли: словесний, історичний і статистики. Перший цикл (словесний) був представлений російською, класичною і європейською словесністю. Чільність у низці дисциплін предмета «російська словесність» стала кардинально новим явищем для історико-словесних відділень, не характерним для попередніх навчальних планів, в яких класичні дисципліни були провідними.

Особливу увагу слід звернути на рекомендації викладачам педагогічних інститутів, які зобов'язували застосовувати не лише прийоми, звичні для вищої школи, але і прийоми середньої ланки: «під час викладання наук ... професори повинні, віддаляючись нерідко від вживаного в університетах способу, наслідувати більше той, який

спостерігається в облаштованих училищах, згідно з яким педагог, не обмежуючись викладом свого предмета, звертається до учнів з питаннями, і після належного з їх боку засвоєння пройдених предметів, примушує учнів самостійно висловлюватися про те» [730, с. 120].

Застосування методичних прийомів середнього ступеня у вищій школі означало усвідомлення важливості зв'язків у методичних підходах на обох рівнях, що дозволяють враховувати динаміку здібностей і можливостей учня. В цілому, вища школа цього етапу поступово вписувалася у багатоступеневу систему освіти як ланку, в якій слід враховувати обсяг знань учня, отриманий на попередньому середньому рівні освіти. Про це, зокрема, свідчить указ «О непринятии молодых людей в университетские студенты без надлежащих знаний предметов полного гимназического учения»(1831) [155, с. 186].

У статуті педагогічних інститутів підкреслювалося: кожен вихованець, опановуючи предмети свого відділення, «навчається й іншим, щоб набути достатніх відомостей в усіх науках» [730, с. 118]. До «інших» обов'язкових предметів належала, в першу чергу, російська словесність, знання якої разом зі знанням Закону Божого, латинської словесності, а також словесності однієї з новітніх іноземних мов суворо вимагалася від кожного вихованця.

Аналіз двох основних моделей викладання словесності у вищій школі (університетської та неуніверситетської) виявив найважливішу загальну особливість – обов'язковість предмета «російська словесність» для усіх спеціалізацій і факультетів, її значення для усіх типів вищої школи.

Незважаючи на близькість методики викладання словесності із середньою школою, у вищій школі починають окреслюватися власні траєкторії. Насамперед, в університетській методиці, починаючи із 40-х років XIX століття продовжують активно вирішуватися питання структуризації літературних дисциплін.

Конкретні зміни у викладанні словесного концентра на відділеннях словесності університетів почалися з 1836 року, коли відповідні предмети були методично грамотно розподілені за семестрами навчання. Тематичні розділи курсу «Российская словесность и история российской литературы» органічно компонувалися за часом їх викладання: розділ викладався, як правило, одне півріччя; у наступному півріччі ускладнювалися одночасно і зміст, і основні методичні прийоми; і так послідовно до закінчення навчання, якщо дисципліна була розрахована на усі 8 семестрів [488, с. 749].

Міждисциплінарна платформа історико-філологічних факультетів університетів диктувала іноді не завжди виправдану конгломерацію різнопланових наукових предметів в одній дисципліні. Саме так виглядають у програмі першого і другого курсів дисципліни «грецька словесність і старовина» і «римська словесність і старовина». У них з певною долею еkleктики поєднується антична література і антична

історія. Проте детальніше методичне трактування змісту дисципліни, запропоноване у формулюваннях підрозділів програми, частково пояснює подібний принцип спільного вивчення: історія і література вивчалися на текстах давніх авторів [155, с. 191].

У програмі словесного відділення історико-філологічних факультетів третього і четвертого року навчання звертає на себе увагу методично точний прийом підтримки інтересу до римської і грецької словесності, що вивчалися протягом усього терміну навчання, з першого по четвертий курс. Укладачі навчального плану, узгоджуючи зміст дисципліни з віком учнів і процесом накопичення ними спеціальних компетенцій, послуговувались методом послідовного ускладнення творів для перекладу і методики їх вивчення. На першому курсі пропонувалися «автори якнайлегші і практика в стилі», на другому – вже «читання авторів у поступовості і практика в стилі». Третій курс – «читання авторів більш складних і старовина»; четвертий – «читання авторів більш складних та історія словесності». Методика вивчення античної словесності у вищій школі практично повторювалася навчальними планами гімназій, але вже на матеріалі російської словесності [155, с. 55].

Порівняння загальної кількості годин грецької і латинської словесності у вищій школі, з обсягом російської словесності в 40-і роки XIX століття було не на користь останньої: загальна кількість годин словесності становила трохи більше 50 % від класичних предметів, при цьому власне історія російської літератури мала лише 17 % від загального, різноаспектного змісту дисципліни [155, с. 192].

Чіткого змістового розмежування були позбавлені в середині століття навіть спеціальні дисципліни словесного концентра. Це, в першу чергу, було зумовлено браком чисельності викладачів-філологів з вузькою спеціалізацією. Як згадував Ф. Буслаєв у кінці 70-х років XIX століття, «...в колишні часи курс літератури сам собою узагальнювався: професор поєднував у своїх руках історію літератури, теорію і критику літературних творів як російських, так і іноземних письменників; С. Шевирьов, наприклад, читав іноземну літературу, російську і теорію поезії» [101, с. 6].

У той же час ще університетський Статут 1835 року багато в чому уніфікував словесний концентр вищої школи в масштабах усієї Російської імперії. Так, наприклад, літературні дисципліни історико-філологічних відділень Московського і Київського університетів були практично ідентичними. Крім того, на усіх історико-філологічних факультетах університетів було організовано нову кафедру – історії літератури слов'янських народів. Таблиця, пропонована нижче, демонструє активну уніфікацію словесного концентра вищої школи.

**Спеціальні предмети історико-філологічних
факультетів університетів [488, с. 744]**

Спеціальні предмети історико-філологічного факультету Московського університету (за Статутом 1835 року)	Спеціальні предмети історико-філологічного відділення філософського факультету університету Св. Владимира (за Статутом 1842 року)
<ol style="list-style-type: none"> 1. філософія; 2. грецька словесність і старовина; 3. римська словесність і старовина; 4. російська словесність і історія російської літератури; 5. історія літератури слов'янських народів; 6. загальна історія; 7. російська історія; 8. політична економія і статистика; 9. східна словесність 	<ol style="list-style-type: none"> 1. філософія; 2. грецька словесність і старовина; 3. римська словесність і старовина; 4. російська словесність і історія російської літератури; 5. історія і література слов'янського говору з включенням слов'янської старовини; 6. загальна історія; 7. російська історія і старовина; 8. політична економіка і статистика

Як видно з даних, наведених у таблиці, в обох університетах – Київському і Московському – словесність була представлена одноіменною дисципліною «Російська словесність та історія російської літератури».

Посиленню методичної складової вищої освіти сприяв ще один важливий факт. До середини століття у Міністерстві народної освіти визріло рішення ввести до переліку обов'язкових предметів вищої школи педагогіку, створивши для цього спеціальну кафедру на історико-філологічних факультетах: «...слухання лекцій з педагогії, – підкреслювалося у постанові, – зробити обов'язковим для студентів усіх відділень, не лише історико-філологічного факультету» [631, с. 1026]. З відкриттям кафедри педагогіки при історико-філологічних факультетах почався новий етап розвитку вищої освіти, коли педагогіка, а разом з нею дидактика і методика, були визнані повноцінними науковими предметами вищої школи, причому такими, що глибинно пов'язані з літературною освітою.

Підтвердження особливої значущості словесності як навчальної дисципліни середини ХІХ століття збереглося в документах Міністерства

народної освіти. У циркулярі 1847 року міністр С. Уваров визначає викладання словесності як «важку, але славному» справу: «Я звертаю своє слово переважно до тих викладачів, яким дісталось обробляти на вченому терені ділянку славному, але важку: російську мову і російську словесність з іншим одноплемінним наріччям, як допоміжними засобами для рідної мови, російську історію і історію російського законодавства» [267, с. 224].

Підводячи підсумки щодо функціонування словесності на вищому ступені в першій половині ХІХ століття, слід підкреслити, що на цьому етапі предмет «російська словесність» все ще не міг претендувати на статус центральної дисципліни, це місце традиційно посідали класичні мови. До того ж, і на середньому рівні освіти словесність до Статуту гімназій 1828 року не функціонувала як окремий предмет, а була здебільшого частиною ширших полідисциплінарних назв («російська словесність і логіка», «російська мова» тощо).

У той же час, розвиток літератури, культури і, як наслідок, освіти став причиною для динамічного зростання словесності як навчальної дисципліни, а саме:

- поступово словесність структурувалася і отримувала додаткову змістовну нормативність;

- в офіційних документах і програмах навчальних закладів відбувалося первинне накопичення методів і прийомів вивчення словесності: «тлумачення» творів, заучування напам'ять, письмові вправи з написання творів, розбори власних творів учнями, літературні бесіди, колоквиуми з окремих розділів дисципліни тощо;

- наукова цінність словесності як предмета гімназії і кореляція принципів її викладання у середній і вищій школі була істотно підвищена за рахунок взаємодії учителів школи і викладачів університетів, що здійснювалося аж до змін у Статуті 1835 року.

Отже, словесність у вищій школі першої половини ХІХ століття встановлюється як дисципліна, що корелює за значущістю з академічними предметами усіх відділень. Уперше в документах вітчизняної вищої школи чітко прописується енциклопедичне значення і обов'язкове вивчення російської словесності на усіх відділеннях педагогічних інститутів.

4.2.2. Інституціалізація та нормування курсів словесності у вищій школі (друга половина ХІХ століття)

Наступний етап удосконалення й поглиблення викладання словесності позначений подальшим дотриманням принципу наступності літературної освіти у середній та вищій школах. Як свідчить аналіз джерел, результатом розвитку літературної освіти у другій половині ХІХ століття стало встановлення науково обґрунтованих взаємозалежностей історико-літературних курсів середньої і вищої школи і, одночасно, відмінних методичних засобів викладання.

До позитивних взаємоспрямованих та взаємозалежних тенденцій розвитку словесності в гімназіях і університетах середини XIX століття дослідники відносять:

- позиціонування словесності в середній школі як основи гуманітарної, енциклопедичної і соціокультурної адаптації учня і встановлення словесності основою енциклопедичних знань студента будь-якого факультету і спеціалізації;
- офіційне визнання змістової закінченості гімназійної літературної освіти;
- розподіл середньої освіти на реальний і класичний варіанти як основи двох моделей вивчення словесності в середній школі, і, як наслідок, двох моделей підготовки до університету;
- значне зміцнення позицій словесності у статутах середньої і вищої школи 60-х років XIX століття (збільшення навчальних годин, розширення складу кафедр на історико-філологічних факультетах тощо);
- видання гімназійних та університетських навчальних планів і програм словесності, що корелюють у частині змісту предмета, послідовності його викладу і окремих принципів його подачі [155, с. 190].

На думку сучасних дослідників, в аспекті викладання словесності вища освіта в середині XIX століття отримала найважливіший програмний документ, який спочатку призначався тільки для гімназій і не був прямо адресований вищій школі. Проблема цільової диференціації середньої і вищої освіти стала темою «Наставления преподавателям русского языка и словесности в гимназиях» (14 травня 1852 року). У ньому метою шкільного вивчення словесності заявлялася, по суті, гуманітарна, соціокультурна адаптація випускника; предметом же літературної освіти в університеті – в першу чергу, стали спеціальні наукові знання. Крім того, «Наставления...» стали загальним нормативом, у якому прописувалася змістова і смислова закінченість гімназійної освіти, яка могла бути досягнута розробкою трьох основних напрямів у вивченні словесності: теоретичного, історичного і практичного. Кожен із трьох напрямів мав власну мету вивчення словесності [155, с. 193].

Як уже зазначалося у третьому розділі монографії, у 50–60-х роках XIX століття утверджується новий офіційний погляд на викладання словесності в гімназіях як на завершену систему з власною метою, завданнями дисципліни, методичними прийомами і формами навчальної діяльності. Означені зміни відповідно вплинули на подальшу диференціацію курсів словесності у вищій школі.

До середини XIX століття словесність у вищих навчальних закладах продовжувала функціонувати не лише як спеціальний предмет історико-філологічних факультетів, але і як обов'язкова основа педагогічної освіти будь-якої спеціальності.

Так, «енциклопедичне призначення» словесності, що активно пропагувалося педагогічними інститутами ще в 20-х роках XIX століття, у середині століття знову стає об'єктом пильної уваги методистів.

В опублікованих лекціях «Об основных предметах первоначального образования» вища освіта ділиться на два послідовні періоди – загальний і предметний. Загальний період присвячується «енциклопедичній» підготовці: «раніше необхідно енциклопедично розвинути розум, щоб надалі можна було прикласти його до вдосконалення конкретної науки» [478, с. 294].

Словесність, на думку викладачів педагогічних інститутів, належала до загального періоду освіти: «рідне слово» і як засіб всякої науки, і як окрема наука «...гармонійно розкриває і зміцнює усі сили духовного організму, забезпечуючи вдосконалення розумове, моральне, естетичне» [478, с. 302]. Необхідний тренінг пам'яті і уяви в юнацькому віці пов'язується, в першу чергу, зі словесністю; крім того, розвиток цих здібностей засобами словесності пояснювався потребою людини звертатися до художнього слова упродовж усього життя.

Словесність як обов'язковий предмет загального періоду освіти відображає дві якості: вона розглядається і як засіб освіти, і як його мета. Як засіб вона, в першу чергу, відноситься до вивчення мови і служить приведенню в систему усіх граматичних і стилістичних понять. Як мета, словесність діє на розвиток естетичних почуттів і моральності, представляє «зразки витонченого, доброго і високого в слові» [478, с. 311]. Важливість словесності в колі усіх наукових галузей настільки велика, що в учених без літературної підготовки, з точки зору укладачів лекцій, відзначається «якась незакінченість, певний недолік в повноті освіти, недосконалість» [478, с. 311].

Аргументи педагогічного співтовариства інститутів на користь обов'язковості курсу словесності зосереджуються на її гуманітарному і педагогічному значенні, підкреслюються невичерпні її можливості в дослідженні людини, в розвитку почуття прекрасного, «у напрямі волі людини до добра», у формуванні самостійної навчальної діяльності. Головна причина включення словесності в курс вищої школи будь-якої спеціальності – її творча і духовно-формувальна природа. Отже, в середині XIX століття єдність виховної і наукової основи предмета «словесність» стала характерною методологією вищої школи.

У цілому, період кінця 50-х – початку 60-х років XX століття в історії вищої літературної освіти став часом суперечливих рішень. З одного боку, скасовувались кількісні обмеження щодо вступу до вищої школи і для цього наводилися «гуманітарні» причини: «загальне прагнення юнацтва до вищої освіти» і «нагальна потреба суттєвого поширення вищої освіти» [487, с. 41]. З іншого, закриття у 1859 році педагогічних інститутів при університетах стало серйозною організаційно-методичною перешкодою для розвитку вищої педагогічної освіти. Доцільність такого кроку пояснювалася слабкістю практичного навчання в інституті і малим числом слухачів, що мають «природну схильність до педагогічної праці» [487, с. 42].

Замість педагогічних інститутів при університетах засновувалися

педагогічні курси, куди приймалися слухачі, що вже прослухали основний спеціальний курс.

Структура створених курсів відрізнялася від організації навчання в педагогічних інститутах. За курсами закріплювалося декілька поліпредметних спеціалізацій. Перша включала відразу декілька педагогічних спеціальностей і називалася «Русская словесность со славянским языком и русская история» [487, с. 464]. Така спеціалізація в системі педагогічних курсів була, по суті, методикою викладання словесності та історії. У циркулярі про створення курсів дуже суперечливо описується методика теоретичних занять, що полягали в «...самостійному вивченні предметів обраного відділу, з боку наукового і педагогічного, під керівництвом професорів, що викладають ці предмети і в слуханні лекцій педагогіки і дидактики» [487, с. 465].

Самостійне вивчення методики предмета під керівництвом професорів – досить невиразне формулювання, що демонструє загальну незрілість університетської методики. Крім того, вивчення предмета на курсах «з наукового і педагогічного боку» означало продовження спеціального академічного курсу вже після закінчення університету, що також суперечило самій ідеї педагогічних курсів, навчання на яких передбачало, передусім, педагогічне і методичне вдосконалення випускників, вже підготовлених зі спеціальних дисциплін.

З початку 50-х років XIX століття в університетах було прийнято як обов'язкове затвердження програм навчальних курсів. Програма повинна була містити повний виклад предмета відповідно до «наукової і моральної мети», вчення православної церкви і «духу державних установ» [631, с. 1044]. Регламентація навчальних курсів у програмах спричинила розвиток практичних прийомів і методів навчання. Як заходи «для більшої успішності студентів на заняттях» були поширені, окрім читання лекцій, репетиції у формі бесід за закінченими відділами курсів; «розгляд» і перевірка записів лекцій, що супроводжувалася необхідними вказівками і поясненнями; наради, що відбувалися, як правило, на квартирі викладача і не були обов'язковими навчальними годинами; на усіх факультетах зверталася особлива увага на практичні заняття студентів. Ведення практичних занять доручалося викладачам, які мали посади не нижче за професора і приват-доцента [479, с. 149].

Як зазначалося вище, важливу роль у справі розвитку теорії і практики викладання словесності відіграли історико-філологічні факультети університетів [430]. З-поміж вагомих аргументів на користь останніх – підготовка майбутніх учителів-словесників. «Енциклопедичне» призначення словесності і скасування обмежень з прийому студентів у вищу школу в 1855 році повинні були стати рушійними силами подальшого розвитку літературної освіти, але, при загальному зростанні кількості студентів в університетах, чисельність студентів-філологів залишалася серед основних факультетів найнижчою. Однією з головних причин такого становища було давнє правило: вступ на історико-

філологічні факультети передбачав відмінне знання грецької мови, яка в цей період викладалася тільки в гімназіях губернських міст, де діяли університети, отже, навчальна база для її опанування була недостатньою [556].

Свідченням незначної чисельності випускників історико-філологічних факультетів університетів – майбутніх учителів словесності, порівняно з іншими, є дані про кількість студентів. Так, у 1874 році до Імператорського Петербурзького історико-філологічного інституту вступило 43 студенти; але бажаючих вступити було 71. Вибуло з інституту до закінчення курсу 8 осіб, закінчило навчання 22 студенти, з них направлені на посади: 15 – учителями давніх мов, 4 – учителями російської мови, 2 – учителями російської і давніх мов та історії [255, с. 59]. Серед випускників 1876–1877 навчального року С.-Петербурзького історико-філологічного факультету, заснованого у 1867 році, було розподілено на місце вчителя російської мови в гімназії і прогімназії по всіх навчальних округах відомства Міністерства народної освіти (у тому числі в Київський (11) та Харківський (23)) 50 студентів (порівняно на місце вчителя історії – 12, давніх мов – 86 [241, с. 62].

Як свідчить аналіз джерел, на практиці чисельність студентів історико-філологічних факультетів університетів, які готували фахівців-філологів, істориків, а також учителів для середньої школи, залишалася досить незначною: «Дійсно, відсоток студентів на цьому факультеті вражає слабкий і слабне більше і більше, і це не тільки в нашому університеті, але і в усіх інших; в останній, наприклад, час у Московському університеті на загальну кількість слухачів, що сягає до двох тисяч, кількість тих, хто відвідує лекції з історико-філологічних наук, не більше 45, тих, хто закінчив курс в червні – тільки 12» [561, с. 60].

З приводу такого низького авторитету словесно-історичної освіти слушно видається думка професора О. Лавровського: «Зазвичай пояснюють малочисельність бажаючих вступити на історико-філологічний факультет непрактичністю його та реальним спрямуванням, що охопило сучасне суспільство» [561, с. 60]. Педагог у результаті власних спостережень і опитувань студентів називає ще одну причину такого становища словесності. Ця причина полягає «...в кількості предметів, що входять до курсу історико-філологічної освіти, у властивості цих предметів та у ступеню вимогливості даних по них... Ні один інший факультет не представляє такої величезної маси наук, які при цьому були також самостійними, обширними і цільними, як історико-філологічний факультет; кількість цих предметів сягає до 10, без нових мов... предмети ці дивують своїм різноманіттям, далеко не всюди пропонуючи родовий зв'язок та тісну залежність один від іншого... Всі науки, такі різноманітні, без винятку підлягають однаковим умовам, будучи всі головними» [561, с. 60–61]. Саме ця причина, «...насамперед і більш за все, лякає молодих людей та утримує їх від історико-філологічного факультету» [561, с. 61].

Після активного обговорення назрілої проблеми перевантаження студентів історико-філологічних факультетів (зокрема, 6-7 лекцій на день) була внесена пропозиція поділити історико-філологічні факультети університетів (а також юридичні) на 3 відділення: класичної філології, слов'яно-російської філології та історичне [242, с. 191]. В межах кожного відділення було визначено основні та додаткові предмети – історія російської мови та російської літератури входили до переліку основних предметів відділення слов'яно-російської філології [507, с. 21].

На відміну від українських університетів (Київський університет Св. Володимира у 1867 році, Харківський університет у 1863 році) [561, с. 61]), такий поділ історико-філологічного факультету Московського університету стався набагато пізніше – у 1881 році (відповідно до «Правил разделения историко-филологического факультета Московского университета по разрядам», затверджених 16 грудня 1881 року) [561, с. 12].

На основі даних низки документів («Устава Императорских российских университетов» від 18 червня 1863 року, розкладів лекцій, часу викладання навчальних предметів, оглядів лекцій, звітів університетів за 1863, 1864 та 1865 роки [686, с. 34–35; 248, с. 544–545]) нами укладено порівняльну таблицю дисциплін історико-філологічних факультетів університетів Російської імперії з циклу російської мови та літератури (табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Порівняльна таблиця дисциплін історико-філологічних факультетів університетів з циклу російської мови та літератури

Університет	Назва дисципліни Кількість годин Курс навчання	Викладач
С.-Петербурзький	Історія російської літератури 2 год. 2, 3 курс	Ординарний професор Сухомлинов
	Історія російської народної словесності 3 год. 2, 3 курс	Доцент Міллер
	Історія слов'янської і російської мови 1 год. 3 курс	Ординарний професор Срезневський
	Слов'янська і російська палеографія 2 год. 1,2, 3 курс	Ординарний професор Срезневський
	Російська мова для	Ординарний професор

	іногородців 1 год. 2, 3 курс	Сухомлинов
Московський	Історія давньої російської літератури 2 год. 1 курс	В.о. ад. Тихонравов
	Історія нової російської літератури 2 год. 2, 3, 4 курс	В.о. ад. Тихонравов
	Історія російської народної поезії 2 год. 1, 2 курс	Ординарний професор Буслаєв
Харківський	Історія давньої російської літератури 2 год. 1, 2, 3 курс	Ординарний професор Лавровський
	Історія нової російської літератури 2 год. 4 курс	Ординарний професор Лавровський
	Історична граматика російської мови 2 год. 3, 4 курс	Доцент Потебня
	Читання давніх пам'яток з етимологічним розбором 2 год. 1, 2 курс	Доцент Потебня
	Практичні вправи з російської словесності 1 год. 1, 2, 3, 4 курс	
Казанський	Російська словесність 3 год. 3, 4 курс	Ординарний професор Булич
Київський	Історія російської словесності з історією російської мови 4 год. 1-4 семестри	Ординарний професор Селін
	Пам'ятки давньої	В.о. екстра-

	російської письменності 1 год. 1-8 семестр	ординарного професора Яроцький
Новоросійський	Історія російської словесності від початку письменності в Росії до XIII століття включно 1 год. 1 курс	Ординарний професор Білярський
Дерптський	Історія давньої російської словесності 2 год.	В.о. доцента Шефлер
	Посібник з письмових вправ 2 год.	
	Пояснення російських письменників XVIII століття 5 год.	Розберг
	История русской словесности XVIII століття 3 год.	
	Посібник з письмових вправ 2 год.	

Наступним кроком стало активне обговорення потреби у запровадженні спеціалізації на кожному з відділень. Зокрема, відповідно до проекту, запропонованого ординарним професором Г. Модестовим у 1872 році, до основних предметів, що виносилися на вивчення упродовж 1-2 курсів, було внесено російську словесність (загальний курс) [249, с. 33–34]. Проте цей проект не став практикою в силу багатьох причин.

Врахувавши існуючі недоліки, укладачі програми викладання та іспитів для студентів історико-філологічного факультету Київського університету Св. Володимира на 1876–1877 навчальний рік запропонували такий перелік основних предметів (1-2 рік навчання): 1) богослов'я; 2) логіка; 3) психологія; 4) грецька мова; 5) латинська мова; 6) церковнослов'янська граматики; 7) порівняльна граматики індоєвропейських мов; 8) історія російської мови; 9) історія російської літератури; 10) російська історія; 11) найважливіші епохи загальної історії давньої, середньої і нової; 12) церковна історія [249, с. 35].

Отже, словесний блок було представлено історією російської літератури та мови. Ці ж дві дисципліни першими увійшли до переліку додаткових спеціальних дисциплін слов'яно-російського відділення

історико-філологічного факультету: 1) історія російської мови; 2) історія російської літератури; 3) слов'янські наріччя; 4) історія слов'янських літератур; 5) слов'янські древності; 6) російська історія [249, с. 36].

У подальшому відбулось розширення складу кафедр історико-філологічних факультетів (відповідно до Статуту 1863 року): з'явилися нові кафедри, що мали безпосереднє відношення до літературної освіти: кафедра історії загальної літератури, кафедра історії російської мови і російської літератури. З появою цих підрозділів на історико-філологічних факультетах вивчення словесних дисциплін як галузі спеціальних знань вищої школи поглибилося, але не менш важливим чинником, що сприяв зміцненню позицій словесності, стало визнання предметного словесного концентра найважливішим засобом досягнення енциклопедичного рівня знань випускниками вищої школи будь-якої спеціалізації.

Реформа 1871 року уможливила появу нового засобу змістової кореляції історико-літературного курсу і відповідно компетенцій випускника, майбутнього учителя-словесника – іспити в історико-філологічній комісії [560, с. 31]. У цей період увесь процес навчання на історико-філологічних факультетах був орієнтований на остаточні випробування в історико-філологічній комісії, що надавали право викладати словесність у гімназіях. Методична діяльність цих комісій стала важливим засобом формування наступності у навчанні літературі з такої причини: створення програм для іспиту і його проведення покладалось на викладачів, запрошених ззовні, – це були визнані фахівці-філологи з інших вищих навчальних закладів і, що найважливіше, шкільні вчителі-словесники. Такий склад комісії, безумовно, припускав врахування необхідних змістових відповідностей гімназійного курсу словесності і програми іспиту [412; 557; 570].

Як показав аналіз джерел, оцінюючи методика викладання літератури у вищій школі в аспекті формування зв'язків з методикою школи в період 70–90-х років XIX століття, у першу чергу, слід зупинитися на створенні методики іспиту в історико-філологічній комісії, орієнтованого на оцінку компетенцій майбутнього вчителя і процесу активної уніфікації курсу літератури в усіх університетах.

Організаційні нововведення Статуту 1884 року значним чином вплинули на викладання словесних дисциплін історико-філологічних факультетів. Тепер зміст дисциплін повинен був чітко корелювати з підсумковим випробуванням в історико-філологічній комісії. Встановлюючи екзаменаційні вимоги для історико-філологічної комісії, у Міністерстві народної освіти не обмежилися викладом основних пунктів програм з предметів словесного концентра – були визначені також «підстави філологічної освіти». До базових філологічних дисциплін віднесли давньоримську і старогрецьку літератури, обидві давні мови. Протягом усіх восьми семестрів навчання на історико-філологічному факультеті основними і обов'язковими предметами стали класична філологія і давня філософія. Усі інші предмети визначалися як додаткові і розділялися на

дві групи: словесні й історичні.

Наприклад, «Примерный учебный план 1885 года для историко-филологических факультетов» пропонує перелік основних (загальних) предметів для обох відділень історико-філологічного факультету і спеціальних предметів словесного відділення. Аналіз плану показує, що протягом усього терміну навчання студенти докладно вивчали античну історію, філософію і літературу, саме ці науки утворювали непорушний фундамент вищої філологічної освіти. Спеціальні предмети становили менше 30 % навчального часу, що відводиться на основні, класичні предмети.

Типовим прикладом домінування класичних предметів на історико-філологічному факультеті університету можуть бути «Правила о зачёте полугодий и о полукурсовых испытаниях на историко-филологическом факультете». Напівкурсів випробування були подібні до державних іспитів за підсумками першої половини університетського курсу (за перші два роки навчання). Перевірці рівня засвоєння підлягали такі дисципліни: латинська мова; грецька мова; давня історія; російська історія; церковнослов'янська граматики у зв'язку з російською; історія давньої філософії; два предмети, обрані факультетом і затверджені міністром [554, с. 34].

Предмети випробувань також свідчать про недостатню, на відміну від класичних предметів, представленість спеціальних філологічних дисциплін, зокрема і словесності. Такий список іспитів для студента-словесника (через два роки по закінченню університету) не в усьому сприяв удосконаленню знань у галузі вітчизняної літератури. Він значною мірою нагадував гімназійну програму, в якій вивчення історії російської літератури припадало на останнє півріччя випускного класу, а головними предметами вважались класичні мови.

Порядок проведення іспиту в історико-філологічних комісіях і екзаменаційні програми з історії російської і західноєвропейської літератури є достовірним джерелом відомостей про викладання словесності у вищій школі. В історико-філологічних комісіях практикувалися три підсумкові іспити (по класичному, слов'яно-руському та історичному відділах), причому студент мав право вибирати один з них. Кожен іспит складався з усної і письмової частини. Письмові роботи й усні відповіді оцінювалися членами комісії в трьох можливих варіантах: «незадовільно», «задовільно», «дуже задовільно».

На класичному відділі на іспит виносились такі дисципліни: грецька філологія (інтерпретація прозаїка і поета в поєднанні з випробуванням з літератури і старовини); римська філологія (інтерпретація прозаїка і поета в поєднанні з випробуванням з літератури і старовини); історія давньої філософії; історія давнього мистецтва; санскритська мова і порівняльне мовознавство або історія західноєвропейських літератур і теорія словесності.

По слов'яно-руському відділу проводили іспити з грецької,

латинської, церковнослов'янської і російської мов; екзаменували у санскритській мові і порівняльному мовознавстві, в історії західноєвропейських літератур, у слов'янознавстві, в історії російської літератури, в історії нової філософії.

Наведені переліки предметів класичного і слов'яно-руського відділів переконливо підтверджують домінування класичної філології у вищій освіті зразка 1890 року. Аналіз предметів слов'яно-руського відділу приводить до думки про те, що класична філологія була своєрідним інтегратором курсу російської і західноєвропейської літератури, інакше важко пояснити наявність грецької і латинської мов на слов'яно-руському відділі. Для отримання диплома I ступеня по цьому відділу знання класичних мов було дуже важливим: «...для удостоєння диплома I ступеня по слов'яно-руському відділу вимагається, щоб сукупність письмових робіт (твір і письмові відповіді) оцінена була як «дуже задовільна» і, щоб з дев'яти оцінок усного випробування, принаймні, чотири були «дуже задовільно» (у тому числі одна з класичних мов)» [558, с. 8].

Ступінь розгорнутості курсу російської літератури в університетах у 80-і роки XIX століття підтверджується тематикою літературних курсів на історико-філологічних факультетах та свідчить про високий ступінь уніфікації змісту курсу літератури в масштабах усієї вищої освіти.

Крім того, в проаналізованих програмах простежується ще одна, вже давня особливість методичного забезпечення предмета «словесність»: використання у вищій школі підручників, які відомі студентам за їх гімназійним досвідом. Цей загальний для середньої і вищої школи список підручників очолюють праці О. Галахова та І. Порфирьєва.

Слід зазначити, що окремі курси словесного концентра охоплювали тільки один навчальний рік (імовірно, третій або четвертий), не будучи цілісною програмою словесності. Тому, за словами дослідників, можна говорити про існування в університетах 80-х років XIX століття одноманітності в змісті літературних дисциплін, навіть на рівні «прив'язки» предметів до того або іншого року навчання; в той же час, часті посилання в «Предметных часах...» на конкретні персоналії професорів означали «авторську особливість» навчальних курсів. Міжуніверситетська тотожність історико-літературного курсу досягалася ідентичністю пропонованих для вивчення історико-літературних періодів і майже уніфікованістю переліків навчальних посібників [155, с. 196].

З 80-х років XIX століття у вищій школі складається традиція внесення до регламентів викладання словесності окремих методичних рекомендацій. Наприклад, у «Правилах для студентов российских университетов» (1893) пропонується цілий перелік методичних вказівок, які вимагають активної навчальної діяльності від самого студента. Вказівки прописують певні умови допуску студента до випробувань: перша умова полягає в «...активному відвідуванні обраних студентом лекцій, участі в бесідах і вправах, які викладачі вводять у своє викладання

з дидактичною метою; друга – в старанній участі в обраних ним практичних вправах від викладачів, під керівництвом яких він займався» [554, с. 3].

Методичні вказівки містяться і в «Правилах испытаний в историко-филологической комиссии» (1890). Екзаменаторам пропонувалося за необхідності проводити колоквіуми. Очевидно, якщо колоквіум ставав можливою формою підсумкового контролю, то він регулярно проводився і у ході навчання. Слід відзначити, що компетентність студента в тому або іншому періоді розвитку вітчизняної літератури перевірялася за його власними звітами про самостійні заняття: студент «повинен представити короткий конспект своїх занять з обраного відділу» [558, с. 25]. Якщо який-небудь відділ був предметом особливого вивчення студента, він надавав про це відомості в короткому конспекті із вказівкою тематики його занять і посібників, якими він користувався [558, с. 25].

Окрім відповідності загальним вимогам, слід було продемонструвати докладне знання одного із розділів російської літератури, що ґрунтувалося на вивченні головних пам'яток і письменників обраної студентом епохи. Такими відділами, наприклад, могли бути: література XI і XII століть до нашестя татар; література XIII, XIV і XV століть; література південно-західної Русі в XVI і XVII століттях; північно-східна література XVI століття; петрівська епоха; період Ломоносова; література катерининського часу; карамзінський період; пушкінський період; народна словесність [558, с. 5].

У «Правилах...» звертає на себе увагу представлення пушкінського періоду як найсучаснішого історико-літературного періоду, що був предметом перевірки історико-філологічною комісією (за версією 1890 року). На думку дослідників, у цьому випадку очевидна невідповідність програм історико-філологічних комісій з майбутніми компетенціями учителя словесності, оскільки згідно з гімназійними програмами 1890 року словесник повинен був уже добре орієнтуватися в творчості письменників середини XIX століття – І. Тургенєва, М. Островського [155, с. 197].

Щоб довести значне переважання класичних мов під час вивчення словесності у вищій школі вже іншої, неуніверситетської моделі, слід звернутися до повного списку предметів історико-філологічних відділень вищих жіночих курсів [258; 506; 575; 613].

Так, у 1894–1895 навчальному році на історико-філологічному відділенні вищих жіночих курсів викладалися: обов'язкові предмети – богослов'я, психологія, логіка, історія філософії, російська мова, староцерковнослов'янська мова, історія давньої і нової російської літератури, огляд слов'янських нарід і літератури, загальна література (історія західноєвропейських літератур: італійської, німецької, французької та англійської) в основних явищах, що мають відношення до розвитку російської літератури, російська історія, огляд історії слов'янських племен, давня історія, історія середніх віків, історія нового часу, історія мистецтв, римська література, латинська, німецька і

французька мови; необов'язковий предмет – хоровий спів [505, с. 1].

Як видно з наведеного плану, по-перше, цикл дисциплін вічизняної словесності представлено російською мовою, історією давньої і нової російської літератури. Крім цього, в курсі загальної літератури історія західноєвропейських літератур вивчалася у взаємозв'язку з російською літературою.

По-друге, на історико-філологічному відділенні вищих жіночих курсів не вивчалася грецька мова і грецька література. Тому можна було чекати перенесення «вивільнених» годин на вивчення російської літератури, але цього не відбулося. Історія російської літератури в «Расписании...» обмежена двома годинами в тиждень на третьому і четвертому курсах [628, с. 700].

Отже, тижневе навантаження з усіх курсів дорівнює всього чотирьом годинам. Навіть, якщо додати сюди ж дві години «теорії словесності» на другому курсі, у результаті вийде шість годин на вивчення російської словесності, а на латинську словесність відводилось 14 годин.

Крім того, очевидною методичною помилкою можна вважати початок викладання курсу російської літератури тільки на третьому році навчання. Гімназистки, вступаючи на курси, мали достатній рівень підготовки з цієї дисципліни, оскільки вона викладалась, як мінімум два останні класи. Цілком доречним було б продовжити вивчення предмета відразу ж на першому курсі. Замість цього пропедевтичними курсами, виходячи з представленої програми, швидше за все, пропонувалися російська мова і староцерковнослов'янська мова, що вибудовувало «лінгвоцентричний» підхід до вивчення словесності у вищій школі.

Характерною рисою означеного періоду розвитку викладання словесності у вищій школі було те, що у цей час виникли методики викладання фахових предметів. Так, питання про введення до навчального плану фахових методик порушувалося на засіданні конференції Ніжинського історико-філологічного інституту в 1893 році. Видатний філолог, славіст професор В. Качановський висловлювався за введення предмета «Педагогічний семінарій з російської мови» (для студентів-словесників 4-го курсу) з метою поглиблення педагогічної підготовки майбутніх учителів. Спочатку дисципліна входила до структури курсу «Загальний синтаксис слов'янської та російської мов», а згодом стала самостійною [282, с. 102–103].

Зміст курсу В. Качановського «Педагогічний семінарій з російської та слов'янської мов» було побудовано з метою ознайомлення студентів з підручниками та посібниками для гімназій, а саме: з підручником А. Барсова «Методика преподавания русского языка», Ф. Булаєва «О преподавании родного языка»; формування основ умінь та навичок проведення уроків, написання конспекту уроку, організації уміння добору граматичного матеріалу, тощо [923, арк. 6]. Один зі звітів В. Качановського свідчить про те, що викладач велику увагу приділяв самостійній роботі кандидатів на посади

вчителів, яка полягала в аналізі методичної літератури з фаху [923, арк. 20–21 зв.].

Спочатку спецметодики входили до складу спеціальних предметів, але поступово вони стали окремим дисциплінами. Проте вже у 1901 році усі спеціальні методики, які існували у 1895–1900 роках, були скасовані [282; 924, арк. 21].

Отже у руслі інституціалізації і нормування курсів словесності в другій половині XIX століття простежується позитивна динаміка формування стійких зв'язків між середньою і вищою літературною освітою:

- виникнення в середній і вищій школі загальної концепції єдності виховного і наукового потенціалу словесності;
- активна уніфікація змісту курсу літератури в університетах;
- актуалізація змістової закінченості гімназійної літературної освіти, що має власні методичні прийоми і форми навчальної діяльності;
- орієнтування усього процесу навчання на історико-філологічних факультетах на вимоги зовнішніх історико-філологічних комісій, уповноважених проводити підсумкові випробування;
- віддзеркалення в навчальних планах серйозного методологічного значення педагогіки для літературної освіти;
- розподіл предметів історико-філологічних факультетів на пропедевтичні і основні, де пропедевтика була покликана поєднати літературні знання гімназиста і студента.

4.2.3. Практично спрямований етап викладання словесності у вищій школі на початку XX століття

Як і на попередніх етапах розвитку викладання словесності, актуальним напрямом методичної думки в першому десятилітті XX століття став пошук конкретних шляхів наступності літературної освіти від гімназії до університету. Цей процес був безпосередньо пов'язаний з розв'язанням важливого методичного завдання: цілі вивчення літератури в середній і вищій школі повинні відрізнятись, а методи навчання корелювати.

В усіх типах гуманітарної вищої школи (університети, вищі жіночі курси, вчительські інститути) з початку XX століття зростає значення практичного вивчення словесності та методики її викладання.

Незважаючи на загальноприйнятту думку педагогічної громадськості про необхідність викладання курсу словесності у вищій освіті будь-якої спеціалізації, на початок XX століття словесність, що раніше була обов'язковою для усіх факультетів (крім медичного), скоротилася до викладання тільки на історико-філологічних факультетах університетів. Відмова від викладання цього навчального курсу на нефілологічних факультетах привела до того, що словесність втратила масову студентську аудиторію. Статистичні дані Міністерства народної освіти показують, що

літературну освіту (тільки як спеціальну) продовжували у вищій школі менше 7% від загальної кількості абітурієнтів [477, с. 47–63].

На рубежі XIX–XX століття на проблему повернення словесності на усі факультети університету часто вказували методисти-словесники, вважаючи, що курс літератури у вищій школі повинен мати загальний характер, без яких-небудь спеціальних завдань і торкатися, в основному, новітньої літератури. Зокрема, робота О. Боргмана «Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах» (1896) далеко виходила за межі шкільної методики. «Немає сумніву, – писав учений, – що якби в кожному вищому навчальному закладі були відкриті курси словесності, які давали б роз'яснення для усіх вагань, що виникають у серцях юнаків під впливом маси нових вражень при знайомстві з громадським життям, то лекції відвідували б з великим інтересом. І нічого, окрім акуратних відвідувань лекцій не вимагалось б: тут абсолютно зайві які-небудь іспити, а тим більше домашні заняття або письмові роботи. При цьому самі собою б усунулися ті труднощі, які виникають під час викладання історії новітньої літератури у середній школі» [77, с. 69].

Поза сумнівом, О. Боргман вбачав відсутність внутрішньої логіки в тому, що великий історико-літературний шкільний курс не мав ніякого продовження у вищій школі, тоді як теза про щонайширші можливості літератури з формування фахівця з енциклопедичними знаннями, була беззастережно прийнята вищою школою. Рівень кваліфікації фахівця, який має університетський диплом, на думку педагога, передбачав необхідність продовження літературної освіти і після школи через найважливіше значення літературних знань в загальній гуманітарній підготовці професіонала. На додаток до цього доречно підкреслити, що деякі проблеми новітньої літератури вимагали більш зрілого (не гімназійного) сприйняття і були б з легкістю вирішені в студентській аудиторії. Іншими словами, енциклопедична підготовленість фахівця, яку повинна була забезпечити університетська освіта, вимагала завершення літературної підготовки вже у вищих навчальних закладах будь-якої спрямованості.

Як свідчить аналіз джерел, у методиці в цей час тривала полеміка з приводу невиправданої близькості курсів літератури в гімназіях і університетах, що почалася в середині XIX століття. На думку дослідників, подібна дискусія багато в чому залишалася теоретичною, такою, що не мала практичного продовження [155, с. 199].

Так, зокрема, словесність як усна дисципліна не увійшла до переліку вступних випробувань до університету. Щоб переконатися в цьому, досить подивитися на вимоги для абітурієнтів історико-філологічного інституту:

– випускники гімназій з вивченням обох давніх мов, які мали в атестаті зрілості з цих дисциплін оцінки не нижче за чотири бали, зараховувались до складу студентів інституту без іспиту, за конкурсом атестатів;

– випускники гімназій з однією латинською мовою, які мали в

атестаті оцінки не нижче за чотири бали з російської і латинської мов та історії, складала іспит тільки з грецької мови, а усі інші особи, що мали право на вступ, «...піддавалися звичному випробуванню з мов: російської (твір), грецької (переклад з перших чотирьох книг Ксенофонта “Анабазиса” і граматики за обсягом гімназійного курсу) і латинської (переклад з твору Цезаря “Про гальську війну” і граматики за обсягом гімназійного курсу)» [259; 409; 410].

Відсутність на початку ХХ століття на вступних випробуваннях історико-філологічного факультету усного екзамену зі словесності спричинила невідповідність між значною кількістю годин, що відводилися на російську мову і словесність у середній школі (близько 15% загального навчального часу), і малою чисельністю студентів історико-філологічних факультетів. Запровадження ж усних екзаменів зі словесності, зокрема, допомогло б розширити змістові взаємозв'язки середньої і вищої літературної освіти.

На думку дослідників, серед об'єктивних умов, які б сприяли формуванню зв'язків літературної освіти в середній і вищій школі, першочерговою можна вважати організаційні кореляції змісту освіти гімназій і університетів. Архівні дані свідчать, що на початку століття більше 97 % першокурсників історико-філологічних факультетів вступали до вищої школи з гімназій, менше 3 % припадало на домашніх учителів, сімейне навчання і єпархіальні училища [155, с. 200].

Ще одним чинником, структурно пов'язаним зі зміцненням взаємозв'язків у викладанні літературних дисциплін між середньою і вищою школою, став класифікаційний розподіл предметів вищої освіти на пропедевтичні, основні, практичні і допоміжні. Подібне ранжування дисциплін підкріплювалося чіткими науковими обґрунтуваннями:

– пропедевтичні курси «заповнювали» загальну середню освіту і готували до спеціального навчання;

– основними предметами вважалися «центральні для отримання обраної спеціальності й ті, що безпосередньо до них дотичні»;

– просемінарії були початковими практичними заняттями в обраній галузі, що не вимагали попереднього спеціального вивчення;

– семінарії проводилися як практичні заняття для осіб, які отримали відповідну спеціальну підготовку;

– допоміжні дисципліни пропонувалися як доповнення до основних курсів [765, с. 8].

Безумовно, пропедевтичні дисципліни були покликані стати своєрідним «містком», що допомагав продовжити траєкторію словесно-літературного розвитку учня від його шкільних знань до опанування спеціальних дисциплін історико-філологічного факультету. Так, навчальні плани історико-філологічних факультетів університетів за 1907 рік дають можливість детально розглянути предмети в цій класифікації для студентів групи «А» (російська мова і словесність):

Пропедевтичні курси. Психологія. Логіка. Огляд філософських

проблем (з включенням гносеології). Вступ до мовознавства (огляд фізичних і духовних сторін явищ мови). Грецький поет. Латинський поет.

Основні курси. Народна російська словесність. Давня російська література. Нова російська література. Новітня російська література. Західноєвропейські літератури (два курси із загальних за вибором). Грецька література. Римська література. Російська мова. Старослов'янська мова. Нові слов'янські мови. Слов'яно-руська палеографія.

Просемінарії з російської літератури.

Семінарії: з народної російської словесності; з давньої російської літератури; з нової російської літератури; зі старослов'янської мови або слов'янської літератури; із західноєвропейської літератури.

Допоміжні курси: російська історія (один період за вибором); візантійська література; історія східної церкви (один період за вибором); історія російської церкви; історія філософії середньовічної або нової; історія естетичних наук [765].

Проте, як свідчить аналіз тогочасної практики, змістове наповнення пропедевтичних курсів, які повинні були привести в систему, передусім, літературні знання вчорашніх гімназистів, на жаль, не виконували цю функцію: їх зміст – психологія, логіка, філософія, вступ до мовознавства і антична поезія знову тиражували традиції німецької школи.

Значний вплив на підвищення ефективності викладання словесності справило впровадження спеціалізацій в межах факультетів. Так, відповідно до програми 1907 року всі предмети на історико-філологічному факультеті «з метою успішності вивчення та наукового характеру викладання» розподілялися на 10 спеціальностей: філософію, порівняльне мовознавство, російську філологію, слов'янську філологію, романську філологію, германську філологію, російську історію, загальну історію, історію мистецтв. На відміну від попередніх правил, одну із зазначених спеціальностей студент історико-філологічного факультету мав обрати вже на першому курсі (а не на третьому, як раніше).

Відповідно кожна спеціальність мала свій навчальний план. Навчальний план зі спеціальності «IV. Російська філологія» структурно поділявся на 2 відділи: А. Літературний відділ; Б. Лінгвістичний відділ [486, с. 7–12] (додаток В).

Для визначення частки дисциплін словесного концентра необхідно зупинитись на аналізі планів та програм історико-філологічних факультетів університетів.

Наприклад, в «Общих учебных планах и правилах историко-филологического факультета Университета Св. Владимира» (1907), затверджених на засіданні факультету 19 травня 1907 року, до основного («нормального») циклу предметів викладання «IV. Російська філологія» віднесено такі:

- «1. Методологія російської літератури (2 год., один семестр).
2. Історія давньої російської літератури (4 год., один семестр).
3. Історія нової російської літератури (4 год., один семестр).

4. Малоросійська література XV–XVIII століття (3 год., один семестр).
5. Малоросійська література XIX століття (4 год., один семестр).
6. Старо(церковно)-слов'янська мова (3 год., один семестр).
7. Історія російської мови (3 год., один семестр).
8. Російська діалектологія (2 год., один семестр).
9. Слов'яно-російська палеографія (2 год., один семестр).
10. Народна словесність (2 год., один семестр)» [486, с. 2].

Заслуговує на увагу факт внесення до основного циклу предметів малоросійської літератури періодів XV–XVIII та XIX століття. Проте, як зазначено у програмі, окремі дисципліни основного циклу за потреби могли бути замінені на спеціальні курси (за вибором факультету), запропоновані викладачами «увазі студентів відповідно до спеціальності» [486, с. 5].

Згідно з «Проектом учебных планов историко-филологического факультета университета Св. Владимира» (1909), затвердженого на засіданні факультету 21 травня 1909 року [573], викладання на факультеті відбувалося на 4 відділеннях (класичному, слов'яно-російському, історичному та романо-германському) з поділом на вузькі спеціалізації в межах кожного з них. Зокрема, до слов'яно-російського відділення увійшли російська філологія, слов'янська філологія та порівняльне мовознавство.

З-поміж 12 загальнообов'язкових для всіх відділів предметів – «Історія російської літератури (народна слов'янська, давня література, нова література) – 10 год., 1 півріччя; а також «Історія російської мови» – 3 год., 1 півріччя [573, с. 5].

На нашу думку, необхідним видається схарактеризувати слов'яно-російське відділення більш детально:

- «...А. Предмети обов'язкові для всіх студентів відділення:
- 1-12. Загальнообов'язкові предмети.
 13. Історія середньовікової та нової філософії (4 год., 1 півріччя).
 14. Історія західноєвропейської літератури (16 год., 1 півріччя).
 15. Історія грецької літератури (6 год., 1 півріччя).
 16. Історія римської літератури (4 год., 1 півріччя).
 17. Історія російської церкви (4 год., 1 півріччя).
 18. Історія слов'янських літератур (8 год., 1 півріччя).
 19. Порівняльна граматики слов'янських мов (2 год., 1 півріччя).
 20. Слов'янські мови (4 год., 1 півріччя).
 21. Порівняльна граматики індоєвропейських мов (6 год., 1 півріччя).
 22. Санскрит (4 год., 1 півріччя).
 23. Історична поетика (4 год., 1 півріччя).
 24. Методологія російської літератури (2 год., 1 півріччя).
 25. Історія літератури південно-західної Русі XV – XVIII століття (3 год., 1 півріччя).
 26. Слов'яно-російська палеографія (2 год., 1 півріччя)» [573, с. 8].

Наступними стали «Учебные планы и программы историко-филологического факультета Императорского университета Св. Владимира» (1911), затверджені на засіданні факультету 15 квітня 1911 року (додаток В) [737], – зведене видання навчальних планів факультету за 1870, 1890, 1896 та 1909 роки. Містить урядові постанови та розпорядження; навчальні правила, програми, а також програми курсових та остаточних іспитів в історико-філологічній комісії [473].

Цінним джерелом дослідження стали «Обозрения преподавания» – своєрідні збірки навчальних програм, що містили інформацію про викладача, кількість годин, відведених на вивчення навчальних дисциплін, перелік рекомендованих підручників та інших навчально-методичних видань тощо [483–485].

Отже, аналіз планів та програм історико-філологічних факультетів університетів, частки дисциплін словесного концентра засвідчує посилення практично орієнтованої складової викладання словесності у вищій школі. Заслуговує також на увагу у переліку дисциплін слов'яно-російського відділення курс «Методологія російської літератури». Окрім цього, методичною новацією університетського курсу літератури виглядає введення новітньої російської літератури. У практично орієнтованих заняттях російська література посідає чільне місце: в семінаріях, що вимагали спеціальної підготовки, предметом практичного вивчення стають і народна словесність, і староруська література, і нова російська література. При уважному аналізі дисциплін стає очевидною їх загальна літературоцентрична орієнтованість, на відміну від попередньої, лінгвістичної.

Цей факт не є випадковістю: до 1907 року навчальні плани історико-філологічних факультетів університетів передбачали не лише розподіл на групи словесників та істориків, але і в межах групи «А» (російська мова і словесність) існував розподіл на секції російської мови і літератури [155, с. 201].

Близькість до університетської моделі вивчення літературних дисциплін демонструють навчальні плани Вищих жіночих курсів, що існували на початку ХХ століття в усіх великих містах тодішньої імперії. Рівень вищої освіти на курсах фактично відповідав університетському, оскільки підсумкову атестацію слухачки проходили в історико-філологічних комісіях при університетах [155, с. 201].

Тотожність випускних іспитів в університетах і на Вищих жіночих курсах, поза всяким сумнівом, означала і близькість навчальних планів.

Навчальні плани Харківських вищих жіночих курсів за 1910–1911 навчальний рік є прикладом розподілу пропедевтичних і основних предметів на відділеннях словесності в усій системі вищої освіти [155, с. 202].

У навчальному плані цього відділення звертає на себе увагу постійна наявність психолого-педагогічних дисциплін; і, якщо логіку і психологію на 1 і 2 курсах можна було вважати пропедевтикою, то факт педагогіки на

З і 4 курсах показував її методологічне значення для вищої освіти.

Серед спеціальних дисциплін характерною виглядає тривалість вивчення староруської літератури (упродовж перших 4-х семестрів). Також звертає на себе увагу наявність просемінарів і семінарів з російської літератури протягом усього періоду навчання [155, с. 203].

Отже, практична спрямованість вивчення російської літератури – нова характерна особливість викладання літератури у вищій школі початку ХХ століття. Крім цього, новим поворотом у логіці дисциплін словесного відділення виглядає очевидна культурологічна домінанта навчального плану.

Уніфікація предметів викладання відділень словесності системи Вищих жіночих курсів по всій тодішній імперії підтверджується порівнянням навчальних планів Харківських і Московських вищих жіночих курсів. До переліку предметів літературного і культурологічного напрямку, що читалися на відділенні словесності в 1900 році, увійшли історія філософії, історія російської літератури, давньої і нової, огляд слов'янського говору і літератур, загальна література (історія західноєвропейських літератур: італійської, французької, німецької та англійської) «в найголовніших явищах», що мали відношення до розвитку російської літератури, історія мистецтв, історія культури, історія античних літератур (грецькою і римською). Крім того, як пропедевтичні курси викладалися психологія і логіка [155, с. 204].

Щоб зрозуміти, наскільки розгорнуто було представлено зміст конкретних словесних дисциплін на жіночих курсах, варто звернутися до програми підсумкових іспитів 1910 року Вищих жіночих курсів із загальної літератури. Протягом двох років слухачки вивчали світову літературу XVIII–XIX століття. Закінчувалася програма французьким романтизмом до 1830 року, ранніми творами В. Гюго, і Байрона. Відставання програми від історико-літературного процесу Європи 10-х років ХХ століття для сучасного дослідника очевидно, але, разом з цим, необхідно відзначити і значну змістову насиченість програми в частині історико-літературного процесу західної Європи XVIII століття. Від слухачок курсів вимагалася обізнаність з тими творами західноєвропейських письменників, які підлягали розбору на практичних заняттях [155, с. 205].

Перелік рекомендованих посібників, пропонований укладачами програми, відображав навіть на початку ХХ століття орієнтацію вітчизняної вищої школи на західні навчальні видання. Так, наприклад, до переліку посібників для Вищих жіночих курсів у списку книг зі словесності для двох старших класів увійшов переклад «Лекцій по истории литературы в начале XIX столетия» О. Шахова [155, с. 206].

Отже, програма загальної літератури була спрямована на всебічну обізнаність слухачок курсів – претенденток на право викладати словесність у гімназіях. Зміст програми свідчив про високі вимоги до рівня знань із загальної літератури як основи професійних компетенцій

учителя гімназії початку ХХ століття.

Унікальний матеріал з упровадження методики викладання словесності у вищу школу знаходиться в «Примерном плане преподавания русского языка и словесности на словесно-историческом отделении учительских институтов», виробленому комісією викладачів російської мови на Першому Всеросійському з'їзді представників учительських інститутів у Петрограді 10 серпня 1917 року. Програма демонструє не визначену раніше закономірність вивчення дисциплін словесного циклу: від спеціальних теоретико- й історико-літературних дисциплін до методики і загальної методології викладання літератури:

«...I курс:

Вступ до науки (курси загального мовознавства) – 3 год. на тиждень;

Теорія і психологія художньої творчості – 2 год. на тиждень.

II курс:

Історія російської мови – 3 год. на тиждень;

Російська література – 3 год. на тиждень;

Загальна література – 3 год. на тиждень.

III курс:

Загальна література – 2 год. на тиждень;

Російська література – 3 год. на тиждень;

Методологія російської мови і літератури, методика викладання російської мови і дитяча література – 4 год. на тиждень;

Практичні заняття за методикою російської мови – 4 год. на тиждень;

Додаткове виразне читання – 1 год. на тиждень» [570, с. 30–31].

Представлена методика показує офіційний погляд на обсяг і характер методичних знань учителя російської мови і словесності для середньої ланки освіти – гімназій. У програмі представлена «методологія російської мови і літератури» як предмет вищої школи: вчительські інститути готували учителів для вищих початкових училищ і середніх класів гімназії (з I по IV). Домінування на останньому курсі методичних дисциплін свідчить про те наукове значення, яке набула методика мови і літератури до 1917 року. Предмет «Методологія російської мови і літератури, методика викладання російської мови і дитяча література», віднесений у програмі до третього року навчання, мав у пояснювальній записці до зразкового плану розгорнуті обґрунтування.

Відповідно до змісту «Примерного плана преподавания русского языка и словесности на словесно-историческом отделении учительских институтов» (1917) загальне мовознавство, теорія і психологія художньої творчості в логіці пояснювальної записки, з одного боку, завершували загальну освіту в галузі мови і літератури, отриману слухачами в середніх навчальних закладах; з іншого боку, були пропедевтичними дисциплінами по відношенню до спеціального вивчення мови і літератури надалі. Загальне мовознавство припускало як ілюстрацію фронтальних станів курсу «екскурси в галузь слов'янської і староруської писемності, а також у

галузь рідних російських говорів» [570, с. 31]. При вивченні теорії і психології художньої творчості «було бажано», на думку авторів програми, читання найбільш видатних художніх творів російської літератури ХХ століття, що супроводжувалося їх естетичним аналізом. Зазначені курси повинні були дати «наукові основи методики викладання мови на II і III курсі словесно-історичного відділення» [570, с. 31–32].

Як свідчить аналіз джерел, програма вчительського інституту, також, як і університетська програма, в цей період тяжіє до прикладного характеру, що ґрунтується на самостійній діяльності студентів, засвоєнні навчальних дисциплін: «Багато залучати слухачів інституту до активного і самодіяльного вивчення мови і літератури, – читаємо в пояснювальній записці, – тому із зазначеної в плані кількості годин можуть бути виділені години для особливих занять в семінаріумах» [570, с. 32].

На думку дослідників, «Примерный план...» має виняткову дослідницьку цінність – він є рідкісним документом, що відбиває структуру, нормативність і практичну спрямованість викладання методики літератури у вищій школі початку ХХ століття [155, с. 210].

Таким чином, можна констатувати, що в усіх типах гуманітарної вищої школи (університети, Вищі жіночі курси, вчительські інститути) з початку ХХ століття зростає значення практичного вивчення словесності та методики її викладання.

Практичні форми і прийоми викладання методики літератури представлені в матеріалах Першого всеросійського з'їзду представників учительських інститутів від 5 серпня 1917 року. До практичних занять з методики літератури в резолюції з'їзду віднесені такі форми роботи, як: відвідування уроків російської мови і словесності в середніх навчальних закладах; пробні уроки і їх розбори; лабораторні заняття і літературні екскурсії; складання конспектів навчальної літератури; письмові і усні відповіді на методичні теми; розбори спеціального методичного керівництва; складання рефератів методичного і методологічного характеру.

До практичних форм засвоєння методики російської мови і літератури також входили і показові уроки у вищому початковому училищі при інституті, які давали викладачі вчительських інститутів, провідні заняття за методикою російської мови і словесності. Практичний характер цієї роботи підтверджувався попереднім обговоренням конспекту кожного уроку в особливих комісіях у складі викладача інституту, учителя вищого початкового училища відповідної спеціальності і слухача, який дає урок, а сам проведений урок розбирався на педагогічних конференціях в присутності і за участю слухачів тієї ж спеціальності [524, с. 125–126].

Важливою особливістю цього етапу розвитку методики викладання словесності є запровадження випускного іспиту. Проте такий іспит ставав обов'язковою частиною програми навчання у вищій школі лише у тому випадку, якщо слухач надалі був орієнтований на викладання словесності

в гімназії. Програма методичної випробувальної комісії для слухачок вищих навчальних закладів пропонувала додатковий екзамен з педагогіки, історії педагогічних навчань і методики російської мови і літератури, а також з логіки і психології [589, с. 160–161].

Методика викладання літератури, що була одночасно і дисципліною вищої школи, і методикою викладання словесності в середній школі, представляла унікальний матеріал для виявлення закономірностей у взаємозв'язках та наступності літературної освіти середньої і вищої школи [449].

Показником глибини і змістовності усього комплексу дисциплін словесного циклу вищої школи були остаточні випробування для випускників історико-філологічних факультетів, які вже отримали свідоцтво про закінчення університету. Як було вказано раніше, такі іспити, що проводилися історико-філологічною випробувальною комісією, мали цілком незалежні судження і оцінки, оскільки до їхнього складу входили викладачі, учені і вчителі, які не були безпосередньо дотичні до цього факультету.

Архівні дані дозволили зіставити перелік іспитів в історико-філологічній комісії для відділення російської мови і словесності університетів за 1907 і 1909 роки (табл. 4.3).

Таблиця 4.3.

Програма іспитів у історико- філологічній комісії для відділення російської мови і словесності університету [570]

1907 рік	1909 рік
1. російська мова;	1. російська мова;
2. старослов'янська мова;	2. старослов'янська мова;
3. історія російської словесності;	3. історія російської словесності;
4. нові слов'янські мови з їх порівняльною граматиною або західноєвропейські літератури;	4. нові слов'янські мови;
5. російська історія	5. історія західноєвропейської літератури;
	6. російська історія

Відсутність класичних мов серед підсумкових випробувань свідчить про історичну зміну пріоритетів у методиці викладання словесності. У вищій школі окреслюються найважливіші зміни щодо першочерговості мовних і історико-літературних курсів: якщо за програмою 1907 року в історико-філологічній комісії університету можна було здавати «або нові слов'янські мови з їх порівняльною граматиною, або західноєвропейські літератури», то вже в 1909 році обидва іспити стають обов'язковими, такими, які поглиблюють літературні компетенції випускників, зокрема майбутніх учителів словесності.

Аналіз «Программ испытания в комиссии историко-филологической» у Київському університеті Св. Володимира (у редакції 1888 [570] і

1909 років [573]) засвідчує високий рівень розробленості даного документа.

Необхідним видається зупинитись більш детально на програмі випускних іспитів 1909 року, затвердженій на засіданні факультету 21 травня 1909 року [573].

До підсумкових іспитів зі спеціальності «Російська філологія» віднесено: «1. Історія російської літератури. 2. Методологія російської літератури. 3. Палеографія. 4. Церковнослов'янська мова. 5. Історія російської мови з діалектологією. 6. Письмовий іспит з російської філології. 7. Письмовий іспит з церковнослов'янської мови» [573, с. 9; 737, с. 67].

Програму та екзаменаційні вимоги з історії російської літератури для спеціалістів (російських філологів) та історичної граматики російської мови для слов'яно-російського відділення подано в додатку В [737, с. 101–105, с. 122–123].

Відповідно до Пропозиції міністра народної освіти від 29 січня 1909 року (№ 2040) про учительські екзамени встановлювався перелік випробувань для випускників історико-філологічного факультету університету для отримання звання учителя гімназії і прогімназії. У дипломі вказувався не тільки відділ, але й спеціальність випускника [737, с. 4].

Для здобуття права викладати російську мову і словесність пропонувалися іспити з таких предметів:

1. Давня церковнослов'янська мова та одна з нових слов'янських мов та її література.

2. Історія російської мови з діалектологією.

3. Історія російської літератури давньої та нової з народною словесністю.

4. Вступ до мовознавства, порівняльна фонетика і морфологія індоєвропейських мов.

5. Російська історія.

6. Історія російської церкви.

7. Загальні курси: а) історія філософії; б) літератури грецька і римська.

8. Один відділ (за вибором студента) з історії західноєвропейських літератур» [737, с. 25].

Також слід відзначити, що як загальний курс «Історію російської літератури» було включено до переліку предметів на право викладання історії [737, с. 25].

Отже, аналіз програм випускних іспитів засвідчує збільшення дисциплін словесного концентра у процесі підготовки фахівців у вищій школі і, відповідно, розширення загальних та професійних компетенцій випускників, особливо майбутніх учителів-словесників.

До 1917 року системність зв'язків усіх ступенів вітчизняної освіти стала предметом розгляду в законопроекті про освіту. За ним, загальноосвітні навчальні заклади Російської імперії повинні були

об'єднатися в загальну шкільну систему з чотирьох послідовних ступенів: початкового, вищого початкового, середнього і вищого. Курс школи кожного ступеня носив самодостатній характер, тобто навчальний план кожного ступеня створювався незалежно від плану наступного. По закінченню курсу певного ступеня учні отримували право без іспитів вступати до навчальних закладів вищих ступенів [155, с. 212].

Умови прийому до вищих закладів освіти у зв'язку із загальними умовами побудови демократичної системи освіти змінювалися. У матеріалах законопроекту збереглася доповідь Я. Гуревича «Об условиях приема в высшие учебные заведения в связи с общими условиями построения демократической системы образования», в якій уперше заявлялася безперервність освіти від ступеня до ступеня як його ключовий, системоутворювальний чинник. Принципи безперервності зумовлювали необхідність погоджувати курси послідовних ступенів школи так, щоб закінчення одного ступеня відкривало доступ до вивчення курсу наступного без особливих вступних випробувань [155, с. 213].

Іншими словами, необхідно було забезпечити для учнів безперервність шкільного курсу на усіх рівнях. Університети і різні вищі спеціальні навчальні заклади визнавалися в законопроекті останньою ланкою в загальному ланцюзі єдиної школи і, як такі, вони повинні були підпорядковуватись загальному принципу демократичної системи освіти: «...вони повинні відкрити вільний доступ усім особам, які закінчили курс попереднього ступеня, тобто, що засвоїли той загальнообов'язковий мінімум знань, який визнаний державою нормальним для середньої освіти; і без будь-яких факультативів. Підсумкові і конкурсні іспити при прийомі до університету і вищі навчальні заклади мають бути скасовані» [155, с. 213].

У той же час, незалежність плану кожного освітнього ступеня певною мірою протистояла проголошеному принципу безперервності. Можна припустити, що обговорення законопроекту привело до визнання більшістю учасників необхідної кореляції навчальних планів середньої і вищої школи, оскільки в остаточному варіанті документа відзначалося: якщо для виконання яких-небудь спеціальних завдань вищої школи «...будуть визнані необхідними певні елементи знань, які не ввійшли до обов'язкових навчальних планів попередніх шкільних ступенів, то елементи ці мають бути включені в спеціальні навчальні плани відповідних факультетів університету або спеціальних вищих шкіл» [155, с. 214].

Отже, викладання словесності у вищій школі на практично спрямованому етапі в контексті демократичних перетворень початку ХХ століття перебувало в руслі загального руху вищої освіти до широких академічних свобод. Колегіальність в ухваленні методичних і організаційних рішень, розширення типології вищих навчальних закладів, де вивчався предметний словесний концентр, – ось ті активні процеси, які були викликані соціальними змінами.

Висновки до четвертого розділу

У розділі охарактеризовано наступність як особливу рису викладання словесності в методиці середньої і вищої школи; проаналізовано теорію і практику навчання словесності у вищих навчальних закладах досліджуваного періоду на кожному із виокремлених етапів: початковому етапі (перша половина XIX століття); етапі інституціоналізації та нормування курсів (друга половина XIX століття); прикладному етапі (початок XX століття).

З'ясовано, що в теорії і практиці освіти середини XIX – початку XX століття важливим завданням було забезпечення принципу наступності у викладанні словесності, що мало одночасно прогностичний і прикладний характер. Пошуки вирішення проблеми наступності були тісно пов'язані з розв'язанням трьох основних 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. В такий спосіб методичні концепції досліджуваного періоду, долаючи копіювання університетського курсу в гімназіях, створювали, теоретичну платформу для формування взаємозв'язків у вивченні словесності.

Як свідчить аналіз джерел, на початку XIX століття державна політика щодо університетської освіти не давала стимулів для розвитку предмета «словесність». Предмет не входив до розряду першочергових освітніх потреб держави, що призвело до недостатньої кількості в цей період філологічних факультетів (6,7 % від загальної кількості студентів). Така ситуація була створена штучно: своєрідним пропуском на історико-філологічні факультети (за відсутності вступних іспитів) була вимога відмінного знання класичних мов. Як самостійний предмет «російська словесність» уперше з'явилась у вищій школі лише 1804 року (а в гімназії тільки в 1811 році).

Поява в університетах (з 1804 року) відділень словесних наук, сприяла подальшій структуризації курсу словесності. Необхідно наголосити на тривалості процесу уніфікації змісту літературних дисциплін в університетах, оскільки на початку XIX століття своєрідною нормою була їх значна варіативність та умовність меж словесного концентра. В 1811 році на словесному відділенні університетів запроваджено організаційне нововведення, ключове для викладання словесності у вищій школі – створення в університетах кафедр російської словесності.

Аналіз динаміки змісту та структури предметного словесного концентра в університетах першої половини XIX століття (1805–1855 роки) свідчить, що основні зміни зумовлені поступовим витісненням навчальних курсів із класичних літератур матеріалом російської словесності.

Словесність у вищій школі першої половини XIX століття встановлюється як така, що корелює за значущістю з академічними дисциплінами усіх відділень. Уперше в документах вітчизняної вищої

школи чітко прописується енциклопедичне значення і обов'язкове вивчення російської словесності на усіх відділеннях педагогічних інститутів при університетах.

Результатом розвитку теорії і практики викладання словесності у другій половині XIX століття було встановлення науково обґрунтованих взаємозалежностей курсів словесності середньої і вищої школи і, одночасно, неоднакових методичних засобів викладання. Однак, у середині століття чіткого змістового розмежування були позбавлені навіть спеціальні дисципліни словесного концентра. Це, в першу чергу, було зумовлено недостатньою чисельністю викладачів-філологів з вузькою спеціалізацією.

Важливу роль у справі розвитку теорії і практики викладання словесності відіграли історико-філологічні факультети університетів, які готували майбутніх учителів-словесників. «Енциклопедичне» призначення словесності і відміна обмежень при прийомі студентів до вищої школи в 1855 році повинні були стати рушійними силами подальшого розвитку літературної освіти, але, незважаючи на загальне зростання кількості студентів в університетах, чисельність студентів-філологів залишалася серед основних факультетів найнижчою (оскільки вступ на історико-філологічні факультети передбачав відмінне знання грецької мови).

Після активного обговорення назрілої проблеми перевантаження студентів історико-філологічних факультетів (зокрема, 6–7 лекцій на день) історико-філологічні факультети університетів (Київський університет Св. Володимира у 1867 році, Харківський університет у 1863 році) було поділено на 3 відділення: класичної філології, слов'яно-російської філології та історичне. В межах кожного відділення визначено основні та додаткові дисципліни – історія російської мови та російської літератури входили до переліку основних на відділенні слов'яно-російської філології.

Відповідно до Статуту 1863 року розширено склад кафедр історико-філологічних факультетів: з'явилися нові кафедри (історії загальної літератури, історії російської мови і російської літератури), з появою яких на історико-філологічних факультетах вивчення словесних дисциплін як галузі спеціальних знань вищої школи поглибилося.

Реформа 1871 року уможливила появу нового засобу змістової кореляції історико-літературного курсу і відповідно компетенцій майбутнього учителя-словесника: іспити в історико-філологічній комісії з трьох підсумкових (на класичному, слов'яно-руському та історичному відділеннях) – на вибір студента. Предмети, винесені на іспит, свідчили про недостатню представленість курсу вітчизняної словесності.

Характерною рисою означеного періоду розвитку викладання словесності у вищій школі було те, що у цей час виникли методики викладання фахових предметів. Наприклад, «Педагогічний семінарій з російської мови» для студентів-словесників четвертого курсу з метою поглиблення педагогічної підготовки майбутніх учителів у Ніжинському історико-філологічному інституті (1893).

Серед методистів у цей час тривала полеміка з приводу

невиправданої близькості курсів літератури в гімназіях і університетах. Однак, подібна дискусія багато в чому залишалася теоретичною, такою, що не мала практичного виходу. Зокрема, словесність як усна дисципліна не увійшла до переліку вступних випробувань до університету, що уповільнило встановлення змістових взаємозв'язків середньої і вищої літературної освіти.

Аналіз планів та програм історико-філологічних факультетів університетів на предмет частки дисциплін словесного концентра («Общие учебные планы и правила историко-филологического факультета университета Св. Владимира» (1907), «Проект учебных планов историко-филологического факультета университета Св. Владимира» (1909), «Учебные планы и программы Историко-филологического факультета Императорского университета Св. Владимира» (1911) та ін.) свідчить про підсилення практично орієнтованої складової викладання словесності у вищій школі, особливо після введення спеціалізацій. Заслуговує на увагу також введення до переліку дисциплін слов'яно-російського відділення курсів з методології російської літератури та новітньої російської літератури. Крім того, в практично орієнтованих заняттях російська література посідає найбільш значне місце: в семінаріях, що вимагали спеціальної підготовки, предметом практичного вивчення стають і народна словесність, і староруська література, і нова російська література.

У перше десятиліття ХХ століття у вищій школі позначились суттєві зміни щодо важливості як мовних, так і історико-літературних курсів: якщо за програмою 1907 року в історико-філологічній комісії університету можна було здавати або нові слов'янські мови з їх порівняльною граматикою, або західноєвропейські літератури, то вже в 1909 році обидва іспити стають обов'язковими, поглиблюючи літературні компетенції випускників, у тому числі майбутніх учителів словесності.

Аналіз програм випускних іспитів («Программ испытания в комиссии историко-филологической» у Київському університеті Св. Володимира (за 1909 рік та ін.) свідчить про збільшення дисциплін словесного концентра у ході підготовки фахівців у вищій школі і, відповідно, розширення загальних та професійних компетенцій випускників, особливо майбутніх учителів-словесників.

РОЗДІЛ 5

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ
СЛОВЕСНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
(XIX – початок XX століття)**

Досліджуваний період XIX – початок XX століття вважається етапом становлення та розвитку словесності як навчальної дисципліни і методики її викладання як науки. Словесність як навчальна дисципліна знаходить своє відображення в підручниках, посібниках, хрестоматіях [436].

Сучасна методика викладання словесності спирається на цінний досвід педагогів-словесників минулого, спрямована на враховування уроків цього досвіду та розвиток кращих традицій вітчизняної школи. Історія методичної думки нерозривно пов'язана з іменами відомих діячів науки і культури, літераторів і педагогів, які були першими авторами навчальних посібників, статей з проблем теорії та історії словесності, виховання і навчання [5].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки особливого значення набула необхідність вивчення маловідомих сторінок діяльності вітчизняних і зарубіжних педагогів, творча спадщина яких містить просвітницькі, виховні і дидактичні ідеї, що можуть поповнити історію теорії і практики виховання та навчання [446]. З цього приводу слушно зазначає академік О. Сухомлинська, «... життя педагога, його особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює загальнопедагогічний досвід того чи іншого періоду, тобто духовна біографія є матеріалізацією історії думки і духу» [704, с. 43].

XIX – початок XX століття – це найцікавіший етап в історії створення та видання підручників зі словесності, активного розвитку філософії, психології, педагогіки. У цей період розробляються нові навчальні плани, ведуться жваві дискусії з питань викладання. Середні навчальні заклади вже не тільки готують учнів до вступу до університетів та інститутів (вищих училищ), на вищі курси, але й дають системні знання, намагаються пробудити творчі здібності учнів. У цей час популярності набувають ідеї «вільного виховання». Різні наукові літературознавчі школи також, безсумнівно, впливають на гімназійний підручник з російської словесності [676, с. 129].

Коротка характеристика цих шкіл дозволяє уявити, наскільки широким був діапазон вивчення літератури в цей період:

– культурно-історична, яка пов'язує літературний процес з історією громадської думки. Представниками цієї школи були С. Венгеров, О. Кирпичников, В. Петров, О. Пипін та інші;

– психологічна, що досліджує роль і місце мови і мислення в теорії словесності. Засновником її був член-кореспондент Петербурзької Академії наук, професор О. Потебня. Один з її представників В. Данилов писав: «Тільки одне психологічне обґрунтування дає розуму правильний

напрям, оскільки лише оцінка предмета з психологічного боку може вказати, якими він володіє особливостями, що мають педагогічне значення» [550, с. 8];

– інтуїтивістська, вважає, що мистецтво сприймається тільки цілісно, інтуїтивно і без посередників. Тому в середньому навчальному закладі потрібно відмовитися від літературного аналізу і замінити його «повільним читанням». Представниками цієї школи були М. Гершензон та інші;

– формальна, що локалізує аналіз літературного твору межами тексту (так зване «іманентне читання»). Представниками цієї школи були В. Жирмунський, Б. Ейхенбаум, В. Фішер та інші;

– міфологічна, яка вбачала міфологію основним чинником виникнення і розвитку фольклору і літератури; порушила питання народності мистецтва, заклала основи порівняльно-історичного вивчення міфології, фольклору та літератури. Представниками цієї школи були О. Афанасьєв та інші;

– академічна, вважала головною метою навчання – розумовий розвиток учня, вивчення основ науки про мову і літературу. Представниками цієї школи були П. Басистов, Ф. Буслаєв, І. Гаврилов, О. Галахов, Л. Поліванов, А. Філонов та інші;

– виховна, яка розглядала літературу як засіб морального і естетичного виховання учнів. Представниками цієї школи були Ц. Балталон, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін та інші. В межах цієї школи не було єдності поглядів. Так, В. Водовозов пропагував ідеї революційно-демократичної естетики і критики, а В. Стоюнін і В. Острогорський дотримувались думки, що художній твір – естетичний феномен [70; 455].

За словами дослідника О. Снітковського, ось у такому «живильному бульйоні» «варилися» нові підручники з російської словесності. Видавалося багато цікавих навчальних посібників з цього навчального предмета, деякі з них залишаються актуальними й донині. Кращі ж підручники та хрестоматії другої половини ХІХ – початку ХХ століття постійно перевидавалися [676, с. 131].

У результаті аналізу підручників й посібників зі словесності ХІХ століття можна стверджувати про метод еволюції від підручника-довідника з історії літератури до посібника з елементами аналізу. Виходячи з цього, подальший аналіз підручників словесності середньої і вищої школи ХІХ – початку ХХ століття включатиме питання їх загального предметного змісту, використання в них продуктивних («пошукових») методів, а також оцінку переваг і недоліків посібників в працях філологів і методистів ХІХ – початку ХХ століття.

З огляду на вищесказане нами було виокремлено 3 основні етапи в розвитку методичного забезпечення викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття: 1 етап – перша половина ХІХ століття; 2 етап – друга половина ХІХ століття; 3 етап – початок ХХ століття (1900–1017).

У різні роки навчальний предмет «Російська словесність»

здебільшого містив два великих розділи (теорія та історія), а по суті, складався з двох окремих навчальних предметів – «Теорія російської словесності» та «Історія російської словесності».

У зв'язку з цим нами було відібрано для аналізу підручники з теорії та історії словесності, які визнані найкращими (Додаток Г).

5.1. Гімназійні та університетські підручники словесності першої половини ХІХ століття (етап становлення)

Навчальна література початку ХІХ століття дуже відрізняється від сучасної. Ця відмінність спричинена насамперед відсутністю єдиних навчальних програм і планів (кожен навчальний заклад мав свої програми та плани), підручників і навчальних посібників з того самого предмета (дисципліни). Вони були різними, часто з діаметрально протилежним баченням того чи іншого явища, події тощо. Автори підручників і навчальних посібників, викладаючи матеріал, намагалися донести до учнів власний погляд на ту чи іншу проблему або предмет, дати свою оцінку, показували те чи інше явище, подію в потрібному, вигідному їм ракурсі. До того ж навчальні книги цього періоду призначалися для роботи тільки разом з учителем на уроці [676, с. 53].

Як свідчить аналіз джерел, уже в першій половині ХІХ століття вченими-теоретиками, педагогами, філологами словесність розумілась не тільки як здатність висловлювати свої думки словами, а перш за все, як сукупність наук. Тому власних векторів розвитку набувала і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності. Йдеться, по-перше, про методи надання в підручниках нового матеріалу як для гімназії, так і для університету з історико-літературного курсу, а по-друге, про включення сучасної літератури, а також про обов'язковість (з поглядів авторів підручників) психолого-педагогічного аспекту. Прикладом такого підходу є підручники (посібники, хрестоматії) зі словесності за авторством М. Бунакова, Ф. Буслаєва, О. Галахова, М. Греча, В. Класовського, О. Міллера, В. Плаксина, В. Сиповського, А. Філонова та інших.

Аналіз методичного забезпечення викладання словесності переконує, що в традиції ХІХ століття близькість підручників словесності для середньої і вищої шкіл, а також широке використання тих самих посібників у середній та вищій школі були, в певному сенсі, методичною нормою.

На початку ХІХ століття практика викладання на обох ступенях майже повторювалася у зв'язку із використанням університетського підручника з невеликими скороченнями («випусками») в середній школі. Типовим прикладом підручників такого подвійного призначення була відома «История русской словесности» В. Сиповського [654] і його ж «Сокращённый курс истории русской словесности» [655] для гімназій. Головним завданням курсів словесності в гімназії та університеті ХІХ століття сучасні дослідники називають «формування історико-

літературного мислення» [335, с. 45]. Зміст підручників словесності обох ступенів пов'язувався як з питаннями розвитку самої літератури (з проблемою періодизації, виявленням суті історико-літературного методу), так і з методичними завданнями з опанування предмета «словесність» (визначенням обсягу в загальному курсі стародавньої літератури, переходом від естетичного методу аналізу до історико-літературного, а також з еволюцією поняття «словесність»).

На початку ХІХ століття дисциплінарна релевантність між університетом і гімназією посилюється за рахунок поширення нової для обох ступенів дисципліни. Словесність як навчальний предмет вищої школи вводить на відділеннях словесності в 1804 році, на середньому ступені вона вперше фіксується в 1811 році в навчальному плані Петербурзької гімназії. У ХІХ столітті російська література, поступово набуваючи самостійності й оригінальності, посіла почесне місце в ряду інших західноєвропейських літератур. Як наслідок цього, у школах ХІХ століття виникає предмет «російська словесність». До початку ХІХ століття літературними дисциплінами середньої і вищої школи протягом ста років константно виступали граматики, риторика і піїтика. Російська словесність, з'явившись як самостійний предмет, вимагала визначення власного змісту.

Як писав В. Голубков, до 40-х років ХІХ століття в гімназіях і університетах викладалася не сама література, а наука про літературу, у формі риторики і поетики. Ці предмети ставили перед собою «завдання повідомлення учням твердих, догматичних правил, встановлених письменниками-класиками, і, в зв'язку з цим, навчання школярів нормам правильно побудованої мови» [164, с. 5]. Читання художнього тексту мало в плані занять словесністю в цей період незначне місце, текст використовувався переважно як ілюстративний матеріал, як засіб для розкриття традиційних, чітко встановлених «законів» мови і як зразок для самостійних творів учнів. Тільки з 1860-х років до змісту дисципліни «російська словесність» входить історія літератури. Але і в цьому варіанті основний зміст дисципліни – це граматики, риторика і піїтика, «загальні поняття про словесність, про здібності душі, про мову, правила прози, поняття про витонченість, поняття про вірш» [306, с. 45].

У кінці ХІХ століття історія літератури в гімназіях як складова словесності вивчалася в старших класах (з ІV по VII класи) всього лише одне останнє півріччя. Спроби повернути словесність в сучасну школу в подібному традиційному варіанті можуть спричинили кардинальне звуження історико-літературного курсу в старших класах, залишивши основним змістом предмета стилістичний аналіз тексту та історико-літературний курс тривалістю в один навчальний рік. Подібна редукція історико-літературного курсу середньої школи значно послабить зв'язки середньої та вищої літературної освіти, що базуються головним чином на кореляції історико-літературних курсів школи і університету. У зв'язку з цим слід підкреслити, що використання досвіду викладання літератури

тільки у формі прямого калькування або запозичення дефініції «словесність» означатимуть очевидний регрес шкільного предмета «література». Об'єднання двох самостійних предметів «рідна мова» і «література» в дефініції «словесність» повинні спиратися як на історико-методичне тлумачення предмета, так і на змістові межі дисципліни, що склалися під час її тривалого функціонування в школі.

Методичні проблеми успішного засвоєння предмета в першій половині XIX століття мали висвітлення, в основному, в підручниках словесності середньої школи. Аналіз навчальної літератури вищої школи того періоду ускладнений в силу нестачі збережених підручників, спрямованих на університетську аудиторію. Цей факт заповнений аналізом значної кількості підручників словесності, які не поділяють свого читача на студентів і гімназистів.

Найбільш чітко потребу в створенні підручника словесності XIX століття з новим спрямуванням сформулював А. Барсов. «Вся біда в тому, – зазначав учений, – що у нас підручники – не посібник, а підказники; вони не викликають самодіяльності, а засвоюються пасивно, пам'яттю: причина зла в методі підручника; потрібно, щоб підручник не викладав, а запитував про те, що учень сам може взяти з творів автора, і щоб учень не мав можливості давати чужі, готові відповіді: підручник повинен бути в запитально-евристичній (пошуковій) формі, – бути неодмінно посібником» [41, с. 580–581].

Для нової дисципліни, яка стала практично одночасно предметом вивчення в середній та вищій школі, була потрібна методична база і, в першу чергу, навчальні посібники. У 1818 році Вчений Комітет Головного правління училищ отримує інструкцію із впровадження якісних підручників, щоб «...за допомогою кращих навчальних книг направити до істинної високої мети – формування в складі суспільства постійної і рятівної згоди» [637, с. 321–322].

Декларування таких високих завдань підручника посилювалося в інструкції оригінальною класифікацією навчальних посібників, згідно з якою підручники словесності були у складі «антропологічних творів»: «...до цього розряду відносяться твори: про граматику, логіку, метафізику і антропологію взагалі, класичні словесності і новітні словесні науки такі, як: риторика, поетика, філософські погляди про людське слово» [637, с. 323–324].

Варто зазначити, що на цьому етапі підручники словесності містили відомості про єврейську (священну), класичну (грецьку та латинську) та східну літератури. Мета підручників словесності в цей період формулювалася як «зведення учнів до пізнання давнини в усій її величч і стародавніх мов у богодуховній їх простоті» [637, с. 329]. Разом з тим, в цей час, як уже зазначалося, починає активно функціонувати саме поняття «словесність». У першій чверті XIX століття з'явилась ціла низка навчальних книг, в яких дефініція «словесність» і, що більш важливо, «російська словесність» заявляється вже в назвах. До них належать:

«Введение в круг словесности» І. Ризького (Харків, 1806) [590]; «Основания российской словесности» О. Нікольського (СПб., 1807) [419]; «Краткое руководство к российской словесности» І. Борна (СПб., 1808) [78]; «Рассуждение о древней русской словесности» М. Граматіна (М., 1809) [179]; «Курс российской словесности для девиц» І. Левитського (СПб., 1812) [349].

Підручник словесності ХІХ століття, частково повторюючи основні характеристики навчальної книги ХVІІІ століття, набуває нових векторів розвитку – включення до змісту підручників психолого-педагогічних розділів.

Початок регулярного введення в підручники словесності психолого-педагогічних основ пов'язаний з виходом у світ книги О. Нікольського «Основания российской словесности» (1807). Концепція книги базується на логічно простій схемі: «Словесність (дар слова) є здатність висловлювати думки», а «правила, які показують, як вживати цю здатність, називаються взагалі вченням про словесність» або «основою словесності» [419, с. 1–2].

Очевидно, що первинне визначення словесності як «здатність висловлювати свої думки словами» і правила, що регулюють цю здатність, мають чітку співвіднесеність з граматиною і риторикою. Як пише сам О. Нікольський: «Зміст словесності – в граматиці, яка навчає правильно вживати слова, і риторичі, яка показує спосіб, як розташовувати і пояснювати думки» [419, с. 8]. Крім граматики і риторики, значну частину змісту предмета «словесність» в посібнику займає логіка. Автор показує, як «...діє або повинен діяти наш розум в пізнанні речей або предметів, про які свої поняття висловлюємо словами» [419, с. 8]. Отже, зміст словесності на початковому етапі свого функціонування – це граматика, риторика, поетика і елементи формальної логіки.

При цьому О. Нікольський відкриває свій курс не лише визначенням предмета вивчення – словесності, але і визначенням дисципліни, яка її вивчає. Вже одне це розмежування, якого не було раніше у філологічній освіті, дає право вважати підручник О. Нікольського початком розробки дидактичних основ словесності. Слід зазначити, що на початку свого посібника автор зауважує на тому, як «діє або повинен діяти наш розум у пізнанні речей або предметів, про які висловлюємо свої поняття». Ці дії розуму людського пояснюються в логічних термінах «поняття», «міркування», «висновок» [419, с. 8].

Отже, перші «основи словесності», тісно пов'язані з граматиною і риторикою, доповнилися категоріями формальної логіки, психології та дидактики. Ця особливість підручників починає нову, «психолого-педагогічну», лінію у низці гімназійних підручників словесності.

У 1822 році виходить у світ «Опыт краткой истории русской литературы» М. Греча, що усунув дефіцит навчальних посібників з історії літератури і починає цілий етап розвитку підручника словесності. Сучасні дослідники пов'язують з ним остаточне затвердження курсу історії

російської словесності як окремої дисципліни в навчальних закладах [335; 336; 683; 773].

«Опыт...» став фундаментальним для свого часу бібліографічним зведенням творів словесності. У літературознавстві прийнято зараховувати цей підручник до посібників для вищої школи, про це зазначає О. Курилов у своїй роботі «У истоков русского литературоведения»: «Без такого зведення, – зазначає вчений, – був би неможливим подальший розвиток нашої історико-літературної свідомості, становлення історико-літературної науки» [335, с. 49].

Однак вища школа як прямий адресат у М. Греча не заявлена; судити про те, що підручник призначався вищій школі можливо лише на тих підставах, що історія російської літератури у 20-ті роки ХІХ століття була предметом вивчення переважно в університетах, а не закладів освіти середнього ступеня. Окремо слід зупинитися на структурі цього підручника, оскільки вона стала, в певному сенсі, зразком в історії літератури протягом всієї першої половини ХІХ століття.

В кінці підручника представлено «Обозрение истории русской литературы» з визначенням понять «красне письменство», «історія літератури» і періодизацією історико-літературного процесу. Історію російської літератури М. Греч ділить на два періоди: до Петра Великого і «від цієї епохи до сьогодення». Другий період відрізняється від першого, на думку автора, «народженням цивільної літератури». Кожен з цих двох періодів ділиться, в свою чергу, на три відділи. На початку кожного відділу подано короткий загальний нарис зовнішньої і внутрішньої історії Росії за відповідний відділу період; зовнішньої історії називається «політичним станом Росії», внутрішньої – «просвітою». Далі подані: а) мова; б) література як загальна характеристика пам'яток; в) відомості про життя і твори окремих письменників за певний період. У цьому загальному плані розподілу матеріалу, – відзначав О. Архангельський, – не можна було не помітити інстинктивних прагнень автора до історичного висвітлення [26, с. 225]. Фактично ж, історія літератури представлена в ньому перерахуванням окремих, найбільш великим за обсягом, літературних пам'яток, поетичних і історіографічних, та характеристики творів найважливіших письменників.

Значення книги М. Греча насамперед полягає у тому, що, ставши першим досвідом написання підручника з історії російської літератури, вона стала практично першою спробою систематизації великого і маловідомого історико-літературного матеріалу. Крім цього, цінність підручника М. Греча – в залученні творів письменників, яких у контексті 20-х років ХІХ століття можна вважати новітніми, сучасними. Так, для вивчення драми в розділі «трагедії» М. Греч пропонує п'єси В. Озерова «Эдип в Афинах» і «Дмитрий Донской», трагедію М. Крюківського «Пожарский», «Бориса Годунова» О. Пушкіна, «Орлеанскую деву» В. Жуковського. Серед комедій у підручнику розглядається «Горе от ума» О. Грибоедова. Отже, завдяки підручнику М. Греча, сучасна література

стає обов'язковою частиною шкільного курсу. Книга знає безліч перевидань, зберігаючи свою значущість і через п'ятдесят років після свого видання.

Сформована змістова і структурна близькість посібників з вивчення словесності для середньої і вищої школи не означала повної тотожності шляхів розвитку гімназійних та університетських підручників. Відмовляючись від компаративного аналізу підручників історії літератури для середньої і вищої школи через їх очевидну змістову і структурну подібність та, покладаючись на відображення загальних тенденцій в підручниках для гімназій, необхідно все ж виокремити специфічні особливості розвитку підручника вищої школи.

У 1828 році міністр освіти О. Шишков видав нове «Циркулярное предложение относительно конспектов наук, преподаваемых в университетах», у якому професори зобов'язуються щорічно переглядати свої лекції і «поповнювати їх новими науковими відкриттями» [637, с. 356]. Постійна вимога офіційних органів безперервно вдосконалювати лекції стала однією з причин читання лекцій, переважно, з рукописних записів, коригувати які було значно легше, ніж видавати нові друковані посібники. Яскравим прикладом цього є рукописні лекції Ф. Буслаєва з історії загальної літератури (1866). Крім цього, одним з найпоширеніших варіантів рукописного тиражування лекцій першої половини XIX століття були записи лекцій самими слухачами з голосу викладача. Недостатня кількість друкованих лекцій, які збереглися, постає певною перешкодою для аналізу методики словесності вищої школи першої половини XIX століття.

У наукових дослідженнях і підручниках для вищої школи аж до 90-х років XIX століття вирішувалися виключно питання літературознавчого характеру; зокрема, однією з головних проблем стала заміна методу естетичного аналізу літературного твору на історико-літературний. Ось як про це писав у своїх лекціях з історії російської літератури О. Архангельський: «Нещодавно майже винятковим напрямом в оцінці пам'яток літератури був естетичний. Історія літератури зводилася, власне, на історію поетичної творчості; оцінка літературного твору зосереджувалася на оцінці його змісту і форми, на визначенні того, наскільки дана пам'ятка відповідає «законам» поетичної творчості, тобто наскільки він підходить або відстає від відповідного йому за формою виду або роду класичних творів: ці твори класичної літератури, їх властивості і особливості, служили загальною міркою естетичної оцінки» [27, с. 68–69].

Естетичне вивчення стояло окремо від історичної послідовності літературних творів. Але, починаючи з середини XVIII століття, особливо до його кінця, літературний матеріал швидко збільшився в обсязі, що викликало природну необхідність заміни «естетичної» методології на історико-літературну. Слід зазначити, що зміна методології не призвела до введення в університетську практику цілісного історико-літературного курсу. Як предмет університетського викладання історія літератури до

40-х років XIX століття читалася курсами з окремих історико-літературних проблем, стосуючись, в основному, давнього періоду розвитку загальної та вітчизняної літератури, народної словесності.

Естетичний аналіз літературних творів увійшов до змісту підручників словесності вже на початку XIX століття. У період догматичного викладання, коли в навчальних курсах панували правила риторики і поезики, вже робилися спроби естетичного розбору художнього тексту. Прикладом підручника, заснованого на естетичному аналізі, служить «Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности» професора Г. Городчанінова (1813) [176]. Невизначеність читача підручника (автор дає посібнику підзаголовок «на користь і вживання юнацтва, яке навчається в Казанському навчальному окрузі»), дозволяє вважати його підручником як для старших класів гімназії, так і для слухачів університету. У підручнику подані розбори літературних текстів М. Ломоносова (ода «Елизавете Петровне», 1746), М. Карамзіна («Речь Холмского к новгородцам»), Г. Державіна (ода «На взятие Варшавы»). Методика естетичного розбору Г. Городчанінова заснована на співвідношенні форми і змісту твору. Автор розглядав художні особливості од М. Ломоносова і Г. Державіна як засоби вираження їхніх ідей.

Невизначений адресат підручника Г. Городчанінова частково підтверджує використання прийомів естетичного аналізу літератури і в університетському, і в гімназійному викладанні вже на початку XIX століття. Варто наголосити, що багатьма методистами XIX століття підкреслювалася небажаність прямого перенесення університетської естетики в шкільну програму. Ф. Буслаєв у своїй праці «О преподавании отечественного языка» [102] дуже несхвально відгукувався про застосування естетичних методів у середній школі. «Багато вчителів, – зазначав учений, – насправді не задоволені дивними підручниками, керуються університетськими лекціями про теорію словесності. Помилка очевидна: що призначене для університету, то не годиться для гімназії» [102, с. 69–70]. На думку вченого, сувора система естетики в гімназійному вивченні неможлива; цілком достатньо, якщо учні зможуть відрізнити епос від драми, трагедію від комедії, оду від елегії; а для цього ґрунтовний матеріал дає історія російської літератури [102, с. 70].

Недостатня розробленість поняття «словесність» змушує авторів підручників першої половини XIX століття знову і знову формулювати власні визначення словесності і уточнювати її зміст. В «Истории древней русской словесности» М. Максимовича (1839) під словесністю мається на увазі «...сукупність пам'яток, в яких відбився дух та побут народу за допомогою мови, усної або писемної» [366, с. 1]. Під історією словесності М. Максимович визначає науку, предметом якої є усні та писемні пам'ятки словесності, мова і писемність в поступовому розвитку та взаємозв'язку з усім побутом народу і особливо з просвітою. Отже, підручник М. Максимовича, встановлює нові традиції у висвітленні історії

вітчизняної літератури, що трансформувалися пізніше в канонічні принципи підручників літератури. Мається на увазі підкреслений автором зв'язок історії літератури народу і історії його просвіти. М. Максимович береться за дослідження творчості письменника, якщо твори і життя цього письменника стали «значущими в просвіті свого народу» [366, с. 3]. Крім того, підручник продовжує розпочату М. Гречем традицію представлення розгорнутої періодизації історії російської літератури.

У посібнику В. Плаксина «Учебный курс словесности» (1843) розглядаються дві основні якості словесності – «дар слова» і засіб «для вдосконалення цього дару». У визначенні помітне методичне розуміння поняття: В. Плаксін визначає словесність як «сукупність словесних творів, в яких дотримані правила науки, точніше, які можуть стати зразками для правил науки» [535, с. 1–2].

Книга В. Плаксина продовжує традицію включення психолого-педагогічних понять у підручники словесності, розпочату «Основаниями словесности» О. Нікольського. Підручник починається з розділу «Попередні пізнання». Попередніми пізнаннями по відношенню до словесності автор визначає логіку і психологію, саме вони допомагають словесності «говорити про думки і відчуття, про слово, і про доцільність мовлення» [535, с. 2].

Весь розділ має психолого-педагогічний характер. У розділі є великі за обсягом параграфи, присвячені темпераменту і характеру людини, засобам пізнання і їх диференціації. Автор включає в психологічний розділ такі категорії, як пам'ять, уява, уявлення про предмети, підкреслюючи їх значущість для психолого-педагогічних обґрунтувань шкільного курсу словесності. Перша книга умовно розділена автором на дві частини: загальну риторіку, де представлені всі види прозової мови, і приватну риторіку, в якій подано зразки прозової мови (опису, подорожі, «вчені розмови», листи). Характерно, що в першій книзі зосереджені як найвищі зразки представлених жанрів, так і найпростіші способи написання рапортів, службових записок і армійських наказів [535, с. 295–298, 306–310]. Перша і друга книга підручника містить стислі теоретико-літературні параграфи, що супроводжуються великими хрестоматійними відділами: в уривках представлені драма М. Гнедича «Рыбаки», трагедія В. Озерова «Эдип в Афинах», «Борис Годунов» О. Пушкіна, комедія «Мизантроп» М. Хмельницького [534, с. 308–357].

Подібна структура підручника дає можливість характеризувати його як хрестоматію з широким теоретико-літературним коментарем для старших класів, яка містить крім художніх текстів, психолого-педагогічний інструментарій, що сприяє більш глибокому сприйняттю художньої літератури.

У 30–40-і роки XIX століття традиція введення до підручників новітньої літератури, розпочата М. Гречем, узвичаюється. Так, у першому виданні, що вийшло у 1842 році «Полной русской хрестоматии, или Образцах красноречия и поэзии, заимствованных из лучших

отечественных писателей, в двух частях» О. Галахов вводить вивчення творів М. Лермонтова, М. Гоголя, І. Тургенєва. Книга витримала 22 перевидання за життя її автора, ступінь популярності посібника був свого часу яскраво представлений у спогадах найвизначнішого методиста В. Острогорського, який називав «Хрестоматию» О. Галахова єдиною живою настільною книгою на заняттях зі словесності [499, с. 17].

Новітня література у 30–40-і роки ХІХ століття тільки починала входити у сферу історико-літературних досліджень.

Займаючись практичною педагогічною діяльністю, О. Галахов бачив прогалини у методичному забезпеченні навчального процесу, тому вирішив підготувати і видати кілька збірників, які мали слугувати посібниками у ході вивчення мови та словесності. Першим із них мала бути хрестоматія для дітей, другим – хрестоматія як посібник з курсу теорії красномовності і поезії, третім – історична хрестоматія, як додаток до курсу історії літератури [364, с. 126; 436].

Насправді порядок видання цих посібників був зовсім іншим. Спочатку, в 1842 році, з'явилася «Полная русская хрестоматия, или Образцы красноречия и поэзии, заимствованные из лучших отечественных писателей, в двух частях». Хрестоматія передбачала введення до гімназійного курсу вивчення творів нових письменників – М. Лермонтова, М. Гоголя, І. Тургенєва, була пройнята безперечним впливом літературних і педагогічних ідей В. Белінського. У 1843 році вийшов друком ще один посібник О. Галахова – «Русская хрестоматия для детей».

Якщо остання хрестоматія перевидавалася уже по смерті її автора кілька разів, то перша витримала більше трьох десятків перевидань, а ще більше наслідувань. Хоча ця хрестоматія і мала майбутнє, вихід її був позначено розбіжністю поглядів. С. Шевирьов надрукував у журналі «Москвитянин» великий за обсягом і суворий розбір [781], на який О. Галахов відповів запальною антикритикою, і в цьому його активно підтримував В. Белінський у «Отечественных записках». С. Шевирьов критикував хрестоматию за те, що автор розмістив у ній твори новітніх письменників, зокрема М. Лермонтова і О. Кольцова. Рецензент ставився з пересторогою до цих авторів, але, як показав час, О. Галахов став першим, хто вирішив популяризувати творчість М. Лермонтова. Він включив до хрестоматії чимало його творів: «Ветка Палестины», «В минуту жизни трудную», «Пророк», «Спор», «Выхожу один я на дорогу», «Парус», «Казачья колыбельная песня», уривок із поеми «Мцыри», «Демона», «Герой нашего времени». Це свідчить про літературні та естетичні смаки самого педагога, який постійно прагнув демонструвати прихильником історичного вивчення словесності, але важливого значення надавав ознайомленню гімназистів із сучасною літературою [436].

Перші два видання хрестоматії містили дві частини («Красномовство» і «Поезія»), твори в них розташовувалися за жанровим принципом. З 1849 до 1859 року книга уже виходила в трьох частинах («Красномовство», «Поезія», «Примітки» (історико-літературні). З 1861

року О. Галахов повернувся до двотомного формату («Проза», «Поезія»), в якому хрестоматія виходила до 1918 року. Всі видання піддавалися суттєвій переробці, особливо це стосується 1844–1853 і 1861–1866 років, які збігалися з періодами найбільшої педагогічної активності, що супроводжувалася хрестоматійним «бумом» [436].

У ХІХ столітті хрестоматіями супроводжувалися курси словесності для різних типів навчальних закладів. Найбільш значущі з них: «Опыт исторического обозрения русской словесности, с хрестоматией, расположенной по эпохам» О. Міллера (1865), «Русская хрестоматия с примечаниями» (1867) А. Філонова, «Русская хрестоматия: Памятники древнерусской литературы и народной словесности» (1894) Ф. Буслаєва, «Историческая хрестоматия по истории русской словесности» В. Сиповського (1900), але саме хрестоматія О. Галахова стала своєрідним взірцем для наслідування [436].

Хрестоматія (грец. *chrestomatheia* – *chrestos* – гарний, корисний, *mathano* – вивчаю) – навчальний посібник, який є збіркою вибраних творів письменників, учених, критиків або уривків з них. Сама назва «хрестоматія» вказує на те, що в книзі такого типу можуть бути представлені тільки кращі твори, тобто зразкові, класичні [436].

На початку 40-х років ХІХ століття поняття «хрестоматія», як і сам вид цього навчального посібника, сприймалися як явище досить нове у вітчизняній практиці викладання словесності, тому О. Галахов у першому виданні своєї книги вважає за потрібне пояснити власне бачення хрестоматії, її призначення і принципи укладання [436]. Він вважає, що «...з плином часу втратилося первинне значення цього слова: ним стали називати прозові та віршовані твори, розміщені повністю або уривками» [149, с. 2].

У сучасному педагогічному контексті хрестоматія, за О. Галаховим, може мати дві мети: «...або запропонувати практичне керівництво до поступового вивчення мови, або запропонувати приклади різних словесних творів, що називається практичним курсом вивчення літератури» [149, с. 2]. Свій навчальний посібник автор видає з іншою метою – для практичного вивчення словесності, предметом, якого, на думку педагога, є «...вишукані зразки красномовності та мови» [149, с. 2]. При цьому О. Галахов наголошує на тому, що ці «...вишукані зразки словесних мистецтв, цілком чи частинами, мають бути багатими за змістом, чудовими за висловлюванням. ...Обов'язок хрестоматії – дати зразки мовлення. Гарна мова – це суттєва ознака всіх її статей, необхідна умова для розміщення усього твору чи уривка, *condition qua non*» [149, с. 2; 436].

На власне запитання: «Якою мовою мають бути написані зразки красномовності і поезії, розміщені в хрестоматії?» – О. Галахов однозначно відповідає: «...мовою теперішнього часу, яку чуємо з уст освічених людей, якою пишуть наші освічені письменники. ...Вчити зразки мови минулого, застарілого, не тільки марно, але й шкідливо: і хрестоматія повинна їх відкинути. Останні складають уже предмет історії

літератури: їх треба не вчити, а вивчати» [149, с. 4–5]. О. Галахов дотримувався цього принципу і при укладанні своєї хрестоматії: він намагався звільнитися від текстів, написаних у XVIII столітті, і переважно друкував твори сучасних авторів. Не випадково, згодом йому поставлять в заслугу той факт, що він вперше ввів у шкільну програму імена «нових» письменників: Пушкіна, Лермонтова, Гоголя, Тургенєва, Тютчева, Толстого [436].

«Полная русская хрестоматия...» (1853) чітко структурована, вона складається з трьох частин. Перша частина «Красномовство» ділиться на кілька розділів: «Ораторське мовлення» (підрозділи: «Духовне вітійство», «Світське вітійство», «Маніфести, заклики, високі рескрипти»), «Історичні твори» (підрозділи: «Розповіді (власне історія, біографії і характери)», «Описи (власне описи, подорожі)», «Дидактичні твори (роздуми, розбори творів мистецтва)», «Додатки», в яких пропонуються зразки таких видів творів, як розмова та листи, що є досить цікавими формами і для сучасного учня. Всього ця частина нараховує 169 творів і уривків з творів. Усі тексти різні за типами, жанрами, тематикою [436].

Друга частина – це посібник для вивчення теорії поезії. Він містить твори і фрагменти з творів трьох родів літератури: епосу, лірики, драми. Наведені приклади чудово ілюструють історію окремих жанрів і форм від античності до середини XIX століття. Тут широко представлені і вітчизняна (російська), і західноєвропейська література. Серед обраних зразків – твори відомих авторів (для деяких з них вони були прижиттєвими публікаціями) – В. Жуковського, О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя, П. Єршова, О. Кольцова, Я. Дельвіга, О. Одоевського, І. Крилова, А. Майкова, О. Грибоедова. Всього ця частина налічує 346 зразків. Слід відзначити, що гідне місце в цій частині посідають фольклорні твори: думи, казки, билини, представлений давньогрецький епос, переклади з індійського, персидського, німецького, фінського, іспанського, чеського, болгарського, сербського епосу [436].

Неабияке значення мала третя частина хрестоматії, в якій подавались ґрунтовні коментарі практично до всіх великих творів, вміщених у двох перших томах. До того ж у ній запропоновано біографії і проаналізовано творчість 43 письменників, охарактеризовано окремі літературні поняття. Ця частина цікава і з методичного погляду, оскільки в ній пропонуються завдання для учнів переважно на зіставлення творів, а також зразки розборів літературних текстів різних жанрів [436].

Загалом у «Полной русской хрестоматии...» авторами текстів є й офіційні керівники народної освіти, імениті професори, весь літературний «пантеон». Недарма ця хрестоматія була схвалена не тільки прогресивним учительством, яке побачило в ній першу спробу подолання методичної рутини, але й такими представниками консервативної професури, як П. Плетньов, котрий зустрів її позитивною рецензією, і Ф. Буслаєв, за наполяганням якого вона була рекомендована як навчальний посібник [436].

Низка задуманих О. Галаховим хрестоматій мала завершитися виданням збірника як посібника для вивчення історії російської словесності. Перший том такого збірника з'явився у 1848 році, але його назва вказувала на зовсім інше призначення: «Историческая хрестоматия церковнославянского и русского языка. Т. I (IX – ХУІІІ в.)». Згодом була підготовлена і видана «Историческая хрестоматия: нового периода Русской словесности» (1861–1864). Вони також неодноразово перевидавалися і служили посібниками для вивчення словесності [436].

О. Галахов не був професійним філологом, тому, коли у 1850 році йому було доручено разом з Ф. Буслаєвим скласти конспект з російської мови та словесності, то на професора Ф. Буслаєва лягли обов'язки обробки тієї частини конспекту, яка стосувалася мови, а О. Галахов зайнявся історико-літературним відділом [436]. Це була перша така програма-конспект з викладання словесності. Слід відзначити, що у змісті автор вказував не лише методи викладання, але й прізвища авторів та назви творів, які рекомендувалися для вивчення на уроках в школі [103].

Безумовно, талановиті підручники М. Греча і О. Галахова представляли «історико-літературну» лінію підручників, наближених до неадаптованого педагогічно курсу словесності вищої школи.

Історичний напрям викладання російської літератури у вищій школі остаточно затверджується працями С. Шевирьова. Як зазначає О. Архангельський, С. Шевирьов вперше пішов у напрямі суто історичного вивчення предмета: «...його “История русской словесности” була у нас, перш за все, першою науковою спробою підвести підсумок усьому зробленому в галузі вивчення нашої давньої літератури, спробою, яку виконано з повним знанням справи, – першої справді “історії” нашої давньої літератури, або, точніше, першим зверненням до цієї літератури з такою метою її серйозного, науково-дослідного вивчення» [26, с. 232–233].

У своєму курсі лекцій «История русской словесности, преимущественно древней», виданому окремою книгою в 1846 році, С. Шевирьов групує явища давньої словесності і коментує їх у чіткій науковій послідовності. Головна перевага підручника – систематичність в огляді літературних явищ. Новацією можна вважати розпочатий С. Шевирьовим короткий огляд посібників з історії літератури, що вийшли раніше, – «Опыта краткой истории русской литературы» М. Греча та «Истории древней русской словесности» М. Максимовича. Будучи першим систематичним посібником з історії літератури для вищої школи, книга С. Шевирьова не уникла тематичних і жанрових похибок, прокоментованих пізніше В. Стоюніним, на думку якого С. Шевирьов вмістив у свій підручник багато історичного матеріалу, що не має безпосереднього відношення до історії словесності: «...захопившись впливом православ'я на давній період нашої літератури написав, швидше, історію релігійної освіти нашої вітчизни, ніж історію давньої російської літератури» [694, с. 7].

Однак В. Стоюнін, критикуючи «Историю...» С. Шевирьова,

ззначає, разом з тим, об'єктивну складність у визначенні меж історії літератури як частини загальної історії духовного життя народу. Праця С. Шевирьова – перший підручник історії російської літератури, розрахований на студентів вищої школи.

Відповідно до статистики динаміки зростання кількості назв навчальних книг зі словесності в першій половині XIX століття всього було видано:

- 1800–1805 роки – 205 видів книжкової продукції (з них «оригінальних» – 125, перекладених – 80);
- 1825 рік – 133 видань;
- 1835 рік – 14; 1840 рік – 13; 1845 рік – 15; 1850 рік – 10 [394, с. 197–206].

На завершення характеристики підручників словесності середньої і вищої школи першої половини XIX століття, варто відзначити, що в цей період вони набувають низки кардинальних новаційних особливостей, зумовлених як процесом розвитку самої літератури, так і інтенсивним розвитком методики її викладання. Ці особливості підручників словесності першої половини XIX століття сприяють остаточному затвердженню курсу історії російської словесності як самостійної дисципліни в середніх і вищих навчальних закладах.

5.2. Підручники словесності середньої і вищої школи в другій половині XIX століття (етап інтенсивного розвитку)

Реформи 60-х років XIX століття найрадикальнішим чином торкнулися усіх сфер життя суспільства і держави. Реконструкція історії модернізацій 1860-х років необхідна, щоб представити об'єктивні соціальні та ідеологічні передумови тодішньої реформи освіти. У свою чергу, зміни, що відбулися в системі освіти, безсумнівно, позначилися на навчальній літературі. «Навчальна книга – це один з найважливіших елементів цілісної освітньої системи, який не може створюватися самостійно і відособлено від системи навчання» [633, с. 35].

Поділяючи цю думку, можна стверджувати, що навчальна книга – це не тільки елемент системи освіти, але й своєрідний барометр суспільних і політичних змін. Без усвідомлення взаємозв'язків і взаємозумовленості різних громадських інститутів навряд чи можливо визначити нові функції освіти загалом та завдання навчальної літератури у другій половині XIX століття зокрема [676, с. 73].

У 1857 році для розробки нової концепції навчальних була створена Комісія з підготовки та видання підручників і навчальних посібників при Вченому комітеті Міністерства народної освіти. У роботі Комісії брали участь видатні вчені-педагоги і вчені-психологи того часу: професори П. Каптерєв, П. Лєсгафт, І. Сікорський та інші. Одночасно розроблялися єдині навчальні програми та плани. Проспект-план майбутнього підручника повинен був повністю відповідати навчальній програмі,

затвердженій міністерством, яка з 1 січня 1865 року набула статусу офіційного нормативного документа.

Для більш повної впевненості в благонадійності автора (членів авторського колективу), і в тому, що автор (авторський колектив) відповідають рівню вимог, що пред'являються для написання підручника, кандидатури автора і плани-проспекти видань представлялися в Учений комітет для затвердження.

Для підвищення відповідальності автора (авторського колективу) перед державою і суспільством та поліпшення якості навчальних видань було введено їх обов'язкове рецензування і грифування. Порядок рецензування та рецензенти також затверджувалися міністерством.

Більшість навчальних видань повинні були мати гриф – рекомендацію до використання навчальної книги у відповідній якості (підручник, навчальний посібник тощо). Навчальним виданням «подвійного призначення» – тобто для світських і духовних навчальних закладів – необхідно було отримати два грифи – Міністерства народної освіти і Святого Синоду.

До кожного нового навчального видання вимагалось дві рецензії: колективну, її давали предметна комісія навчального закладу, кафедра університету (за винятком відомства, в якому служать автори) та індивідуальну (від відомого ученого – фахівця в даній галузі, педагога-новатора чи методиста).

Рукопис, відредагований у видавництві, доопрацьований згідно із зауваженнями редактора і рецензентів, надсилався для отримання грифу. До рукопису додавалися супровідні документи: подання видавництва з проектом грифу, завірені копії всіх рецензій, висновок редактора, довідка автора про доопрацювання рукопису за зауваженнями рецензентів і видавництва. Питання про надання грифу розглядалося міністерством протягом місяця. Однак в дійсності це питання вирішувалося набагато довше.

Вимоги до художньо-технічного оформлення, поліграфічного виконання і гігієни навчального видання стали висуватися дещо пізніше [676, с. 74].

Дослідники виокремлюють низку відмінностей пореформеної навчальної книги від дореформеної:

– по-перше, реформи 1860-х років звільнили авторів від тиску ідеологічної формули «православ'я, самодержавство, народність», зробивши реальністю відносну свободу думки;

– по-друге, пореформена навчальна книга стала стабільною і масовою, одночасно позбавивши учнів як від «неосязної безлічі» підручників з того самого предмета, так і від їх нестачі, тому що вони видавалися невеликими тиражами. Навчальні книги 1860-х років стали відповідати навчальній програмі, що уніфікувало і значно полегшувало процес навчання;

– по-третє, навчальна книга 1860-х років стала більш довговічною у

використанні учнями, зрозумілою, добре художньо оформленою;

– по-четверте, цензурна реформа 1860-х років дозволяла авторам залучати найновіший науковий матеріал;

– по-п'яте, головна відмінність пореформеного підручника від дореформеного полягає в тому, що пореформений підручник, виробляючи в учнів навички самостійного мислення, не даючи готових відповідей на складні запитання, підштовхував учнів самих шукати відповіді на них [676, с. 74].

З цього приводу К. Ушинський, розробляючи нові методи викладання навчального матеріалу, писав: «Якщо ж ми вважаємо, що учень сам не може дати відповіді на запитання, що пропонується йому підручником, то ставимо тут же і відповідь. Запитання в цьому випадку вказує на прогалину в знанні учня і тим самим допомагає поповнити цю прогалину. Добре зрозуміле запитання є вже половина відповіді. Ось загальний спосіб викладу, якого ми дотримуємося в наших підручниках» [745, с. 234].

У результаті реформи народної освіти 60-х років XIX століття навчальна книга набувала нових рис і якостей, також закладалися основні принципи її підготовки і видання, сформульовані в циркулярі «О порядке подготовки к изданию учебных пособий для средних учебных заведений», затвердженому Міністерством народної освіти 4 січня 1864 року. У нормативному акті викладено основні державні вимоги до змісту навчального видання: структури; мови і стилю; художньо-технічного оформлення; поліграфічного виконання; гігієни видання навчальної книги тощо [676, с. 75–76].

Навчальне книговидання в пореформений період розвивалося в контексті стратегічних тенденцій епохи. Об'єктивний аналіз навчальних видань, формування типологічних ознак навчальної книги цього часу можливий лише з урахуванням чинників суспільно-історичного, ідеологічного, соціального, науково-педагогічного характеру, а також виявлення зв'язків педагогічної науки, практичного досвіду та навчальної книги.

На думку дослідників, особливий вплив на розвиток навчальної книги досліджуваного періоду спричиняють стан педагогічної науки та педагогічної культури в цілому. До поняття «педагогічна культура» в епоху реформ другої половини XIX століття входять такі компоненти:

– система наукових шкіл, достатня кількість педагогів-науковців, кафедр загальної та спеціальної педагогіки, теорії та історії педагогіки, професійні наукові товариства;

– система підготовки кадрів педагогів-науковців (науково-педагогічна освіта);

– інтелектуальна аудиторія (вчителі гімназій, викладачі середніх спеціальних навчальних закладів, які цікавляться проблемами педагогіки, стежать за публікаціями в цій галузі науки);

– налагоджені зв'язки із зарубіжними педагогічними школами;

- кадри перекладачів зарубіжних публікацій з проблем педагогіки;
- система періодичних видань з різних розділів педагогіки (журнали, вісники тощо);
- розвинена система навчальних видань як сфера реалізації нових педагогічних концепцій;
- створення видавництв, що спеціалізуються на виданні навчальної літератури, а також всіх типів і видів неперіодичних видань педагогічних творів (монографії, зібрання творів, збірники наукових статей тощо) [676, с. 76–77].

Роль вітчизняної педагогіки у формуванні нової (класичної) навчальної книги неможливо переоцінити. Педагогіка другої половини XIX – початку XX століття визначила спрямування розвитку навчальної книги на подальші десятиліття.

Отже, педагогічна наука та педагогічна періодика сприяли активізації розвитку навчального книговидання. В другій половині XIX виникли багаточисельні видавництва різної форми власності (казенні, університетські, приватні меценатські, приватні комерційні), які друкували навчальну літературу для всіх типів навчальних закладів. У досліджуваній період навчальну літературу видавали університети, комітети та товариства грамотності, приватні типографії, видавництва тощо.

Еволюція навчальної книги є складним і суперечливим процесом, зумовленим прогресом самої науки, а також розвитком системи освіти. На цей процес впливали також чинники, породжені загальним прогресом матеріальної та духовної культури другої половини XIX – початку XX століття.

У другій половині XIX – на початку XX століття історія навчальної книги в Російській імперії мала такі етапи:

- період становлення навчальної книги (1864–1887 роки);
- період інтенсивного розвитку навчальної книги (1887–1905 роки);
- період розквіту російської навчальної книги (початок XX століття).

Кожен з перерахованих трьох періодів має свої чітко виражені риси, що визначають його особливе місце в тривалому історичному процесі розвитку навчальної книги [676, с. 102].

Період *1864–1887 років* – час становлення навчальної книги. В даний етап основними видавцями навчальної книги були університети, при яких створювалися друкарні, що випускали навчально-педагогічну літературу. Прикладами можуть служити такі посібники: В. Водовозова «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1869) [132]; В. Стоюніна «О преподавании русской словесности» (1864) [694]; О. Кирпичникова «О разборе образцов иностранной литературы в наших гимназиях» (1868) [288], «Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) [291] та ін.

Так, посібник В. Водовозова «Словесность в образцах и разбор с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии»

(1869) [132] витримав п'ять перевидань. Це один з перших традиційних підручників з теорії словесності. Незважаючи на те, що підручник написаний представником виховної школи, все ж має хороший методичний апарат і численні приклади з літературних творів, що допомагають засвоїти навчальний матеріал [676, с. 143].

«Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) О. Кирпичникова – це одне з перших видань такого типу, що побачило світ одразу після розпорядження про скорочення навчальних годин на викладання російської словесності. У ньому дано поради та рекомендації як раціонально і ефективно розподілити навантаження учня у вивченні навчального предмета на уроці і в умовах самостійної роботи вдома [676, с. 144].

За словами О. Снітовського, цей етап був досить складним, але плідним. Протягом всього періоду діяли як чинники, що стримували зростання числа і якісного рівня навчальних видань, так і фактори, що позитивно впливали на роботу з видання, поширення і бібліографування навчальних книг. До факторів першого роду дослідник відносить: невисокий освітній і культурний рівень більшості населення імперії (всього 27 % населення могли вважатися грамотними); відсталість педагогічних наук і педагогічної освіти; пов'язана з цим тенденція інтелектуалів віддавати перевагу зарубіжній педагогічній книзі; жорстка цензурна політика держави упродовж означеного періоду; вкрай підозріле ставлення держави до педагогічної науки як такої [676, с. 103].

Разом з тим дослідники відзначають і деякі позитивні чинники, що сприяли успіхам навчальної книжкової справи, з-поміж яких: розвиток педагогічних наук у країні; зростання суспільного інтересу до педагогічної проблематики; поява групи (спочатку невеликої) читачів нового типу, які прагнули долучитися до основ педагогіки через літературу російською мовою; прогрес книговидання, книжкової торгівлі, бібліотечної справи і бібліографії [676, с. 103–104].

В історії навчальної книги період *1887–1905 років* посідає особливе місце. Саме в ці 20 років змогли реалізуватися передумови стрімкого якісного і кількісного зростання навчальної книги. Важливо відзначити, що це відбувалося в умовах бурхливого прогресу книжкової справи в Російській імперії. Зростаючий попит читачів на літературу з гуманітарних (в тому числі з педагогічних) наук викликав активізацію в сфері навчального книговидання. Важливою рисою у книговиданні пореформеного періоду стала поява «ідейних» видавців, котрі розглядали свою діяльність не як джерело прибутку, а як один з каналів поширення педагогічних ідей. Саме з цього погляду вони підходили і до випуску навчальної книги [676, с. 104].

Велику роль у виданні підручників продовжували відігравати в 1887–1905 роках університети. Розвиток педагогіки і системи освіти, зростання кількості студентів, відкриття нових університетів сприяли

активізації університетського навчального книговидання. Серед посібників зі словесності цього періоду, виданих університетськими типографіями, дослідники особливо відзначають: В. Острогорського «Беседы о преподавании словесности» (1885) як один із перших навчальних посібників такого жанру. Книга призначена як для учня, так і для вчителя: з одного боку, в ній показана роль словесності у формуванні особистості учня, в розширенні його кругозору, у вихованні його смаку і хороших манер; з іншого боку, в ній подано поради і рекомендації вчителю словесності, яким чином найбільш ефективно можна досягти цілей викладання [500]. Варто назвати Г. Моречевського «Характеристику образцов литературы для начального изучения словесности» (1876, 1884) – одне з перших видань, призначених як для учня, так і для вчителя. Воно присвячене відбору літературних творів на першому році вивчення (в 5 класі) та його критеріям, а також самому розбору художнього тексту на уроці і вдома [389]. Слід згадати В. Науменка та його посібник для вчителя «О задачах преподавания отечественной словесности» (1889). У ньому сформульовано основні завдання, поставлені державою перед цим навчальним предметом, проаналізовано найбільш вдала методика і узагальнений досвід викладання словесності, а також ефективні прийоми вивчення навчального предмета і засвоєння навчального матеріалу учнями [406]. До визначених посібників цього періоду слід зарахувати й такі: В. Самсонова «Методическое руководство классным чтением и литературными беседами в городских начальных народных четырёхклассных училищах, в младших классах средних учебных заведений и во 2-м классе двухклассного начального народного училища» (1887) [622; 623]; Є. Судовщикова «О преподавании русской словесности: Пособие для учителя» (1863) [699]; Ф. Сушицького «Литературные беседы, рефераты и сочинения в средних учебных заведениях (Опыт. Методика). Учебное пособие для начинающих преподавателей словесности» (1869) [711]; П. Сакулін «Где и как проходят теорию словесности?» (1897) [619]; Д. Полевой «Руководство к составлению тем сочинений по курсу русской словесности. Разработка тем литературного характера с планами задаваемых сочинений во всех средних учебных заведениях и при конкурсных испытаниях» (1903) [540] тощо.

Саме з другої половини 1860-х років ці видавництва активно долучились до процесу видання навчальної літератури зі словесності не тільки в столицях, а й у провінції. Масив навчальних видань і за накладками, і за найменуваннями в ці роки був досить значним. Згідно із статистичними даними динаміка зростання кількості назв навчальних книг зі словесності в пореформений період виглядає так: у Росії всього було видано: 1855 рік – 30; 1860 рік – 115 [394, с. 197–206].

Навчальна книга реформувалася разом з усією системою освіти під впливом педагогічних відкриттів, пильної уваги громадськості, активізації видавничої діяльності. Процеси модернізації та оптимізації навчання благотворно позначилися на еволюції навчальної книги. Навчальна книга

проголошувала про проведені в країні реформи.

Напередодні реформ підручники з російської словесності писали багато відомих і досвідчених учених та професорів університетів. Але кращими і найрепрезентативнішими з них у середині 50-х років XIX століття Ученим Комітетом визнано такі [480]:

– для вищих закладів освіти: М. Дубнов «История русской литературы первой половины XIX в.» (1855); М. Погодін «Очерки по истории русской литературы первой половины XIX в.» (1854);

– для середніх закладів освіти: Ф. Буслаєв «История русской словесности» (в 2-х ч., 1855); О. Галахов «История русской словесности» (в 2-х ч., 1856); К. Петров «Русская историческая хрестоматия» (1856).

Всі перераховані гімназійні підручники були удостоєні премії графа С. Уварова. Показовим є той факт, що кращі навчальні книги за часів імператора Миколи I нагороджувалися премією графа С. Уварова (консерватора), а починаючи з імператора Олександра II – премією Петра Великого [676, с. 76–77].

Отже, у передреформений час під впливом намічених змін і активної ролі педагогіки відбуваються деякі зрушення в навчальній літературі та книговидаванні. Реформи 1860-х років і реформа народної освіти, зокрема, спричинили виникнення нового підручника, масового, стабільного; розробку принципів підготовки і видання підручників і навчальних посібників. Розуміння необхідності не тільки навчання, а й розвитку особистості призводить до появи в навчальній книзі елементів методичного апарату, наприклад, питань і завдань, що стимулюють інтелектуальний і моральний розвиток учня [676, с. 94].

З початку 70-х років XIX століття особлива увага приділялася підручникам зі словесності. Це пов'язано було з тим, що в прийнятому 30 липня 1871 року новому Статуті гімназій і прогімназій, що замінив собою реформаторський від 19 листопада 1864 року передбачалося зменшення кількості навчальних годин з «Російської мови з церковнослов'янською та словесності» з 24 годин на тиждень в 1864 році до 4 годин в тиждень у 1871 році. Хоча в доповіді, що супроводжувала проект нового Статуту, поданій до Державної Ради, міністр народної освіти Д. Толстой відзначав безсумнівні заслуги цього навчального предмета у вихованні моральності, почуття прекрасного, смаку і манер. Разом з тим, зменшення кількості навчальних годин на викладання предмета, зовсім не означало скорочення обсягу матеріалу, визначеного програмою. Відтепер основний акцент у вивченні навчального предмета робиться на самостійну роботу учня з підручником вдома, а на уроці розбираюся лише складні питання теми, що не зрозумілі учням. Тому на підручник було покладено основне завдання в засвоєнні матеріалу. Звідси випливала головна вимога до підручника зі словесності: він повинен був бути максимально інформативним, лаконічним і зручним у використанні.

Питання про важливість розвитку підручникотворення в галузі словесності постійно обговорювалося на нарадах Міністерства народної

освіти й інших зібраннях. Свідченням цьому є такі публікації: М. Смирнов «О расширении преподавания русской словесности» (1871) [674], «Проект учебного плана курса русской словесности, изучаемого в V–VI классах реальных училищ» (1871) [675]; О. Степанов «Словесность как предмет гимназического курса» (1871) [690]; А. Філонов «Современное преподавание словесности» (1870) [751]; К. Якубович «Значение курса русской словесности в системе реального образования России» (1871) [794] тощо.

Для практичного вивчення російської словесності в середньому навчальному закладі та виконання завдань були потрібні хрестоматії. Безумовно, вони не звільняли учня від читання художнього твору вдома в оригіналі, але полегшували йому підготовку до відповіді вчителю у ході практичних занять на уроці. Хрестоматії було прийнято ділити на чотири типи: 1) хрестоматії для пояснювального читання і переказів в молодших класах; 2) хрестоматії для вивчення теорії словесності та виконання письмових вправ; 3) хрестоматії для вивчення історії словесності; 4) хрестоматії для вивчення історії мови. Більшість хрестоматій виходило як додаток до підручників з теорії та історії словесності, взаємно доповнюючи один одного, сприяючи більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу [676, с. 131, 135].

У зв'язку з великою потребою навчальних видань такого типу у другій половині XIX століття з'явилося багато хрестоматій, найпопулярнішими серед яких стали роботи: П. Басистова «Для чтения и рассказа» (1862) [43] і «Для разборов и письменных упражнений» (1868) [44], призначені для практичних занять.

Вийшли чотири солідні томи «Русской хрестоматии» А. Філонова (1863–1867) [753]. Автор багато в чому спирався на досвід О. Галахова, хоча різко негативно відгукувався про його «Русскую хрестоматию».

К. Петров також критикував «Русскую хрестоматию», хоча теж ішов шляхом, прокладеним О. Галаховим. Правда, автор значно розширив розділ, присвячений новітній літературі.

Кращою серед хрестоматій педагогічної громадськості дослідники визнають хрестоматию Л. Поліванова «Русская хрестоматия» (1903) [541]. Будучи представником академічної наукової школи викладання словесності, він був прихильником розвитку в учнів логічного мислення і ормування вміння послуговуватись правильною літературною мовою. Тому автор вмщував у свої хрестоматії тексти, зразкові в художньому розумінні в аспекті мови і стилю [609].

Не менш популярною стала чотиритомна «Хрестоматия для изучения образцов русской словесности» М. Бунакова (1872–1875) [98], автор якої був представником виховної наукової школи викладання словесності і пропагандистом революційно-демократичних ідей 60-х років XIX століття. М. Бунаков розглядав словесність як засіб морального і естетичного виховання учнів. Тексти в хрестоматії були доповнені примітками, питаннями, планами і біографічними довідками.

У навчальному посібнику «Сборник статей из образцовых произведений литературы» М. Невзорова (1879) [413] тексти підібрані відповідно до навчальної програми та вікових особливостей учнів.

Зовсім за іншим принципом була побудована «Историческая хрестоматия» В. Покровського (1880–1895, 15 випусків) [266]. У ній представлений багатючий матеріал з історії російської суспільної думки, освіти, культури та літератури з найдавніших часів до 10-х років XIX століття.

Значення підручника в 60–70-х роках XIX століття по-новому оцінюється методистами-словесниками. Цей період В. Стоюнін оцінює як час пошуків нових матеріалів у викладанні, більш живих і розвиваючих, на відміну від колишніх «риторичних і піітичних учнів», нових способів викладу, які вже прокладають нову дорогу і, в той же час, не можуть втілитись у «задовільних» навчальних посібниках. Учений критикує складання в навчальних закладах рукописних записок, які замінюють підручники: «Більшість із них, – пише В. Стоюнін, – не витримують жодної критики, деякі представляють компіляцію з різних окремих монографій, і далеко не всі щось ціле, в якому ви бачите щось схоже на історію» [694, с. 5]. У вже існуючих друкованих хрестоматіях, на думку вченого, важко «підшукати роботу» учням старших класів; крім того, хрестоматії не замінюють у достатньому обсязі художні тексти, втрачаючи свою первісну доцільність; учителю занадто багато доводиться читати в класі самому, щоб мати потрібний матеріал для класних бесід і для домашніх учнівських робіт [694, с. 273].

Наприклад, перелік підручників зі словесності, прийнятий після довгих обговорень педагогічною радою Першої Петербурзької гімназії на 1867/1868 навчальний рік, свідчить, з одного боку, про високий рівень поінформованості вчителів-словесників у галузі останніх методичних праць і навчальних посібників з предмета, а з іншого – про значний загальний сегмент навчальних посібників для середньої і вищої школи. На думку педагогів, новим вимогам Статуту з дисципліни «російська словесність» відповідали підручники Ф. Буслаєва, В. Водовозова, О. Галахова, О. Груздева, В. Стоюніна, М. Тихонравова, А. Філонова.

З восьми рекомендованих у переліку книг тільки чотири спрямовані безпосередньо на середню школу, з них три посібники належать Ф. Буслаєву, в тому числі «Историческая хрестоматия» видана в 1861 році для військово-навчальних закладів [100]. Хрестоматія є великою за своїм значенням методичною працею. В ній розміщено уривки творів з рукописів і стародруків, видань з різних книгосховищ Росії; представлені вони в хронологічному порядку, тому кожен, хто вивчав мову й літературу, міг простежити розвиток і зміну російської літературної мови. Багато пам'яток з цієї хрестоматії було опубліковано вперше в Росії. Крім того, кожен уривок мав у супроводі лінгвістичні та історико-літературні коментарі автора. Наприкінці видання подано зразки народних говірок в піснях «великоросів, малоросів і білорусів». У передмові до хрестоматії

ззначена мета видання та значення приміток. «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языка», – пише Ф. Буслаєв, – має подвійне призначення: по-перше, є посібником до вивчення цих мов, і, по-друге, містить зразки для стародавнього періоду нашої словесності» [100, с. 3].

Сам Ф. Буслаєв пов'язує хрестоматію зі своїм «Опытом исторической грамматики русского языка», та з «Историей русской литературы» О. Галахова, що була одним з навчальних посібників для військово-навчальних закладів. Ф. Буслаєв підкреслює важливість приміток в хрестоматії: те, що в історії літератури і в граматиці представлено в систематичному порядку, то в примітках розподілено стосовно кожної розглянутої в них статті. Учень, користуючись примітками, безпосередньо ознайомлюється з пам'ятками словесності і самостійно виносить з читання ті результати, які потім знаходить в систематичному викладі «Граматики» і «Истории литературы» [100, с. 3]. В цих рядках чітко простежується науковий метод викладання словесності Ф. Буслаєва, в основу якого вчений ставить самостійну роботу учнів з художнім текстом.

Однак педагогічну значущість використання відомих хрестоматій заперечує В. Стоюнін. Як пише методист про хрестоматії Ф. Буслаєва, «...вона дорогоцінна для філолога, вона корисна для вчителя, але для учнів вона малопрактична» [694, с. 252]. Ф. Буслаєв, на думку В. Стоюніна, орієнтується переважно на історію мови і тому вносить у свою книгу багато статей, цікавих у філологічному аспекті, але не пристосованих для учнів. «Взагалі, – пише далі В. Стоюнін, – історія мови є університетською спеціальністю, і вносити її в коло навчальних предметів гімназії було б занадто помилково» [694, с. 253].

«Русскую хрестоматию» А. Філонова (1863) [753] В. Стоюнін оцінює більш критично: методист вказує на недостатність матеріалу для завдань учням, проте зауважує на збільшенні кількості уривків з різних віршів у порівнянні з існуючими хрестоматіями. Що стосується загальних характеристик творчості письменників, представлених у хрестоматії уривками з філологічних статей, вони, на думку В. Стоюніна, скоріше шкідливі для учнів: «Маючи свій сенс у цілій статті в зв'язку з іншими думками як висновки з фактів, вони тут є здебільшого фразами, які не мають для учнів значення, оскільки ті не знайомі з самими фактами» [694, с. 268].

Отже, критика наявних хрестоматій пояснюється недостатньою кількістю в них «педагогічних» завдань, які мають розвивати в учнів здібності до самостійної роботи.

В середині ХІХ століття більшість підручників з історії літератури мали подвійне призначення, що поєднували гімназійну та університетську аудиторію. Серед таких слід назвати книгу О. Галахова «История русской словесности, древней и новой» у двох частинах (1863, 1875) [146]. Це було велике за обсягом видання, яке нараховувало більше тисячі сторінок, що

унеможливило його використання як регулярного посібника для учнів, тому згодом, у 1879 році, з'явилася дещо скорочена «История русской словесности», як підручник для середньо-навчальних закладів, який відповідав навчальному планові, затвердженому Міністерством народної освіти. За цим підручником гімназисти готувалися до уроків, а двотомний варіант більше призначався для викладачів, хоч, безсумнівно, ним могли користуватися і учні тому, що він був доступний для них у шкільних бібліотеках [436]. Своєрідним додатком до цих посібників стала «Историческая хрестоматия: нового периода Русской словесности» в двох частинах. З огляду на багатий та ґрунтовний ілюстративний матеріал, високу якість виконання збірник є однією з найкращих робіт автора.

Сучасники О. Галахова представляли його книгу ще й як посібник для загального курсу історії літератури в університетах та гімназіях з усім необхідним фактичним матеріалом [694, с. 6; 762, с. 13]. Якщо характеризувати книгу О. Галахова як традиційний для свого періоду курс літератури, слід підкреслити значну бібліографічну та філологічну перевагу матеріалу (при бажаній історико-літературній). Ця особливість стала типовою для всіх відомих університетських і гімназійних курсів історії літератури аж до 70-х років XIX століття. На цьому етапі, на наш погляд, феномен подвійного спрямування підручника зі словесності трансформувався в негативний фактор функціонування предметної методики і дидактики. Чинником гальмування стало ігнорування в подібних підручниках вікових і психологічних особливостей учня, актуалізованих до цього часу в цілій низці методичних праць.

Чисельність підручників зі словесності збільшується з появою в 1876 році посібника В. Класовського «Состав, формы и разряды словесных произведений» [299], що використовувався в старших класах гімназії, але чітко не пов'язувався з програмами словесності. Посібник, за авторською ремаркою, призначений «для практичного викладання словесності» [299].

В. Класовський навмисно обходить історичний курс словесності, посилаючись на вже існуючі різноманітні підручники і хрестоматії, побудовані за історичним принципом (підручники Ф. Буслаєва, О. Галахова, В. Скопіна). Для автора не менш важливим, ніж історичне висвітлення літературного процесу, представляється теза – «будь-який літературний твір, перш за все, є словесно виражена діяльність психічних сил» [299, с. 2]. Виходячи з цього, на думку автора, до завдань викладача словесності входить повідомлення учням найважливіших відомостей з основ психології та елементарної логіки. У свій підручник В. Класовський уводить елементарні відомості з психології і логіки, вказуючи у передмові на необхідності компетентності учителя словесності в цих науках.

До кінця XIX століття психолого-педагогічний матеріал підручників розширюється до самостійного навчального предмета «педагогіка» у гімназійному курсі, займаючи значний обсяг програми у випускному класі (2 уроки на тиждень). Тісні взаємозв'язки педагогіки і словесності декларуються в навчальному плані з педагогіки: «...спонукати учнів до

спостережень над проявами духовного буття дітей і користуватися кращими творами красного письменства для ілюстрації психологічних теорій» [636, с. 61].

На думку сучасних дослідників, подібний родовий взаємозв'язок педагогіки і словесності, прописаний у гімназійній програмі, став однією з причин, а можливо, і основною причиною включення педагогіки окремою дисципліною в курс гімназії, ще раз актуалізуючи словесність як предметне ядро гуманітарних знань [154].

Отже, підручники словесності середньої школи, що з'явилися в 70-ті роки XIX століття, створювалися в руслі двох різних методологічних установок. Одна частина підручників виконувала роль посібників для підготовки до історико-літературного курсу університету, в іншій обов'язковою частиною був широкий психолого-педагогічний апарат, що містив категорії педагогіки, логіки, питання сприйняття літератури школярами, що, безумовно, реалізовувало прогресивні методичні ідеї викладання словесності в середній школі. Відсутність додаткових вступних іспитів в університет у цей період унеможливлювало автоматичне зарахування успішного випускника гімназії (з оцінкою не нижче «4» з російської мови в атестаті) до числа студентів історико-філологічного факультету; виходячи з цього, підручники словесності для V, VI і VII класів гімназії були одночасно і посібниками для підготовки до вступу до університету [154].

Однією з переваг «Хрестоматии для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками» М. Бунакова (1872) є «...допомога в самостійному вивченні, особливо важлива для молодих людей, які готуються до вступу до вищих навчальних закладів без допомоги викладача» [98, с. 1]. Підручник-хрестоматія М. Бунакова стає першим у низці навчальних посібників зі словесності для підготовки абітурієнтів до вступу до університету, характерною особливістю цієї хрестоматії, складеної в чіткій відповідності до навчального плану гімназій Міністерства народної освіти, є велика кількість «найкращих зразків» сучасної літератури.

З кінця 70-х років XIX століття наступність середньої і вищої літературної освіти регулярно простежується в офіційних «Сборниках...», що публікували правила для вступників до вищих навчальних закладів. За рахунок виходу в світ таких збірників наступність літературної освіти стає одним із принципів побудови навчальних програм зі словесності. Перш за все, співвідношення і взаємозалежність курсу словесності в середній та вищій школі підтверджується рекомендацією тих самих методичних праць і підручників з російської мови та словесності як для випускників-гімназистів, так і для вищої школи. Для бажаючих скласти іспит в межах гімназійного курсу з російської мови і словесності в офіційному «Сборнике...» (1879) [625, с. 437] пропонуються «Учебник русской грамматики» Ф. Буслаєва [103], «Руководство для исторического

изучения произведений русской литературы» В. Стоюнина [695], «Словесность в образцах и разборах» В. Водовозова [132], «Пособие при изучении образцов русской литературы» О. Попова [544]. Ті ж підручники рекомендовані в розділі «Випускний іспит з російської мови і словесності» для учительських інститутів [625, с. 434].

Аналіз рекомендованої літератури в збірках засвідчує появу нової хвилі у розвитку взаємозв'язків методики словесності середньої і вищої школи: теоретичні праці вчених-методистів В. Стоюнина, В. Водовозова в цей період пропонуються як практичні посібники для підготовки випускника гімназії до університету.

80-ті роки XIX століття стають новою епохою в розвитку історико-літературної науки взагалі та у викладанні словесності зокрема. З'являються наукові праці з дослідження усної та писемної літератури зі стародавнього періоду по XVIII століття, курси історії російської літератури О. Галахова, Г. Караулова, О. Міллера, П. Полевого, І. Порфир'єва та ін. У цей період серед підручників з'являються посібники з теорії словесності нової якості, вони перевершують підручники з риторик і піітик початку століття. В. Острогорський слушно зауважив, що у ці роки «...без вивчення теорії словесності в старших класах не можна говорити про цілісність літературної освіти» [500, с. 5]. До V класу, за логікою вченого, учні здобувають грамотність, навички вільно висловлюватися усно і письмово, збагачують себе знанням багатьох художніх зразків. До цього часу літературна освіта зосереджується на теорії словесності та історії літератури.

Прикладом традиційного підручника з історії словесності для вищої школи, де предметом дослідження є російська народна словесність, можна вважати «Введение в историю русской словесности» (1896) [122] П. Владимірова, професора Київського університету Св. Володимира. Мета посібника пояснюється самим автором: «Віддаючи до друку частину курсу (вступ до російської народної поезії), я мав на меті заповнити недоліки стислою та неповною викладу цих відділів у відомих кращих посібниках з історії російської літератури О. Галахова та І. Порфир'єва» [122, с. 3]. Автор має на увазі підручник О. Галахова «История русской словесности, древней и новой» (1863) і книгу І. Порфир'єва «История русской словесности» (1891). На думку дослідників, ця важлива для автора кореляція власного підручника і книг О. Галахова та І. Порфир'єва, призначених, у першу чергу, для університетів, дає нам право вважати його книгу посібником для студентів [154].

Вступ підручника складається з двох розділів, у яких розглядаються методи вивчення історії літератури, джерела і посібники з історії російської літератури, її періодизація. Другий розділ представляє етнографічний нарис язичницької Русі. На думку сучасників, книга П. Владимірова потребує «досить ґрунтовного огляду такого складного для викладання предмета, як російська народна поезія» [610, с. 275]. Праця П. Владимірова є характерним підручником вищої школи кінця

XIX століття, який традиційно ґрунтовно розглядає стародавній період російської словесності при наявному дефіциті посібників новітнього її періоду [154].

Відсутність цілісних курсів з історії російської літератури у вищій школі призвело до подальшого хаосу у гімназійному викладанні. Дослідник XIX століття І. Хрущов, професор того ж Київського університету Св. Володимира, зауважує: «Вчорашній студент, приходячи в школу, приносив туди і свої академічні переваги, давню літературу і народну словесність, яка витісняла вітчизняних класичних “освітніх” письменників» [762, с. 4].

На думку сучасних учених-філологів, однією з найпослідовніших історико-літературних концепцій, відображених у підручниках вищої школи, стала концепція академіка О. Пипіна [418, с. 138]. Учений органічно засвоїв ідею наступності в історичному розвитку літератури. Будь-яке перетворення в суспільній і розумовій, літературній сфері, як би не здавалося воно несподіваним за своїм характером і силою, готувалося, на його думку, заздалегідь і носило в собі елементи попереднього розвитку. Розуміння завдань історії літератури, яке з цього випливає, відрізнялося великою широтою і новизною для своєї доби. О. Пипін відчував потребу часу «ближче вивчити фактичний зміст літератури, джерела та її ставлення до життя суспільства» [581, с. 404]. У концепції О. Пипіна приваблює ідея безперервності історичного і культурного розвитку. Вчений наполягає на безперервності і наступності літературного розвитку, який не знає різких змін, при якому «...нове явище звичайно готується заздалегідь, проявляючись лише малопомітними ознаками, які тільки після відомого проміжку дозрівання є діяльною силою: в кінці одного періоду вже готуються факти періоду наступного, і в цьому останньому, з іншого боку, продовжують оживати факти попереднього» [580, с. 59].

З-поміж популярних, і в той же час традиційних та солідних підручників 90-х років XIX століття дослідники називають «Учебный курс теории словесности» М. Ліванова, який вперше було видано в Симбірську в 1897 році [352]. Це був традиційний підручник-довідник. У ньому теорія словесності розглядалася як продовження граматики, що було зумовлено акцентом на вивченні російської мови, а не літератури.

Відбір навчального матеріалу для «Учебного курса» визначила програма «Теория словесности». Відповідно до неї в результаті вивчення цієї дисципліни учні повинні були знати: основні жанри і роди літератури, жанри прози (її малі і великі форми), поезії, драми, способи віршування, основні віршовані метри (ямб, хорей, дактиль, амфібрахій, анапест). Оскільки в своєму підручнику М. Ліванов наголосив на вивченні граматики російської мови, то автор включив до навчального посібника основні правила орфографії і пунктуації, розділ про синтаксис, хоча навчальною програмою це не було передбачено. Матеріал розташовувався із зважанням на історичний розвиток літературного процесу: від більш

ранніх жанрів (родів) літератури до більш пізніх, так і з урахуванням еволюції – від більш простих форм до більш складних. Зміст «Учебного курса» дозволяв учневі не тільки орієнтуватися у виданні, а й простежити становлення і розвиток основних жанрів (родів) літератури і основ граматики російської мови.

Структура «Учебного курса» визначається завданнями цього виду навчального видання. З одного боку, це підручник, де теми подано відповідно до навчальної програми, з іншого – довідник, де поняття групуються за тематикою. Наприклад: проза – жанри прози – оповідання – нарис – повість – роман. Або граматика російської мови – лексика – орфографія – синтаксис – пунктуація і т.д. У змісті зазначено номери початку і закінчення сторінок параграфу, глави, розділу.

Сучасниками відзначалися такі безсумнівні якості цього підручника-довідника, як грамотний підбір матеріалу, вдале його розташування, опора на новітні наукові дані, лаконічність, жвавість мови, доступність викладу навчального матеріалу. «Учебный курс» цікавий на предмет мовних засобів, що тлумачать терміни (лексикологія – розділ мовознавчої науки, що вивчає словниковий склад мови; драма – рід літературного твору, написаного в формі діалогу, призначеного для виконання на сцені; билина – російська народна епічна пісня про богатирів тощо).

У підручнику відсутні елементи апарату видання, крім змісту; художньо-технічне оформлення продиктоване низькою вартістю книги (1 руб.). Незважаючи на такі недоліки, підручник було визнано одним із кращих. Він неодноразово перероблявся, доповнювався і перевидавався та користувався попитом завдяки своїй зручності, максимально низькій вартості [676, с. 136].

Особливої уваги заслуговує підручник під авторством професора Санкт-Петербурзького університету О. Незельонова «История русской словесности» [105], який було видано 1893 року, а по смерті автора перевидано більше 20 разів. Підручник складався з двох частин: до першої увійшов матеріал від найдавніших часів до творчості М. Карамзіна; друга частина присвячена карамзінському і пушкінському періоду літературного процесу. Зміст книги дуже докладний, окрім нього, інших елементів апарату немає. Художньо-технічне оформлення та поліграфічне видання відповідало тогочасним вимогам, що висувались до робіт такого типу, та вкладалися у чітко окреслені цінові межі (1 руб.).

Автор поряд із літературними творами подає біографії їх авторів та розбір текстів. Ілюстративний матеріал дібрано доцільно, грамотно розташовано, що відповідало навчальній програмі «История российской словесности». Теми подано у чіткій хронологічній послідовності. До змісту увійшли всі основні пам'ятки літератури від найдавніших часів до класиків XIX століття.

Мова підручника відповідає науковому стилю: матеріал викладено стисло, лаконічно, доступно, з урахуванням новітніх наукових даних. Підручник О. Назельонова вважався одним з найкращих підручників того

часу. Окремі розділи («М. І. Новіков», «О. С. Пушкін») написані значно краще. Ці автори – безпосереднє поле наукових інтересів професора О. Незельонова. Його магістерська дисертація була присвячена творчості М. Новікова «Н. И. Новиков и его журналы» (1867), а докторська – творчості О. Пушкіна – «А. С. Пушкин и его время» (1874). Безумовно, ці розділи виділяються на загальному тлі [676, с. 137].

У процесі підготовки до друку підручника О. Незельонова з'явилося нововведення, яке в подальшому буде скрізь використовуватися під час видання не тільки навчальних, а й дитячих книг: було, нарешті, введено затверджений Ученим Комітетом Міністерства народної освіти гігієнічний висновок про використання учнями підручника, розробленого з ініціативи професора І. Сікорського і лейб-медика Л. Боткіна ще в середині 60-х років ХІХ століття, але так і не впровадженого через розбіжності в різних інстанціях у ході погодження та затвердження [676, с. 138].

Навчальні видання такого роду були надзвичайно поширені у другій половині ХІХ століття. Виходило багато навчальних посібників для письмових робіт і літературних бесід для уроків у класі. Один з перших досвідів складання такого роду збірників для практичних занять у класі належав Ц. Балталону, представнику виховної наукової школи. Його навчальний посібник «Пособие для литературных бесед и письменных работ» [34] вперше вийшов у Москві в 1891 році. Незабаром стали з'являтися подібні навчальні посібники інших авторів.

Велику цінність становлять здобутки П. Житецького, ім'я якого в історії українського мовознавства й історії культури українського народу стоїть поряд з іменами двох визначних учених-мовознавців другої половини ХІХ століття – О. Потебні (1835–1891) та К. Михальчука (1840–1914); воно посідає почесне місце в нашій вітчизняній філології поряд з іменами Ф. Буслаєва, О. Востокова, І. Срезневського, а в слов'янській філологічній науці – поряд з іменами Ф. Міклошича, В. Ягича та ін. [67, с. 142; 271, с. 99].

Мовознавці визначають такі основні проблеми філологічної науки у працях П. Житецького: історична фонетика української мови; історія української літературної мови; історія російської літературної мови; історія української літератури; український фольклор; теорія словесності, поетика, методика словесності; загальне («філософське») мовознавство [67, с. 146]. Десятки наукових праць П. Житецького на різних європейських мовах з філософського та історичного мовознавства, з лінгвістики, філософії та історії мови й літератури високо оцінювалися не тільки Російською Академією наук, а й науковими інституціями Західної Європи [271, с. 100; 603, с. 32].

З-поміж інших значущих досягнень науковця у галузі освіти, підручникотворення (створення навчальної літератури для народних шкіл, видання словника української мови, творчі задуми щодо написання українських підручників з усіх навчальних предметів, хрестоматії з історії малоруської літератури й мови, фундаментальної праці «Історичний

збірник української літератури», що мала бути, очевидно, хрестоматією текстів давньої літератури) – створення трьох посібників зі словесності, два з яких витримали по шість видань і були відзначені малою премією Петра Великого: «Теория сочинения» (1895) [223], «Теория поэзии» (1898) [222], «Очерки по истории поэзии» (1898) [221].

Так, «Теория сочинения» [223] стала першою віхою у створенні хрестоматії з теорії словесності з додатками. Розглядаючи твір М. Гоголя «Тарас Бульба», П. Житецький аналізує літературні образи героїв у контексті перебігу історичних подій [271, с. 105; 280, с. 174].

У «Теории поэзии» [222] в популярній, але не спрощеній формі розглядаються такі теоретичні питання, як творчі сили в мистецтві; поезія як мистецтво; поезія серед інших мистецтв; основні форми поезії. Окремим розділом подається розгляд народної поезії. Викладена теорія поетичного слова на рівні розробки цих питань в кінці XIX – на початку XX століття; до аналізу широко залучені зразки російської поезії XVIII–XIX століття. Посібник «Теория поэзии» рекомендований Міністерством народної освіти та Навчальним комітетом Св. Синоду. Сам П. Житецький, оцінюючи свою працю, зазначав, що намагався вкласти в неї всю свою викладацьку мудрість і досвід. Учений висував деякі сумніви, чи вдалося йому висвітлити матеріал, але стверджував, що «... частина душі відображена у любові до поезії» [225, с. 38; 271, с. 105]

В «Очерках из истории поэзии» [221] подано важливі відомості про поетичні властивості літератури античної, середньовічної і нової європейської. Аналіз творів здійснюється за жанрами, наприклад: грецький роман; розквіт рицарської поезії у Франції; середньовічна драма, трагедії Шекспіра, Расіна та ін. Характер розгляду питань заглиблений у специфіку жанру і мови твору, наприклад: «Различие между Илиадой и Одиссеей Гомера по Аристотелю»; «Наречие, на котором написана «Божественная комедия» Данте» тощо. «Теория сочинения с хрестоматией» має три розділи: I. Слово і думка. II. Мовлення як словесний матеріал твору. III. Форми твору. У першому розділі П. Житецький ставить своїм завданням «з'ясувати відношення слова до думки на перших етапах її формування», тобто думки, що зароджується в сфері відчуттів. Викладені міркування автора про суспільну функцію мови і диференціацію понять «мова» і «мовлення» свідчить про те, що він був обізнаний з передовими мовознавчими ідеями свого часу і поділяв їх: «Мова живе в устах мільйонів людей, які вживають її для взаємних зносин між собою» [220, с. 14]; «Мова змінюється таким чином у живому мовленні» [220, с. 14]. Далі викладено теорію словесності (поетика) в навчальному плані і подано методично вправні, кваліфіковані рекомендації до написання різного типу учнівських творів у середній школі [67, с. 161; 271, с. 105–106]

На думку сучасних дослідників, праці П. Житецького з історії української і частково російської літературних мов, що широко використовувалися радянськими істориками літературної мови, стали в історії української лінгвістики класичними. Їх теоретичні положення і

конкретно-історичні мовні характеристики знайшли своє використання і розвиток і в «Курсі української літературної мови» (1958), і в «Нарисі історії української літературної мови» (1958) П. Плюща, і в ряді інших праць

[67, с. 150]. Підручники за авторством П. Житецького «...побудовані на високому науково-методичному рівні, чітко структуровані; вільні від «політизованих» ідей» [271, с.101].

Посібники П. Житецького були корисні для шкільної освіти та виховували в учнів почуття естетики слова, озброювали їх найпотрібнішими відомостями з теорії словесності, необхідними для кожної культурної людини. Про велике практичне значення підручників, написаних П. Житецьким, може свідчити їхнє багаторазове перевидання: «Теория сочинения с хрестоматией» і «Теория поэзии» перевидавалася по вісім разів кожна, а «Очерки из истории поэзии» до 1913 року витримали шість перевидань [274, с. 35; 271, с. 107].

У цілому зародження феномена диференціації підручників припадає на другу половину XIX століття, коли вперше таке розмежування відбулося за національними та соціальними ознаками. У цей період найбільш активно процес підручникотворення розгорнувся на підросійській території України [271, с. 98].

Отже, у другій половині XIX століття відбувались процеси в галузі навчально-методичного забезпечення, підручникотворення зі словесності, що характеризуються низкою особливостей.

У цей час стався значний прогрес у становленні та розвитку навчальної книги: з'явився масовий стабільний підручник; сформувалася читацька аудиторія навчальної літератури. Нові вектори розвитку підручника словесності для середньої школи послідовно трансформуються в певні принципи структуризації: обов'язковий розгляд історії літератури, на відміну від підручників XVIII століття, де домінувала теорія літератури; наявність розгорнутих психолого-педагогічних обґрунтувань словесності, поданих у навчальних текстах і гімназійних програмах; аналіз художніх текстів на основі сучасної літератури.

Усі три структурні принципи свідчать про новий рівень розвитку підручників словесності, який дав поштовх до якісно вищого рівня навчально-методичного забезпечення викладання словесності на початку XX століття.

5.3. Психолого-педагогічна спрямованість підручників словесності початку XX століття (етап розквіту)

Третій період розвитку навчально-методичного забезпечення викладання словесності охоплює початок XX століття, охарактеризований в цілому як період розквіту навчальної книги. Під розквітом слід розуміти високу ступінь зрілості, час всебічного розвитку цієї підсистеми книжкової справи, її якісно новий стан.

Означений період не тільки хронологічно, а й за своєю суттю збігається з часом особливої дореволюційної суспільної атмосфери та різкого зростання інтересу до педагогічної проблематики, педагогічних дискусій серед вітчизняної інтелігенції стосовно актуальних питань освіти і виховання.

На початку ХХ століття розвиток історико-літературного процесу призвів до значного збільшення обсягу відомостей у популярних гімназійних підручниках В. Науменка [105], О. Незельонова [416], В. Саводніка [615; 616], В. Сиповського [656], О. Шалигіна [776] та інших.

«Очерки по истории русской литературы» В. Саводніка [616], що склалися з двох частин, вперше вийшли в 1906 році і набули найбільшого поширення. В «Очерках...» вперше літературний процес було доведено не тільки до кінця ХІХ, а й до початку нового ХХ століття. «Очерки...» представили учням А. Чехова, який ще за життя отримав репутацію маститого письменника. Цей підручник написано в суворій відповідності з навчальною програмою «Історія російської словесності», оскільки навчального предмета «Література» або «Російська література» в той час в середніх навчальних закладах не існувало (була навчальна дисципліна «Історія російської літератури», яка вивчалася на історико-філологічному факультеті вищих навчальних закладів). Навчальна програма «Історія російської словесності» на той час уже була доповнена темами другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Темі розташовано в хронологічній послідовності. До «Очерков...» увійшли всі значні літературні твори (в тому числі і письменників-класиків), починаючи з найдавніших часів і до початку ХХ століття.

Навчальна книга має докладний зміст, що дає повне уявлення про наповненість видання. Вплив революційно-демократичної критики, зокрема В. Белінського і М. Добролюбова, на формування ідейних і наукових поглядів В. Саводніка особливо відчувається у другій частині «Очерков...» при висвітленні літератури другої половини ХІХ – початку ХХ століття – одного з найбільш суперечливих історичних періодів. «Очерки...» написано лаконічною, зрозумілою мовою, виклад навчального матеріалу демонструє позицію автора. Художньо-технічне оформлення та поліграфічне виконання видання відповідало всім вимогам, що ставилися до такого роду навчальних посібників, і також було обмеження цінових рамок (обидві частини також продавалися по 1 руб.). До паспорта видання також додавався гігієнічний висновок про використання учнями цього навчального посібника. При аналізі літературно-художніх творів В. Саводнік одним з перших дає характеристики літературних типів, використовуючи психологічний аналіз, перекази з літературних творів [676, с. 138].

«Краткий курс истории русской словесности: С древнейших времён до конца XVIII века» В. Саводніка виданий у 1913 році [615]. Відбір навчального матеріалу в «Кратком курсе...» зумовлений навчальною програмою «Історія російської словесності», а також визначеними

хронологічними межами дослідження, починаючи з найдавніших часів і закінчуючи кінцем XVIII століття (творчістю Г. Державіна). Це пов'язано з полем наукових інтересів В. Саводніка, що оберталися навколо історії літератури XVIII століття. У навчальному посібнику подано докладний зміст, який дає чітке уявлення про зміст видання. В «Кратком курсе...» вміщені всі визначні літературні пам'ятки і письменники означеного періоду.

Навчальний посібник написано лаконічною, живою і доступною мовою. Художньо-технічне оформлення та поліграфічне виконання видання повністю відповідало вимогам, що ставилися до такого роду видань та установок зі зниження їх собівартості. Новаційною рисою посібника стало введення кольорових ілюстрацій, що значно посилило його інформативність [676, с. 139].

«Очерки по истории русской литературы XIX века» В. Саводніка (1906) теж піддалися критиці з тих же причин [616]. Ґрунтовно вивчити підручник, перша частина якого (від М. Карамзіна до М. Гоголя) становила 406 сторінок тексту, не уявлялось можливим. «Ймовірно, його доводиться вивчати в уривках, – відзначав А. Барсов, – але тоді це вже не історія літератури» [41, с. 552]. Для успішного засвоєння літератури в школі, розмірковує А. Барсов, потрібні не університетські лекції, не знайомство з творчістю Гегеля і світовою літературою, як це пропонує В. Саводнік, потрібно, в першу чергу, пробудити інтерес до знань. Повідомлення відомостей про літописи, легенди, що стали джерелами балад, перекладених В. Жуковським, порівняння їх російського тексту з німецьким, теорія помилкового класицизму є зайвими. Методист називає такі знання для гімназиста примарними, псевдонауковими. Метод, який, на думку А. Барсова, зможе подолати університетський принцип викладання у підручниках – це метод індуктивного узагальнення: «питання і відповіді, які виникають в учня спочатку напівсвідомо (і навіть за межами свідомості), потрібно швидко ввести в сферу ясної свідомості: потрібен метод евристично-індуктивний» [41, с. 553].

А. Барсов перефразовує головну мету вивчення літератури в школі: всі гімназійні дисципліни з російської мови повинні сприяти всебічному вивченню творів. Твір має розбиратися з позицій фонетики, етимології, синтаксису, літератури, потім повинно відбуватися узагальнення із застосуванням індукції. Свою концепцію евристичного підручника словесності методист реалізував у «Очерках из истории русской литературы» (1911) [42], що складаються з двох паралельних курсів евристичного і викладацького. Для усунення пасивного заучування і формування самодіяльності учнів А. Барсов пропонує «пошукову», сократівську форму. Всі роботи в евристичному курсі поділяються на два види: індуктивні і дедуктивні. Індуктивні призначаються «для здобуття знань з літературних творів». Одні з них узагальнюють елементи окремих творів автора; інші – дають характеристику суспільства. Дедуктивні роботи служать для закріплення і перевірки знань, дають зразки планів,

забезпечують розвиток (усний і письмовий) та комбінують думки [41, с. 587–588]. Цього достатньо, як підкреслює методист, для учня середнього навчального закладу.

Загострена на початку ХХ століття проблема усунення відмінностей між гімназійним і університетським підручником літератури стала постійною темою, що обговорювалася на сторінках філологічної та педагогічної періодики. У 1915 році на сторінках «Филологических записок» вийшла стаття А. Вознесенського. У статті «Несколько мыслей о преподавании русской литературы в средней школе» автор прямо говорить про небажану тотожність програм і підручників гімназії та університету: «Якщо ми ознайомимося з “реальними” програмами з російської літератури в середній та вищій школі, то не раз наштовхнемося на один факт, що має досить дивну властивість. Виявляється, що в деяких випадках, щоправда, нечастих, різниці між обсягом і характером курсів, прохідних, з одного боку, в середніх навчальних закладах, переважно з нової російської літератури, а з іншого, у вищих, особливо на перших чотирьох семестрах, майже ніякої немає» [137, с. 781].

Як приклад методист наводить два підручники В. Сиповського: «Историю русской словесности» [269] для університетів та «Сокращённый курс истории русской словесности» [655] для гімназій (1912 р).

«Элементарный курс теории словесности» професора В. Сиповського [657] вперше вийшов у Петрограді в 1915 році. Хоча він свій «Элементарный курс» уклав за традиційним принципом, проте найбільшу увагу автор приділяв аналізу героїв того чи іншого літературного твору. «Элементарный курс» відповідав навчальній програмі «Теорія словесності» і містив повний набір тем, обов'язкових для вивчення. Однак і тут була своя відмінність. Професор В. Сиповський вважав, що теорія словесності насамперед повинна спонукати учнів читати самі літературні твори. Для досягнення цього завдання автором було дібрано такі приклади до того чи іншого поняття словесності з певного літературного твору, що в учнів мимоволі виникла потреба прочитати літературний твір вцілому. Це особливо помітно на прикладі поезії при розборі теми «Віршовані метри»: амфібрахій – «Не ветер бушует над бором», М. Некрасов; анапест – «Там, в ночной завывающей стуже», О. Блок; дактиль – «Вырыта заступом яма глубокая», І. Нікітін; хорей – «Ветер по морю гуляет», О. Пушкін; ямб – «Мой дядя самых честных правил...», О. Пушкін. Структура видання також визначена навчальною програмою «Теорія словесності». Жанри (роди) літератури – жанри прози – поезія – драматургія і тощо. Зміст дуже докладний, він дає повне уявлення про наповнення «Элементарного курса...». Комісією з присудження премій відзначалися такі беззаперечні переваги цього підручника, як лаконічність, доступність, ясність викладу матеріалу, опора на новітні наукові дані [676, с. 140].

Художньо-технічне оформлення та поліграфічне виконання видання повністю відповідало вимогам до такого роду видань, а також ціновим

параметрам. В. Сиповський вважає, що цей «Элементарный курс...» повинен привчити учнів «...читати твори літератури свідомо, точно визначати сутність цих літературних творів, вдивлятися в психіку героїв літературного твору, в творчість і особистість самого письменника» [609, с. 43].

«Хрестоматія к “Элементарному курсу теории словесности”» вийшла вперше в 1915 році [656]. Її також укладено за традиційним принципом і поєднано з однойменним підручником. Теми параграфів, частин та розділів відповідали поданому матеріалу, який становили твори у повному чи скороченому варіанті, які супроводжувались цікавими прикладами або коментарями.

«История русской словесности» професора В. Сиповського, що складалася з трьох частин (1906–1908) [654]. Це дуже серйозний, солідний та докладний підручник, до того ж доповнений «Исторической хрестоматией по истории русской словесности» в трьох томах. Відбір навчального матеріалу в цій праці професора В. Сиповського визначено навчальною програмою. Перша частина містить матеріал з найдавніших часів до XVII століття, друга – XVIII століття, а третя – XIX століття. Структура видання зумовлена його вмістом. У підручнику дуже докладний зміст, що дає повне уявлення про наповненість видання. Художньо-технічне оформлення повністю відповідає вимогам, що висувались до цього виду видань, установці зі зниження собівартості. До нього також додавався гігієнічний висновок про дозвіл на використання учнями цього навчального посібника. Будучи прихильником історичного викладання російської словесності, В. Сиповський дуже докладно досліджує історію розвитку літератури в контексті відповідної епохи [676, с. 140–141].

За характером і розмаїттям представленої інформації, вважає А. Вознесенський, підручники В. Сиповського знаходяться ніби посередині між університетськими лекціями і шкільними посібниками. З одного боку, вони близькі до університетських курсів, а з іншого – придатні і для використання в школі. Подібне поєднання заважає як успішному викладанню літератури, так і розвитку самої історії літератури як науки. На думку А. Вознесенського, суттєвим методичним недоліком було вивчення літератури за підручниками різних авторів, які подавали свій переклад і розуміння текстів, що позбавляло учнів необхідності самостійного читання творів. «В одних закладах російську літературу вивчають за В. Саводніком, в других – за О. Незельоновим, в третіх – за В. Сиповським, в четвертих – за П. Смирновським і так далі, майже до нескінченності. ... При цьому знаменно, але разом з тим й надзвичайно прикро те, що літературні твори за авторством самого митця в більшості залишаються зовсім невідомими» [137, с. 778]. Вихід із цього становища А. Вознесенський вбачає в тому, що в середній школі слід вивчати факти художньої творчості, супроводжені елементарним поясненням, під яким методист розуміє знайомство з біографією митця та літературними напрямками; у вищій школі – оцінювати літературні твори з тієї чи іншої

методологічної точки зору, тобто поєднати всі відомі наукові підходи до предмета [137, с. 782].

Послідовник О. Потебні та О. Веселовського О. Шалигін вперше випустив свою «Теорию словесности и хрестоматию» в Москві в 1908 році [777]. Це не підручник-довідник, як у М. Ліванова, з коротким і сухим викладом матеріалу. Навчальну книгу написано дуже емоційно, жвавою, яскравою мовою, з масою прикладів з вітчизняної та зарубіжної класичної літератури. Особливістю цього видання О. Шалигіна є те, що це не просто підручник, а один з перших навчальних комплексів у тодішній Російській імперії. Помилковою є думка, що навчальні комплекси з'явилися тільки за радянських часів, в середині 60-х років ХХ століття. Проте історія переконує, що перші навчальні комплекси були створені ще в 60-х роках ХІХ століття в ході реформи народної освіти як важливий елемент оптимізації навчального процесу в середніх освітніх закладах [686, с. 141].

Відбір матеріалу в цьому навчальному комплексі «Теория словесности и хрестоматия» О. Шалигіна зумовлений навчальною програмою «Теорія словесності». Це один з перших комплексів дисциплін філологічного циклу в середніх навчальних закладах у дореволюційному навчальному книговиданні, в якому підручник і хрестоматія становлять єдине ціле. За критеріями відбору навчального матеріалу цей комплекс О. Шалигіна нагадує «Элементарный курс теории словесности» професора В. Сиповського того самого спрямування: спонукати учнів до читання літературних творів у повному об'ємі.

Зміст навчального видання дуже докладний, що дає повне уявлення про матеріал книги. У нього включено найважливіші поняття словесності, підкріплені наочними прикладами. Мовлення автора емоційне, видання містить ілюстративний матеріал з вітчизняної та зарубіжної літератури. Такими наочними прикладами може служити в темі «Способи віршування» тлумачення понять «алітерація» і «асонація» [686, с. 142].

Художньо-технічне оформлення та поліграфічне виконання видання повністю відповідає вимогам, що висувуються до такого роду видань. У хрестоматії, крім творів письменників-класиків, розміщено тексти новітніх авторів того часу – В. Короленка, А. Чехова, Д. Мережковського та інших.

1910 року О. Шалигін також видав «Дополнительный курс теории словесности» [775], в якому розглядаються кращі твори світової літератури, а особлива увага приділяється психологічному аналізу характерів головних героїв.

Підручники М. Ліванова, О. Незельонова, В. Саводніка, В. Сиповського, О. Шалигіна були удостоєні Малої премії. Вони стали провідними, основними підручниками, рекомендованими в усіх середніх навчальних закладах [686, с. 143].

В історії підручникотворення відома низка інших підручників та посібників зі словесності, що певною мірою відіграли роль у справі методичного забезпечення викладання цієї дисципліни.

«Теория словесности: Иллюстрированная снимками с произведений

архитектуры» С. Золотарьова вперше вийшла в Санкт-Петербурзі в 1911 році [231], а потім того ж року й у Києві. В ній С. Золотарьов вперше з'єднує теорію та історію словесності з історією мистецтв. Підручник було якісно ілюстровано. У ньому вперше з моменту винаходу фотографії були розміщені фотознімки пам'яток архітектури і скульптури, репродукції творів живопису. Автор увів до підручника розділ «Загальні відомості про розвиток теорії словесності як науки», в якому знайомив учнів з працями Аристотеля, Горация, І. Тена, О. Потебні, О. Веселовського та інших, що сприяло підвищенню якості навчання.

«Теория словесности в связи с данными языковедения и психологии» І. Лискова вперше вийшла в 1914 році [359]. Цей підручник дуже складний, написаний в академічному стилі. Автор відчував величезний вплив психологічної школи, зокрема робіт О. Потебні. Такий ступінь складності підручника перешкоджав його масовому поширенню. Підручники С. Браїловського [83], П. Дворнікова [190] були також дещо закладними, оскільки автори перебували під впливом психологічної школи літературознавства.

Відомий учитель-словесник, педагог-новатор В. Фішер був прихильником «суто літературного», естетичного вивчення словесності. У своєму підручнику «Учебник по истории русской литературы» [755], що складається з двох частин, і вперше вийшов у 1916–1918 роках, педагог звертається насамперед до тексту літературного твору. В. Фішер окреслює лінію вивчення літературного твору, дає визначення понять композиція, мова і стиль. З погляду автора, вивчати необхідно тільки ті літературні твори, які мають художню або історичну цінність.

«Очерки по истории новейшей русской литературы XIX века» О. Алфьорова [5] повинні були складатися з декількох випусків, 1-й з яких вийшов у 1915 році. Однак інші випуски так і не з'явилися. «Очерки...» написані в жанрі есе. У них відсутні докладні розбори змісту літературного твору, немає викладу самого змісту, а також готових характеристик героїв. О. Алфьоров вважав, що все це вбиває інтерес учнів до літературного твору, призводить до їхнього розхолоджування [686, с. 147].

«Сборник вопросов по истории русской литературы» О. Алфьорова і О. Грузинського [10] вперше побачив світ у 1900 році. Він був призначений для самостійного вивчення учнями класичної літератури, написання творів і рефератів. Збірник містив перелік запитань і завдань, який подавався безпосередньо після художніх текстів.

Серед нових хрестоматій початку ХХ століття слід відзначити: «Допетровская литература и народная поэзия» (1906) [8] і «Русскую литературу XVIII века» [9] О. Алфьорова та О. Грузинського (1907), що були, по суті, традиційними підручниками.

Прихильник філологічного напряму у вивченні історії словесності Ю. Верещагін видає «Стилистическую хрестоматию» (1903) [113] для молодших і середніх класів міської гімназії. Одне із завдань цього навчального посібника полягало в тому, щоб навчити учнів знаходити

відповіді на різноманітні питання тексту літературного твору. У посібнику пропонувалися дуже цікаві теми для самостійних письмових робіт – творів. Наприклад, «У чому полягала неприродність Євгенія Онегіна і Володимира Ленського?».

У «Сборнике образцов для историко-литературного изучения русской словесности» Ю. Верещагіна (1903–1904) [112] розміщені невеликі за обсягом тексти літературних творів, даються досить складні теми для самостійних письмових робіт (творів).

Необхідно також виділити «Учебную хрестоматию по русской словесности» О. Сальникова (1903, у 3-х частинах) [621]. У ній були розміщені історико-літературні примітки та біографічні нариси; «После Гоголя: учебное пособие и хрестоматия» Г. Сінюхаєва (1908–1909, у 2-х частинах) [652]. Ця навчальна література була традиційною.

В «Историко-литературной хрестоматии» М. Бродського, М. Мендельсона і М. Сидорова (1914–1916) [87], в якій укладачі спираються на порівняльно-історичний метод вивчення словесності, були зібрані тексти літературних творів, фрагменти їх дослідження, коментарі, теми для самостійних письмових робіт. Прикладом служить розбір «Капитанской дочки» О. Пушкіна в цій навчальній книзі.

«Библиотека для классных и внеклассных бесед» під редакцією П. Сакуліна (1914–1917) [60], призначена для молодших і середніх класів міської гімназії, належала до серії так званих «рухомих хрестоматій». У ній вміщено повні тексти літературних творів, що мають виховну спрямованість. Структура видання побудована за принципом – від легкого до більш складного. У виданні були також вміщені портрети письменників, наведені короткі відомості про них, подано теми класних і позакласних бесід. Однак у «Библиотеке...» був істотний недолік: ні аналізу розміщених літературних творів, ні коментарів у ній немає.

Отже, в досліджуваний період був накопичений чималий досвід у виданні підручників і навчальних посібників зі словесності. Не випадково в грудні 1916 – на початку січня 1917 року в Москві проходив I Всеросійський з'їзд викладачів російської мови і літератури, де гаряче полемізували представники всіх наукових шкіл викладання словесності [449]. Обговорювалися навчальні програми, затверджені ще в 1915 році. Більшістю педагогів були визначені кращі підручники. У резолюції «По вопросу об учебниках и учебных пособиях по русской словесности», одноголосно підтриманої делегатами з'їзду, записано, що середнім навчальним закладам потрібні доступні як за змістом, так і ціною підручники з історії російської словесності, а також хрестоматії до них, в яких зібрані твори російських письменників і критичні статті, що не повинні «утискати самодіяльність учнів», заклади можуть вільно обирати підручники, але «користування ними дозволяється зі згоди предметної комісії середнього навчального закладу» [376, с. 21].

Однією з головних соціально-педагогічних проблем українського народу у досліджуваний період була відсутність національної школи.

В існуючих навчальних закладах категорично заборонялась українська мова. Усе методичне забезпечення, звісно, було російськомовним. Мова, програми та підручники у тогочасних школах – усе було чужим, неприйнятним і незрозумілим для українських дітей. За таких умов на одне з перших місць висувалась проблема створення підручників з рідної мови та підручників з різних галузей знань, написаних рідною мовою [3, с. 140].

Серед аспектів педагогічної діяльності українських педагогів-словесників поряд з викладацькою роботою, заняттями з учителями народних шкіл, теоретичними розробками з питань створення національної школи дослідники виокремлюють «підготовку підручників, посібників (переважно з проблем викладання мови)» [538, с. 108]. Новостворені підручники на національній основі і для української школи були вагомим внеском як у методику навчання, так і в українську філологію. Педагогі-просвітителі, укладаючи українські підручники, посібники, програми, керувалися досвідом підготовки подібної методичної літератури для російськомовного навчання, яке було загальнодержавним [3, с. 140].

У когорті відомих вітчизняних педагогів-словесників окреме місце належить спадщині В. Науменка. Підхід педагога до національної освіти був досить конкретним: українська школа потребує відповідного методичного забезпечення. І хоча ця справа була надто важкою, зважаючи на ставлення управлінців до української освіти, В. Науменко взявся долати і ці труднощі [3, с. 144]

Шлях його підручника української граматики «Опыт грамматики малорусского языка» від задуму до виходу у світ – це суцільні перешкоди з боку чиновників та незгасна енергія і прагнення перемоги у боротьбі з цими перешкодами самого автора. Пізніше В. Науменко писав: «...адже не можна було у 80-х роках... і подумати про друкування граматики української мови по-українськи... у 1888 році довелося на собі випробувати весь курйоз адміністративної завбачливості з питання про граматику української мови» [401, с. 25–26]. Підручник В. Науменка був викладений російською мовою, але і це не допомогло полегшити долю української граматики. Першу частину підручника – фонетику – В. Науменко віддав до Петербурга, оскільки думав, що у столиці «...зручніше і швидше можна буде надрукувати» [401, с. 26]. Та петербурзька цензура, «не читаючи навіть», заборонила граматику В. Науменка, супроводжуючи заборону такими поясненнями: «Малорусский язык, по нашему мнению, не должен существовать; как же мы можем допустить печатание грамматики такого языка?» Стосовно такої упередженості владних структур щодо української культури В. Науменко писав: «Нашому брату, хохлу, скоро доведеться чинити так: сів за роботу, писав, писав, нарешті – кінчив, тоді відмикати ящик стола, ховай туди роботу і берися за нову – перспектива, не скажеш, щоб була підбадьорююча» [3, с. 144; 908, арк. 3].

Через декілька місяців В. Науменко цей же матеріал, без будь-яких змін, подає на розгляд київської цензури, назвавши, як казав сам, далеко не властивим роботі заголовком «Обзор фонетических особенностей

малорусской речи» (1889) [404; 904]. Результати вразили і самого автора: цензура теж «за 24 години, не читаючи рукопису, дозволила його до друку» [3, с. 144; 401, с. 25–26].

Але і дозвіл цензури не давав гарантії виходу друком української праці. Віддавши роботу до типографії, В. Науменко знову ж таки зіткнувся з перепонами. «Граматики моя поки спить десь у типографії, ніби 12 сплячих дів», – писав автор до О. Пипіна. Звісно, такий стан справ не додавав В. Науменку наснаги до творчості. «Звичайно, поки не прокинуться ці дівки, ніякі власні зусилля не можуть змусити мене продовжувати написання 2-ої частини, бо жахливо важко випускати другу серію 12 дів, прирікаючи їх на важкий довгочасний сон», – писав В. Науменко [3, с. 145; 908, арк. 2].

Українська громадськість високо оцінила діяльність В. Науменка на терені розвитку української мови. Як зазначав Т. Зінківський, на той час важко було вказати кілька імен, які цілеспрямовано займалися науковою розробкою української мови і тим зробили «цінний вклад в науку». Він указує на необхідність такої роботи, особливо для інтелігенції, оскільки «зв'язок інтелігенції зі своїм народом виражається головним чином у мові». Лише маючи такий зв'язок, «...інтелігенція відчуває свою органічну спорідненість з масами, дорожить нею, здатна виконати свою просвітницьку функцію» [909, арк. 2]. Робота В. Науменка, як підкреслював Т. Зінківський, «...представляє великий інтерес не лише науковий, але, що особливо важливо, і практичний, даючи можливість систематичного вивчення мови» [3, с. 145; 909, арк. 1–4].

Перший варіант української граматики В. Науменка вийшов у Києві під назвою «Обзор фонетических особенностей малорусского языка» [404]. На думку сучасних дослідників, це була перша наукова студія з українського мовознавства після 70 років «німування» (від «Граматики малороссийского наречия» Павловського 1818 року)» [3, с. 145; 200, с. 63].

У передмові В. Науменко вказав на існування значної кількості праць з граматики української мови, однак автор наголосив на їх спорадичному характері тлумачення мовних явищ, орієнтуванні на прояви в окремих говірках. «Представити в системі фонетичні особливості малоросійської мови... намагаючись встановити закони, опираючись на переваги як кількісні, так і якісні, відомих явищ всієї малоросійської мови, і беручи за основу той слобідсько-український говір, який є ніби фундаментом для нової малоросійської мови» [404, с. 2].

Революційні події 1917 року зумовили суспільно-політичні перетворення в житті України та уможливили піднесення освіти народних мас. З'явилась реальна можливість українізації народної освіти, існування та розвитку української мови і літератури. В. Науменко прагнув, щоб книга вийшла в світ, як «...настане той час, коли на Україні почнеться освіта дітей, та і всіх людей на своїй рідній мові» [402, с. 3].

У подальші роки виходить друком ще низка навчальних праць В. Науменка: посібник «Загальні принципи українського правопису»

(1917) [402]; підручник для середніх шкіл з російською мовою викладання «Руководство для изучения украинского языка в русских школах» (1918) [405, с. 905]; україномовна навчальна книга «Нові матеріали для історії початків української літератури ХІХ в.» (1923) [403] та інші.

За словами сучасних дослідників, навчаючи рідної мови, як визначного надбання українського народу, В. Науменко реально впливав на соціалізацію індивіда, його підручники виступали дієвим чинником у процесі привласнення історичного досвіду людської взаємодії. Завдяки методичному забезпеченню педагогом новостворюваної національної школи відбувалося становлення особистості як носія культури і члена суспільства, і, що особливо цінне, носія власне української культури і члена українського суспільства [3, с. 160].

Отже, підручники словесності для середньої і вищої школи на початку ХХ століття, зберігаючи багато в чому змістову і структурну близькість, набували нових диференційованих напрямів. Головними процесами, які реалізують спадковість у цій ситуації, стало створення моделей шкільного підручника словесності з «педагогічною основою», що розвиває самостійну діяльність учня з аналізу твору і конструювання принципів диференціації підручників середньої і вищої школи (принцип наукового прагматизму для вищої школи і вивчення художнього твору в школі з елементарними поясненнями). Основним підсумком зміцнення регулюючої функції підручника словесності в період усього ХІХ – початку ХХ століття стає змістова уніфікація курсу історії російської словесності як предмета середньої і вищої школи.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі проаналізовано гімназійні та університетські підручники словесності першої половини ХІХ століття (етап становлення); підручники словесності середньої і вищої школи в другій половині ХІХ століття (етап інтенсивного розвитку); психолого-педагогічна спрямованість підручників словесності початку ХХ століття (етап розквіту).

Уже в першій половині ХІХ століття теоретиками, педагогами, філологами словесність розуміється не тільки як здатність висловлювати свої думки словами, а перш за все, як сукупність наук. Відповідно набуває власні вектори розвитку і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності. Йдеться, по-перше, про методи представлення в підручниках нового як для гімназії, так і для університету історико-літературного курсу, а по-друге, про включення сучасної літератури, а також про обов'язковість (з погляду авторів підручників) психолого-педагогічного матеріалу. Прикладом такого підходу є підручники (посібники, хрестоматії, якими супроводжувалися курси словесності для різних типів навчальних закладів) зі словесності за авторством Ф. Буслаєва, О. Галахова, Г. Городчанінова, М. Греча, М. Максимовича,

О. Міллера, О. Нікольського, В. Плаксіна, І. Ризького, В. Сиповського, А. Філонова та ін.

У перше десятиліття ХІХ століття з'являється низка підручників словесності, в яких дисципліні давалися наукові визначення, а отже у назвах навчальних книг вже починає фігурувати дефініція «словесність».

З'ясовано, що методичне вдосконалення підручника словесності початку ХІХ століття відбувалося в напрямку – від жанру «підручника-довідника» з історії літератури – до посібника з елементами аналізу. На підручник було покладено основне завдання в засвоєнні навчального матеріалу, тому головною вимогою до нього стали інформативність, лаконічність і зручність у використанні.

У другій половині ХІХ століття процеси в галузі навчально-методичного забезпечення, підручникотворення зі словесності характеризувалися низкою особливостей. Відбувся значний прогрес у становленні та розвитку вітчизняної навчальної книги: з'явився масовий стабільний підручник; сформувалася читацька аудиторія навчальної літератури тощо.

Нові вектори розвитку підручника словесності для середньої школи у другій половині ХІХ століття послідовно трансформуються в певні принципи структуризації: обов'язкове включення історії вітчизняної літератури, на відміну від підручників ХVІІІ століття, де домінувала теорія літератури; наявність розгорнутих психолого-педагогічних обґрунтувань словесності, поданих у навчальних текстах і гімназійних програмах; аналіз художніх текстів на основі сучасної вітчизняної літератури. Усі три структурні принципи свідчать про новий рівень розвитку підручників словесності, який дав поштовх до нового, якісно вищого рівня навчально-методичного забезпечення викладання словесності.

Підручники словесності для середньої школи, що з'являлися в другій половині ХІХ століття, створювалися в руслі двох різних методологічних установок: одна частина підручників виконувала роль посібників для підготовки до історико-літературного курсу університету, в іншій обов'язковий елемент – широкий психолого-педагогічний апарат, який охоплював категорії педагогіки, логіки, питання сприйняття літератури школярами, що реалізовувало прогресивні методичні ідеї викладання словесності в середній школі.

З-поміж популярних, і в той же час традиційних та ґрунтовних підручників для середньої і вищої школи другої половини ХІХ століття, дослідники називають праці Ц. Балталона, В. Водовозова, П. Житецького, В. Науменка, В. Острогорського, П. Сакуліна, В. Самсонова, В. Стоюніна, Є. Судовщикова, Ф. Сушицького та інших.

В цілому у вітчизняному підручникотворенні зародження феномена диференціації підручників пов'язано із другою половиною ХІХ століття, коли вперше вона виявляє ознаки національні та соціальні. Велику цінність становлять здобутки П. Житецького, ім'я якого в історії українського мовознавства та історії культури українського народу стоїть поряд з

іменами двох визначних учених-мовознавців другої половини ХІХ століття О. Потебні та К. Михальчука. Серед найвизначніших праць П. Житецького необхідно відзначити такі: «Теория сочинения» (1895), «Теория поэзии» (1898), «Очерки по истории поэзии» (1898).

Початок ХХ століття в розвитку навчально-методичного забезпечення викладання словесності – охарактеризований в цілому як етап розквіту навчальної книги, під яким слід розуміти високий ступінь зрілості, час всебічного розвитку даної підсистеми книжкової справи, її новий якісний стан. Означений період не тільки хронологічно, а й за своєю суттю збігається з часом різкого зростання інтересу до педагогічної проблематики, педагогічних дискусій серед вітчизняної інтелігенції стосовно актуальних питань освіти і виховання.

На початку ХХ століття підручники словесності для середньої і вищої школи, зберігаючи переважно змістову і структурну близькість, набували нових, диференційованих напрямів. Головними процесами, які реалізують наступність у викладанні, стало створення моделей шкільного підручника словесності з «педагогічною основою», що сприяло розвитку самостійної діяльності учня з аналізу твору і конструюванню принципів диференціації підручників середньої і вищої школи (принцип наукового прагматизму для вищої школи і вивчення художнього твору в школі з елементарними поясненнями). Основним результатом зміцнення регулюючої функції підручника словесності в період початку ХХ століття стає змістова уніфікація курсу історії словесності як предмета середньої і вищої школи, про що свідчить зміст навчально-методичних видань, підручників, посібників та хрестоматій за авторством О. Алфьорова, Ю. Верещагіна, О. Грузинського, В. Саводніка, П. Сакуліна В. Сиповського, В. Фішера, О. Шалигіна та інших.

Однією з головних соціально-педагогічних проблем у досліджуваній період була відсутність національної школи. В існуючих навчальних закладах категорично заборонялась українська мова. Усе методичне забезпечення, звісно, було російськомовним; мова, програми та підручники у тогочасних школах – чужими, неприйнятними і незрозумілими для українських дітей. За таких умов першорядною постала проблема створення підручників з рідної мови та підручників з різних галузей знань, написаних рідною мовою.

Педагоги-просвітителі, укладаючи українські підручники, посібники, програми, керувалися досвідом підготовки подібної методичної літератури для російськомовного навчання, яке було загальнодержавним. У когорті відомих вітчизняних педагогів-словесників окреме місце належить спадщині В. Науменка: «Обзор фонетических особенностей малорусской речи» (1889); посібник «Загальні принципи українського правопису» (1917); підручник для середніх шкіл з російською мовою викладання «Руководство для изучения украинского языка в русских школах» (1918) та ін.

З-поміж недоліків навчально-методичних видань різних років,

типових особливостей для всіх відомих університетських і гімназійних курсів історії літератури слід виділити основні: бібліографічна та філологічна перевага матеріалу (при бажаній історико-літературній); трансформація феномена подвійного спрямування підручника зі словесності в негативний фактор функціонування предметної методики і дидактики; недостатня кількість педагогічних завдань у змісті хрестоматій; ігнорування в підручниках вікових і психологічних особливостей учня, актуалізованих в цілій низці методичних праць; відсутність цілісних курсів з історії літератури у вищій школі, що призвело до подальшого хаосу у гімназійному викладанні та ін.

Отже, XIX – початок XX століття – це продуктивний період в історії створення та видання підручників словесності. З огляду на інтенсивний розвиток різних галузей знань (філософії, психології, педагогіки) виникає необхідність активізувати розроблення навчальних планів до певних дисциплін, зокрема словесності, пошук методичних шляхів їх викладання. Особливої популярності набули ідеї «вільного виховання», були створені різноманітні літературознавчі школи. Середні навчальні заклади спрямовували свою діяльність не лише на академічну підготовку учнів до вступу до університетів, інститутів, вищих курсів, а й на виявлення та розвиток у вихованців інших творчих здібностей. Усі ці передумови сприяли становленню підручникотворення в окремі часові межі, зокрема підвищенню якості навчальних видань зі словесності.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до вирішення важливої й актуальної проблеми, що полягає у розкритті й цілісній характеристиці теоретико-практичних засад викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття. Результати проведеного дослідження, реалізовані мета і завдання надали підстави сформулювати такі висновки, що мають теоретичне і практичне значення:

Окреслено історіографію проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах у хронологічних межах дослідження за такими етапами: 1-й етап (ХІХ – початок ХХ століття) – історіографія імперської доби – праці сучасників у хронологічних межах дослідження (історія літератури, літературної освіти; діяльність вітчизняних навчальних закладів досліджуваного періоду; зміст, форми і методи викладання словесності в середніх навчальних закладах; навчально-методичне забезпечення викладання словесності (підручники, посібники, навчальні програми тощо); життєдіяльність відомих педагогів-словесників); 2-й етап (20-ті – кінець 80-х років ХХ століття) – радянська історіографія (розвиток методики викладання словесності, посилення виховного впливу літератури на школярів, питання підготовки вчителя-словесника; проблеми історії розвитку літературної освіти тощо); 3-й етап (з початку 90-х років ХХ століття) – сучасна історіографія (сучасна методика викладання літератури; історія освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні; історія університетської освіти в Україні; історія словесності, літератури як науки і навчальної дисципліни; становлення і розвиток шкільної літературної та мовної освіти; історія розвитку методики викладання словесності, літератури; аналіз підручників і посібників з методики викладання української літератури; життєдіяльність відомих діячів, теоретиків і практиків, педагогів-словесників; підготовка вчителя-словесника; історико-бібліографічний аналіз становлення та розвитку методики викладання літератури).

Аналіз джерельної бази дослідження проблеми теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття здійснено за такими групами джерел: документальні джерела, масові джерела, підручники та навчально-методичні посібники, додаткові джерела.

Уточнено поняття «словесність» як науку і навчальну дисципліну (мова і література), котрі можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування, і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

Згідно з концепцією дослідження викладання словесності розглядається як процес виховання, літературної освіти й розвитку особистості учня/студента засобами художнього слова, шляхом

раціонального застосування методів і прийомів, що забезпечують педагогу-словеснику найвищу професійну результативність його роботи.

Під теорією і практикою викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття розуміємо феномен, що охоплює: теоретичні засади – особливості розвитку словесності як науки (різні концепції, погляди щодо теорії та історії словесності), навчальної дисципліни та методики її викладання; вимоги до учителя словесності та особливості його підготовки; практичні засади – особливості змісту, форм, методів та навчально-методичного забезпечення викладання словесності в середніх та вищих закладах освіти досліджуваного періоду.

Обґрунтовано періодизацію розвитку теорії і практики викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття у єдності трьох етапів: становлення (перша половина ХІХ століття), реформування (друга половина ХІХ століття), інтенсивного розвитку (початок ХХ століття).

1-й етап – становлення (перша половина ХІХ століття) – полягає у практичному становленні методики викладання словесності; започаткуванні викладання словесності у середніх і вищих закладах освіти; становленні навчально-методичного забезпечення цього процесу; появі гімназійних та університетських підручників словесності для вітчизняних навчальних закладів. Характеризується формуванням основних підходів, течій, шкіл у викладанні словесності. Незважаючи на провідну роль у словесному центрі риторики і піітики, у зв'язку із уведенням до університетського (1804) та гімназійного (1811) курсів окремого самостійного предмета «словесність» відчувається гостра потреба у відповідних методичних розробках, підручниках та посібниках. Як наслідок – в університетські та гімназійні курси словесності все більш активно проникають твори поетів, тексти яких підлягають літературному аналізу замість «сухих риторичних прийомів», що значно посилює прикладне спрямування викладання словесності. У першій половині ХІХ століття широко обговорюється питання про вивчення словесності в школі, розпочинається створення навчальних програм і посібників. У практиці кращих педагогів-словесників простежуються суперечності між живим розвитком літературного процесу та жорсткими нормами класичної риторики і поетики, що панували в навчальних закладах.

Суть 2-го етапу – реформування (друга половина ХІХ століття) – зводиться до диспутів змін у підході до методичних пошуків у справі викладання словесності; інституціалізації та нормування курсів словесності у середній та вищій школі; активної підготовки та видавництва підручників словесності для навчальних закладів різного рівня освіти.

Друга половина ХІХ століття – час становлення словесності як усного предмета і методики викладання літератури як науки. У контексті реформ та диспутів щодо методичних пошуків у справі викладання словесності значний вплив на розвиток наукового інтересу в цьому аспекті спричинило помітне поживлення в педагогіці, що намітилося уже в кінці

50-х років XIX століття. Подальше десятиліття (60-і роки XIX століття) було позначено посиленням наукових пошуків способу організації літературної освіти, що спричинило неоднозначність до її підходів (літературна освіта розглядається як «історико-літературний курс» або як «літературне читання», яке полягає лише в емоційному сприйнятті художнього тексту без урахування його теоретичного аспекту). У контексті розвитку такого підходу методика літератури будувалась не стільки на розробці змісту цього предмета, скільки на з'ясуванні методів оволодіння художнім матеріалом.

Посилюється інтерес теоретиків і практиків до проблем дидактики і методики викладання словесності, з'являються ґрунтовні методичні посібники. У контексті тривалої полеміки про реальну і класичну освіту змінюються і підходи до викладання словесності, насамперед, посилюється його практична спрямованість (рекомендуються практичні вправи і розбори, а в старших класах – твори на задані теми, літературні бесіди).

3-й етап – інтенсивного розвитку (початок XX століття) – теоретичний розвиток методики викладання словесності; практичне спрямування викладання словесності у середній і вищій школі; розквіт та розвиток психолого-педагогічної спрямованості підручників словесності. Методичні пошуки початку XX століття переважно були зумовлені боротьбою різних шкіл у літературознавстві, а також інтенсивним розвитком експериментальної педагогіки і психології. Теоретичний етап розвитку методики викладання російської словесності пов'язаний з появою навчальних і методичних книг, створенням спеціальних періодичних видань та проведенням цілого ряду форумів словесників. Проведення відкритих форумів учителів-словесників здійснило помітний внесок у практику колективного вирішення актуальних питань викладання у формах з'їздів, конференцій, семінарів тощо в подальші роки. Таким чином відбулось зародження публічних вирішень найважливіших питань освіти, що уможливило визначити статус методики викладання словесності, російської мови і літератури як гуманітарної науки.

Виокремлено теоретико-методичні засади викладання словесності у XIX – на початку XX століття. У дослідженні простежено процес становлення та розвитку педагогічної освіти як засобу підготовки компетентного вчителя словесності в XIX – на початку XX століття. Насамперед, у навчальних закладах середньої освіти (гімназії) та вищої освіти (університети, педагогічні інститути та педагогічні курси при університетах, історико-філологічні інститути, учительські інститути, Вищі жіночі курси тощо). Саме ці навчальні заклади й стали місцем не лише підготовки вчителів-словесників, але й зародження, розвитку та апробації методики викладання словесності у XIX – на початку XX століття.

Відзначаючи провідну роль учителя-словесника у здійсненні навчально-виховного процесу педагога XIX – початку XX століття підкреслювали потребу у володінні ним необхідними якостями, обсягом

знань, умінь, мистецтвом навчання та виховання, підкреслювали значущість педагогічної підготовки вчителя, висували вимоги до нього як до організатора навчально-виховного процесу.

З'ясовано, що важливу роль у становленні та розвитку словесності як навчальної дисципліни та методики її викладання відіграли словесники, представники різних напрямів та шкіл: академічної (Ф. Буслаєв, О. Галахов, Л. Поліванов та ін.); виховної (В. Водовозов, В. Стоюнін, В. Острогорський та ін.); культурно-історичної (О. Веселовський та ін.); психологічної (О. Потебня, П. Житецький та ін.); інтуїтивістської (М. Гершензон, В. Шкловський та ін.); формальної (Б. Ейхенбаум, В. Жирмунський, В. Фішер та ін.).

Розкрито особливості змісту, форм і методів викладання словесності в середніх закладах освіти досліджуваного періоду. З'ясовано, що розвиток словесності як навчальної дисципліни в середніх навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття проходив у контексті освітніх реформ досліджуваного періоду, які переважно носили демократичний характер. Процес розвитку літературної освіти залежав від постійної зміни планів і програм, особистості вчителя та бажання учня читати і бути освіченим. Позитивну динаміку гальмував також формалізм оцінювання результатів педагогічної діяльності. Класична освіта орієнтувалась на енциклопедичність знань, реальна – пропагувала прикладний характер (спрямованість) освіти.

Проведений аналіз програм за різні роки в хронологічних межах дослідження свідчить про розвиток підходів до викладання словесності упродовж досліджуваного періоду та зміну напрямку від лінгвоцентричного до історико-літературного. Зміст типових програм зі словесності (теорії словесності, історії словесності, російської мови), які були чинними у навчальних закладах середнього типу (гімназіях) ХІХ – початку ХХ століття доводить, що упродовж досить тривалого періоду в класичних гімназіях і прогімназіях відбувалось скорочення кількості годин на вивчення російської мови і словесності; кількість годин на мову і словесність (літературу), що відводилася в реальних училищах, не змінювалася, що свідчить про досить стійке становище цих дисциплін в системі реальної освіти; в кінці ХІХ століття окреслилась тенденція, спрямована на збільшення кількості годин з мови і словесності (літератури); найкращі умови для курсу мови і словесності (літератури) склалися у військових гімназіях і приватних навчальних закладах.

Визначено основні форми та методи, що забезпечували наступність у викладанні словесності в ХІХ – на початку ХХ століття: твори, літературні бесіди та лекції. Вагоме місце у ході вивчення словесності відводилося позакласним формам, таким як: ліричний вечір, літературний вечір, літературно-музичне свято, вистава, концерт, літературні суди, літературне читання, літературні та читацькі бесіди та ін.

Охарактеризовано теоретико-практичні засади викладання словесності в закладах вищої освіти ХІХ – початку ХХ століття.

Встановлено, що тривалий шлях формування теоретико-практичних засад викладання словесності упродовж XIX – початку XX століття позначено декількома чітко диференційованими етапами, які об'єднувалися пошуком вирішення основної методичної проблеми – розмежування курсу словесності старших класів гімназії та університету. Спрямовані на диференціацію курсу словесності дидактичні та методичні концепції сприяли становленню фундаментальних теоретичних засад для формування принципу наступності викладання словесності від середньої до вищої школи.

Викладання словесності у вищій школі в цей час характеризується появою двох різних моделей – університетської та неуніверситетської (модель педагогічного інституту та інших вищих навчальних закладів), аналіз яких виявив найважливішу загальну особливість – неухильну обов'язковість предмета «російська словесність» для усіх спеціалізацій і факультетів, її значення для усіх типів вищої школи.

Предметом аналізу стали особливості викладання словесності у вищих навчальних закладах шляхом вивчення програмних документів вищої школи (статутів, програм і навчальних планів) крізь призму взаємозв'язків середньої і вищої освіти в період XIX – початку XX століття в трьох основних напрямках (методичному, організаційному і нормативному) як основної концептуальної лінії дослідження.

У першій половині XIX століття поширення словесності на усіх факультетах пов'язувалося з ідеєю енциклопедизму вищої освіти і орієнтуванням у ході набуття енциклопедичних знань, у першу чергу, на російську словесність. Установлення її як центральної дисципліни у ході накопичення енциклопедичних знань підкріплене створенням цілої низки методичних канонів: вимогою високого рівня знань з предмета «російська словесність» на момент вступу до вищої школи (у цьому сенсі класичні мови поступилися своєю першістю); внесенням словесності до предметного переліку попереднього дворічного курсу як основного предмета; позиціонуванням словесності як дисципліни, що корелює за значущістю з академічними предметами усіх відділень упродовж усього навчання.

У другій половині XIX століття у контексті інституціоналізації і нормування курсу словесності розвивалися процеси, які сприяли формуванню стійких взаємозв'язків між середньою і вищою літературною освітою: виникнення в середній і вищій школі загальної концепції єдності виховного і наукового потенціалу словесності; активна уніфікація змісту курсу літератури в університетах; актуалізація змістової завершеності гімназійної літературної освіти, що має власні методичні прийоми і форми навчальної діяльності; орієнтування усього процесу навчання на історико-філологічних факультетах на вимоги зовнішніх історико-філологічних комісій, уповноважених проводити підсумкові випробування; відображення в навчальних планах вагомого методологічного значення педагогіки для літературної освіти; розподіл предметів історико-

філологічних факультетів на пропедевтичні і основні, де пропедевтика була покликана поєднати літературні знання гімназиста і студента.

З початку ХХ століття в усіх типах гуманітарної вищої школи (університети, Вищі жіночі курси, вчительські інститути) зростає значення практичного вивчення вітчизняної словесності та методики її викладання, що була одночасно і дисципліною вищої школи, і методикою викладання словесності в середній школі. Викладання словесності у вищій школі на прикладному етапі (початок ХХ століття) перебувало в руслі загального руху вищої освіти до широких академічних свобод. Колегіальність в ухваленні методичних і організаційних рішень, розширення типології вищих навчальних закладів, де вивчався предметний словесний концентр, – це ті активні процеси, які були викликані соціальними змінами.

Охарактеризовано навчально-методичне забезпечення викладання словесності у вітчизняних закладах освіти у ХІХ – на початку ХХ століття – період становлення та розвитку словесності як навчальної дисципліни і методики її викладання як науки. Словесність як навчальна дисципліна знаходить своє вираження, перш за все, в підручниках, посібниках, хрестоматіях.

У дослідженні виокремлено три етапи в розвитку методичного забезпечення викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття, кожен з яких мав чітко виражені риси, що визначали його особливе місце в тривалому історичному процесі розвитку вітчизняної навчальної книги:

1 етап (перша половина ХІХ століття) – становлення навчально-методичного забезпечення викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах, появи гімназійних та університетських підручників словесності. Підручники словесності середньої і вищої школи набувають кардинальних новаційних особливостей, зумовлених як процесом розвитку самої літератури, так і інтенсивним піднесенням методики її викладання. Такі особливості підручників словесності першої половини ХІХ століття зумовлюють остаточне затвердження курсу історії російської словесності як самостійної дисципліни в середніх і вищих навчальних закладах;

2 етап (друга половина ХІХ століття) – інтенсивного розвитку підручників словесності для середньої і вищої школи та удосконалення їх змісту. Основними видавцями навчальної книги були університети, при яких створювалися друкарні, що випускали навчально-педагогічну літературу. Розвиток педагогіки і системи освіти, зростання кількості студентів, відкриття нових університетів сприяли активізації університетського навчального книговидання. У цей період нерідкішим явищем стали підручники з історії літератури з подвійним призначенням, що поєднували гімназійну та університетську аудиторію;

3 етап (початок ХХ століття) – етап розквіту навчальної книги зі словесності, що характеризується високим ступенем зрілості, всебічного розвитку підручникотворення як підсистеми книжкової справи, її новим якісним станом. У цей час спостерігається розвиток психолого-педагогічної спрямованості підручників словесності. На початку

XX століття з-поміж актуальних питань підручникотворення, у тому числі зі словесності – проблема усунення відмінностей між гімназійним і університетським підручником словесності; створення моделей шкільного підручника словесності з «педагогічною основою», що розвиває самостійну діяльність учня з аналізу твору і конструювання принципів диференціації підручників середньої і вищої школи; змістова уніфікація курсу історії російської словесності як предмета середньої і вищої школи тощо.

Серед аспектів педагогічної діяльності українських педагогів-словесників поряд з викладацькою роботою, заняттями з учителями народних шкіл, теоретичними розробками з питань створення національної школи дослідники виокремлюють підготовку підручників, посібників (переважно з проблем викладання мови). Новостворені підручники на національній основі і для української школи були вагомим внеском у методику навчання мови і літератури.

На завершення зазначимо, що перспективи подальших наукових досліджень в означеному напрямі полягають у дослідженні внеску відомих вітчизняних учених, методистів-словесників у справу розвитку теорії і практики викладання словесності в історико-педагогічному аспекті; в аналізі змісту теорії словесності як навчальної дисципліни, її навчально-методичного забезпечення на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки з метою удосконалення сучасної теорії словесності; професійної теоретичної і практичної підготовки учителів-словесників тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.
2. Адоніна Л. В. Теоретико-методологічні основи методики викладання літератури. *Young Scientist*. 2015. № 2(17). С. 195–198.
3. Албул І. В. Науково-просвітницька діяльність В. П. Науменка (1852–1919): *монографія*. Умань: ПП Жовтий, 2010. 192 с.
4. Александровский Г. В. Чтения по новейшей русской литературе. Курс, читанный в VIII классе частной женской А. Т. Дучинской гимназии в Киеве / Г. В. Александровский. Киев: Тип-я П. Барского, 1903. 205 с.
5. Алёшинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). Санкт-Петербург: Изд. О. Богдановой, 1912. 346 с.
6. Алферов А. Д. Очерки по истории русской литературы XIX века: пособие для учащихся сред. шк. Москва: Школа, 1915. Вып. 1. 320 с.
7. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: опыт методики. Москва: Сотрудник школ, 1911. 556 с.
8. Алферов А. Д., Грузинский А. Е. Допетровская литература и народная поэзия: хрестоматия. Москва: Сотрудник школ, 1916. 420 с.
9. Алферов А. Д., Грузинский А. Е. Русская литература XVIII века: хрестоматия. 6-е изд., испр. Москва: [б. и.], 1915. 507 с.
10. Алфёров А., Грузинский А. Сборник вопросов по истории русской литературы: (курс средней школы). Москва: Наследники бр. Салаевых, 1900. 57 с.
11. Альбатырова В. Н. Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970-е годы (историко-библиографический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1991. 16 с.
12. Анисов М. И. Источники изучения истории советской школы и педагогики: учебно-метод. пособие для пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1986. 223 с.
13. Анненский И. Ф. [Рец. на кн.]: Классная русская хрестоматия для младших классов среднеучебных заведений. Составленная Владимиром Стоюниным. 3-е изд., перепечатанное без перемен со 2-го изд., одобренного Ученым Комитетом М.Н.П. С.-Пб., 1893. *Иннокентий Анненский. Учёно-комитетские рецензии 1899–1900 годов* / сост., подготовка текста, предисловие, приложения, примечания и указатель А. И. Червякова. Иваново: Юнона, 2000. С. 71.
14. Анненский И. Ф. [Рец. на кн.]: Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным Владимира Стоюнина. С.-Пб., 1879. *Иннокентий Анненский. Учёно-комитетские рецензии 1899–1900 годов* / сост., подготовка текста, предисловие, приложения, примечания и указатель А. И. Червякова.

- Иваново: Юнона, 2000. С. 54–55.
15. Анненский И. Ф. [Рец. на кн.]: Учебник теории словесности. Сост. М. Г. Павлович. С.-Пб., 1899. *Иннокентий Анненский. Учёно-комитетские рецензии 1899–1900 годов* / сост., подготовка текста, предисловие, приложения, примечания и указатель А. И. Червякова. Иваново: Юнона, 2000. С. 26.
 16. Анненский И. Ф. А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии. *И. Ф. Анненский. Книги отражений*. Москва: Просвещение, 1979. С. 295–307.
 17. Анненский И. Ф. Образовательное значение родного языка. *Русская школа*. 1890. № 1. С. 21–44.
 18. Анненский И. Ф. Первые шаги в изучении словесности. Два сообщения в собрании преподавателей русского языка при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Санкт-Петербург: [б. и.], 1888. 126 с.
 19. Аннушкин В. И. История русской риторики: хрестоматия. 2-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2002. 416 с.
 20. Аннушкин В. И. Риторика. Вводный курс: учеб. пособие. 4-е изд., стереотип. Москва: Флинта: Наука, 2011. 296 с.
 21. Аннушкин В. И. Словесные науки в Словаре Академии Российской. *Словарь Академии Российской 1789–1794: в 6 т.* / гл. ред. Г. А. Богатова. Москва, 2004. Т. IV. С. 14–26.
 22. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. *Вопросы философии*. 1971. № 3. С. 55–60.
 23. Аранский В.С. Водовозов В.И. Выдающийся педагог-демократ. Москва: Просвещение, 1975. 120 с.
 24. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2011. Вип. 16. С. 16–24.
 25. Артемова Л. В. Історія педагогіки України. Київ: Либідь, 2006. 421 с.
 26. Архангельский А. С. Введение в историю русской литературы. Петроград, 1916. Том 1: Из лекций по истории русской литературы. 489 с.
 27. Архангельский А. С. История литературы как наука (Из лекций по истории русской литературы). *Русский филологический вестник*. 1897. Т. XXXVII. № 3–4. С. 60–81.
 28. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы: учебно-метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1980. 368 с.
 29. Багалей Д. И., Сумцов Н. Ф., Безескул В. П. Краткий очерк истории

- Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). Харьков: Тип. А. Дарре, 1906. 329 с.
30. Баевский В. Русские педагоги-словесники пришлого. *Русские методисты-словесники в воспоминаниях*. М.: Просвещение, 1969. С. 3–13.
 31. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 26 с.
 32. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр.: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 148 с.
 33. Балталон Ц. Из груды ученических тетрадей. *Педагогический сборник*. 1889. Ч. 1. С. 120–139.
 34. Балталон Ц. Пособие для литературных бесед и письменных работ. Москва: Кн. маг. «Сотрудник школ» А. К. Залесской, 1891. 68 с.
 35. Балталон Ц. П. Недостатки действующей программы словесности в курсе реальных училищ и желательные изменения. Москва, 1896. 26 с.
 36. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 10-е изд. Москва: [б. и.], 1914. 78 с.
 37. Балталон Ц. П. Пособие для литературных бесед и письменных работ. 5-е изд., допол. Москва: Тип-я Волчанинова, 1905. 98 с.
 38. Бандура О. М. Теорія літератури: посібник для вчителів. Київ: Рад. школа, 1969. 286 с.
 39. Баранов М. Т. Исторические условия появления труда Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка». *Становление методики преподавания русского языка как науки: (К 150-летию выхода в свет книги Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка»: 1844–1994)*: тез. докл., прочитанных на науч. конф. 25 ноября 1994 года на филфаке МПГУ им. В. И. Ленина. Москва, 1995. С. 5–8.
 40. Барбіна Є., Щедролосоєва К. Сучасні психолого-педагогічні підходи до формування педагогічної майстерності. *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. пр. / МОУ, НПУ ім. Драгоманова. Київ, 2001. Вип. 6. С. 17–22.
 41. Барсов А. В. Задача преподавания литературы – выбор материала, метод и приёмы преподавания. *Филологические записки*. 1916. Вып. IV–V. С. 538–589.
 42. Барсов А. В. Очерки из истории русской литературы: два параллельных курса. Тифлис: [б. и.], 1911. 257 с.
 43. Басистов П. Для чтения и рассказа: хрестоматия для употребления при преподавании русского языка. 20-е изд. Киев: Тип-я М. Волчанинова, 1900. 331 с.

44. Басистов П. Заметки о практическом преподавании русского языка. Москва: Университетская тип-я, 1868. 79 с.
45. Басов Н. Ф. Научно-педагогические аспекты исследования истории детского движения в России: методология, историография, источниковедение (нач. XX в. – 90-е гг.): дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1997. 348 с.
46. Башманівська Л. А. Методика викладання української літератури в таблицях : навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 124 с.
47. Безлюдний О. І. До питання навчання спеціальної лексики у немовному вузі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. № 8 (Ч. 2). С. 19–25.
48. Белецкий А. Потенция и наука истории литературы в России. *Бюлетень Редакційного комітету для видання творів Потебні*. Х.: [б. и.], 1922. Ч. 1. С. 38–47.
49. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Москва: Изд-во Академии Наук СССР, 1954. Т. 5. С. 620–653.
50. Белоруссов И. М. Теория словесности, как научный и учебный предмет. (По поводу рецензии Педагогического Музея на учебники по словесности). *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1878. № 4. С. 13–24.
51. Белоруссов И. М. Учебник теории словесности. Москва: Изд. книжного магазина В. В. Думнова, 1904. 125 с.
52. Бемерт В. Университетское образование женщин. Санкт-Петербург: [б. и.], 1873. 26 с.
53. Беньковская Т. Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. 526 с.
54. Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 гг. (историко-библиографический аспект): дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1994. 174 с.
55. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2009. 871 с.
56. Березівська Л. Д. Життєвий шлях і науково-педагогічна діяльність Олександра Мазуркевича. *Українська література*. 2013. № 10. С. 2–4.
57. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія. Київ: Богданова А. М., 2008. 406 с.
58. Белан Г. Біографічний метод в історико-педагогічній науці: провідні тенденції становлення. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 50–54.

59. Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг. / уклад.: Ф. Ф. Харисов, Р. С. Бозиев, Е. Х. Валеев; под ред. В. П. Борисенкова. Москва: Классикс Стиль, 2003. 534 с.
60. Библиотека для классных и внеклассных бесед: подвиж. хрестоматия: в 4-х кн. / под ред. П. Н. Сакулина; ил. А. Н. и В. И. Комаровых. Москва: Т-во И. Д. Сытина. Отд. сред. шк., 1914–1917. Для 1-го кл. / сост. Е. Д. Домашевская и И. Н. Розанов. Москва, 1914. 400 с.; Для 2-го кл. / сост. Е. Д. Домашевская и И. Н. Розанов. Москва, 1915. 394 с.; Для 3-го кл. / сост. И. П. Казанский и И. Н. Розанов. М., 1915. 494 с.; Для 4-го кл. / сост. В. Э. Фриденберг и И. Н. Розанов. М., 1917. 692 с.
61. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета св. Владимира (1834–1884) / под ред. В. С. Иконникова. Киев: Тип. импер. ун-та св. Владимира, 1884. 818 с.
62. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. Київ: КНЛУ, 2004. 287 с.
63. Біленький С. Заснування Київського університету: спадковість, переривчастість, імперська сваволя. *Схід-Захід: Історико-культурологічний збірник*. Вип. 7. Спец. видання: Університети та нації в Російській імперії. Харків; Київ: Критика, 2005. С. 188–213.
64. Білецька І. О. Американський досвід підготовки вчителів іноземних мов. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 26–30.
65. Білецький А. О. Про мову і мовознавство: навч. посіб. Київ, АртЕк, 1996. 222 с.
66. Білецький О., Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентра трудшколи (додаток до підруч. «Українська мова»). Харків: Держ. вид-во України, 1927. 75 с.
67. Білодід О. І. Києво-Могилянська академія в історії східнослов'янських літературних мов: нариси з історії літературної мови. Київ: Наукова думка, 1979. 200 с.
68. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
69. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.
70. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: учебник для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям / под ред. О. Ю. Богдановой. 3-е

- изд., стер. Москва: Академия, 2004. 400 с.
71. Богуславская Е. А. Методическое наследие В. В. Голубкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1974. 26 с.
 72. Богуславский М. В. Василий Иванович Водовозов. *Подвижники и реформаторы российского образования*. Москва: Просвещение, 2005. С. 28–34.
 73. Богуславский М. В. История отечественной педагогики. Первая треть XX века: монография. Томск: НТЛ, 2005. 312 с.
 74. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Научно-педагогические парадигмы: история и современность. *Современные проблемы истории образования и педагогической науки*: в 3 т. Москва: РАО, 1994. Т. 1. С. 113–137.
 75. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях. *Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования*. Москва: Просвещение, 1991. Вып. 7. С. 6–12.
 76. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.
 77. Боргман А. И. Какие изменения желательны в современной постановке преподавания русского языка и словесности в реальных училищах. *Приложение к циркулярам по Московскому учебному округу за 1896 г.* Москва, 1896. 72 с.
 78. Борн И. Краткое руководство к российской словесности. Санкт-Петербург: тип-я Ф. Дрехслера, 1808. 162 с.
 79. Браиловский С. Мои педагогические и учительские искания. *Родной язык в школе*. 1916–1917. № 6. С. 245–254; № 7. С. 313–321; № 8–10. С. 416–424.
 80. Браиловский С. Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в средних учебных заведениях. *Педагогический сборник*. 1915. № 1. С. 1–23; № 2. С. 129–151; № 3. С. 265–291.
 81. Браиловский С. Н. Из итогов выпускных письменных испытаний по русскому языку в средних учебных заведениях и учителя словесности. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 7. С. 381–391; № 8. С. 433–443.
 82. Браиловский С. Н. Н. В. Гоголь как теоретик словесности (к столетнему юбилею писателя). *Педагогический сборник*. 1909. № 6. С. 556–561.
 83. Браиловский С. Н. Новое направление в школьной «теории словесности». *Педагогический сборник*. 1909. № 1. С. 21–33; № 2. С. 113–126.

84. Браиловский С. Н. Пробные листы теории словесности. Учебник. *Русский филологический вестник*. 1909. № 1. С. 29–43; № 2. С. 67–86; № 3–4. С. 1–65.
85. Браиловский С. Н. О школьном сочинительстве. *Русский филологический вестник*. 1910. № 1. С. 25–39.
86. Бренчугина-Романова А. Н. Вопросы самостоятельной работы школьников по литературе в трудах методистов конца XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 164 с.
87. Бродский Н. Л., Мендельсон Н. М., Сидоров Н. П. Историко-литературная хрестоматия: в 2 ч. Москва: [б. и.], 1914–1916. Ч. 1. 288 с.; Ч. 2. 362 с.
88. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Методика викладання української літератури в VIII–X класах середньої школи / за заг. ред. П. К. Волинського. Київ: Рад. шк., 1952. 282 с.
89. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. Київ: Рад. шк., 1963. 187 с.
90. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Про ефективність уроків літератури. *Література в школі*. 1960. № 4. С. 23–32.
91. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі: курс методики. Київ: Рад. шк., 1962. 391 с.
92. Будде Е. Ф. О заслугах Буслаева как учёного лингвиста и преподавателя. *Преподавание отечественного языка: учеб. пособие*. Москва: Просвещение, 1992. С. 480–493.
93. Будилович А. С. О преподавании отечественного языка в наших гимназиях. *Русский филологический вестник*. 1882. № 1. С. 1–12.
94. Бузескул В. П. Профессор М. М. Лунин, «харьковский Грановский». К столетию Харьковского университета. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1905. № 2. С. 323–346.
95. Булич Н. Лекции по русской словесности 1882. 3 акад. года. Казань, Б.г. 238 с.
96. Булич Н. Литература и общество в России в последнее время. *Учен. зап. Казан. ун-та*. 1865. Т. 1. С. 385–416.
97. Булич Н. Н. Очерки по истории русской литературы и просвещения с начала XIX века: в 2 т. Санкт-Петербург: Тип. Стасюлевича, 1902–1905. Т. 1. 381 с.; Т. 2. 332 с.
98. Бунаков Н. Хрестоматия для изучения образцов русской словесности с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками. Воронеж: Тип-я Г. М. Веселовского, 1872. 94 с.
99. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка: в 2 ч. Москва: Унив. тип., 1844. Т. 1. 335 с.; Т. 2. 375 с.
100. Буслаев Ф. И. Историческая хрестоматия церковнославянского и

- древнерусского языков. Москва: Университетская тип-я, 1861. 1823 с.
101. Буслаев Ф. И. История литературы как наука и ее значение: лекции истории русской литературы заслуж. профессора Ф. И. Буслаева: рукопись. Москва: Имп. Моск. ун-т., 1879. 224 с.
 102. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Москва: Бр. Салаевы, 1867. 472 с.
 103. Буслаев Ф., Галахов А. Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях, составленный на основании наставления для образования воспитанников военно-учебных заведений. Санкт-Петербург: Тип-я Штаба военно-учебных заведений, 1852. 100 с.
 104. Вагнер Н. Как я сделался писателем. Русская школа. 1892. № 1–6. С. 26–29.
 105. Василевский Ф. Руководство к составлению различных ученических сочинений: пособие для учеников средних учебных заведений и для готовящихся к испытаниям на чин, праваи звания, с приложением программы указаний. 3-е изд. Киев, 1904. 22 с.
 106. Васильев К. И. Работа с архивным материалом. *Методы педагогического исследования: лекции для пед. ин-тов* / под ред. канд. пед. наук В. И. Журавлева. Москва: Просвещение, 1972. 159 с.
 107. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 7–11.
 108. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 42–45.
 109. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Методичний посібник. Київ: Освіта, 2006. 268 с.
 110. Введение в круг словесности, сочиненное в Императорском Харьковском университете, и служившее руководством бывших 1805 году публичных чтений, предшествовавших науке красноречия. Харьков: Университетская тип-я, 1806. 49 с.
 111. Великий тлумачний словник сучасної української мови (дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
 112. Верещагин Ю. Н. Сборник образцов для историко-литературного изучения русской словесности: в 2 ч. Санкт-Петербург, 1903–1904. Ч. 1. 544 с.; Ч. 2. 778 с.
 113. Верещагин Ю. Н. Стилистическая хрестоматия: пособие для ведения письменных и устных работ по русскому языку в четырех низших классах гимназии. Санкт-Петербург: [б. и.], 1903. 333 с.
 114. Вертій О. Особливості формування і становлення національних підстав методики вивчення української літератури. *Українська*

- література в загальноосвітній школі*. 2012. № 2. С. 40–44.
115. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Москва: Высшая школа, 1989. 408 с.
 116. Веселовский А. Н. Собрание сочинений. Т. 1–6, 8, 16. Санкт-Петербург; Москва – Ленинград: Отд-ние рус. яз. и словесности АН; Изд-во АН СССР, 1908–1938.
 117. Вессель Н. Учебный курс гимназий. Санкт-Петербург: В Типографии С. Степанинова, 1866. 39 с.
 118. Венцева Н. О. Особливості організації вищої педагогічної школи України на початку ХХ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33(86). С. 17–23.
 119. Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчителя / уклад. Б. І. Степанишин. Київ: РВЦ «Проза», 1995. 255 с.
 120. Виноградов Ф. В. Литературный вечер. Казань: [б. и.], 1902. 186 с.
 121. Витторф Т. В. Методическое наследие М. А. Рыбниковой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1962. 27 с.
 122. Владимиров П. В. Введение в историю русской словесности. Киев: тип-я Импер. Ун-та св. Владимира В. И. Завадского, 1896. 278 с.
 123. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета Св. Владимира, 1884. Киев: Тип. Императ. ун-ва Св. Владимира, 1884. Т. 1: Университет Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. 674 с.
 124. Власов А. К. Методическая система Анненского. *Русский язык. Теория и методика преподавания*: сб. ст. Душанбе: [б. и.], 1978. С. 199–205.
 125. Водарский В. Литературные суды над Чичиковым и Рудиным. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 9–10. С. 486–507.
 126. Водовозов В. И. Древняя русская литература. Санкт-Петербург, 1872. 104 с.
 127. Водовозов В. И. Новая русская литература: от Жуковского до Гоголя включительно). Санкт-Петербург: Ф. С. Сущинский, 1866. 394 с.
 128. Водовозов В. И. О воспитательном значении русской литературы. *Василий Иванович Водовозов. Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогическая библиотека, 1986. С. 306–337.
 129. Водовозов В. И. Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам. Санкт-Петербург: Тип. Ф. С. Сущинского, 1873. 274 с.
 130. Водовозов В. И. Руководство к русской азбуке. Санкт-Петербург: [б. и.], 1875. 154 с.
 131. Водовозов В. И. Русская азбука для детей. Санкт-Петербург: [б. и.], 1873. 128 с.

132. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разбор с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1869. 426 с.
133. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах. Санкт-Петербург: [б. и.], 1868. 407 с.
134. Водовозов В. И. Статьи об устройстве народной школы. *В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения* / под ред. В. З. Смирнова. Москва: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. С. 349–264.
135. Водовозов В. И. Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно её существование? *Русское слово*. 1859. Апрель. Отд. III. С. 1–16.
136. Водовозов В. И. Тезисы по русскому языку. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1861. Ч. СІХ. Январь. Отд. 3. С. 41–71.
137. Вознесенский А. Н. Несколько мыслей о преподавании русской литературы в средней школе по поводу книги А. Ю. Купалова «Литературные конспекты». *Филологические записки*. 1915. Вып. V–VI. С. 776–784.
138. Войтеховская М. П. Формирование модели профессионального педагогического образования в России в первой четверти XIX века. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. Вып. 13. С. 11–16.
139. Волинський П. К., Снежкова А. П. Методика літературного читання в V–VII класах. Київ: Радянська школа, 1940. 176 с.
140. Воловец Л. І. Урок літератури: передумови й складові успіху. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 3. С. 67–71.
141. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. №3. С. 2–4.
142. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
143. Выразительное чтение и выразительная речь в связи с преподаванием грамматики. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 1. С. 8–14.
144. Гаєвська Л. А. Розвиток державно-громадського управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... д-ра наук з держ. управління. Київ, 2010. 485 с.
145. Галабутский Ю. К вопросу о внеклассном чтении в связи с вопросом об ученических сочинениях. *Русская школа*. 1892. № 4. С. 96–103.
146. Галахов А. Д. История русской словесности, древней и новой: в 2 т. Санкт-Петербург: Тип. Морского мин-ва, 1868–1875. Т. 2: Кн. 1:

- История новой словесности от Карамзина до Пушкина (1-я половина). 1868. 336 с.; Кн. 2: История новой словесности от Карамзина до Пушкина (2-я половина). 1875. 336–472 с.
147. Галахов А. Д. Историческая хрестоматия нового периода русской словесности (от Петра I и до нашего времени): в 2 т. Санкт-Петербург: Тип. Морского мин-ва, 1861–1864. Том 1: От Петра I до Карамзина. 1861. 463 с.
148. Галахов А. Д. Историческая хрестоматия нового периода русской словесности (от Петра I и до нашего времени): в 2 т. Санкт-Петербург: Тип. Морского мин-ва, 1861–1864. Том 2: От Карамзина до Пушкина. 1864. 489 с.
149. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия: в 3-х ч. Москва: Университ. тип-я, 1853. Ч. I. 551 с.
150. Галахов А. Д.: биографическая справка. URL: http://az.lib.ru/g/galahow_a_d/indexdate.shtml
151. Галь Б. О. «Имел получить книгу с картинками»: трансформація образу книги у свідомості полтавського гімназиста 1820-х рр. *Історіографічні та джерелознавчі проблеми історії України. Книга в історії і культурі: міжвуз. зб. наук. праць*. Донецьк: ДНУ, 2012. С. 255–270.
152. Герасимов В. В. Устранение чтения лекций в академической или университетской системе преподавания наук. Санкт-Петербург: Тип. Голике, 1881. 92 с.
153. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
154. Гетманская Е. В. Психолого-педагогическая направленность учебников словесности XIX века. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. I. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/ix/36939>.
155. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк: монография. Москва: МПГУ: Прометей, 2013. 407 с.
156. Гетьманская Е. В. Литература как предмет средней и высшей российской школы: методические проблемы XIX века. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: Филологические науки*. 2012. № 2. С. 93–103.
157. Глебов И. О программах по русскому языку и словесности для желающих поступить в студенты Московского университета.

- Воспитание*. 1863. № 4. С. 103–130.
158. Глузман О. В. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті. *Освітологія: хрестоматія*: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ: Едельвейс, 2013. С. 368–369.
 159. Головинская О. Ю. Гуманитарные и гуманистические тенденции в методическом наследии И. Ф. Анненского. *Культура. Филология. Методика*: сб. трудов в честь 60-летия проф. Г. С. Меркина. Смоленск: СГПУ, 2000. С. 120–131.
 160. Голубев В. О чтении художественных произведений в городских училищах (Методические рекомендации). *Ежегодник Глуховского учительского института. Год I*. / под ред. М. С. Григорьевского. Киев, 1912. С. 51–128.
 161. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва: Госучпедиздат, 1938. 287 с.
 162. Голубков В. В. Методика преподавания литературы: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. 4-е изд. перераб. Москва: Госучпедгиз, 1949. 436 с.
 163. Голубков В. В. Новый путь: пособие для литературных бесед и письменных работ. 2-е изд., перераб. Москва: [б. и.], 1914. 200 с.
 164. Голубков В. В. Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1946. Вып. 1: Из прошлого литературного чтения. 176 с.
 165. Голубков В. В. «Общая риторика» Н. Ф. Кошанского. *Русский язык в школе*. 1941. № 2. С. 74–80.
 166. Голубков В. В. Преподавание русской литературы в средней школе в условиях Великой Отечественной войны. *Русский язык и литература в школе*. 1943. Вып. 1. С. 11–19.
 167. Голубков В. В., Горностаев Н. П., Лукьяновский Б. Е. Марксистская хрестоматия по литературе: пособие для шк. и самообразования. Москва: Новая Москва, 1925. 469 с.
 168. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 162–167.
 169. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ: [б. в.], 1995. 45 с.
 170. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2–6.
 171. Гончаренко С. Про формування наукової новизни в дисертаціях. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 2–6.
 172. Гончаренко С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; голов. ред В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.

- 1040 с.
173. Гончаров М. А. Государственно общественное управление педагогическим образованием в России XVIII – начала XX в. Москва, 2013. 400 с.
 174. Гончаров М. А. Организация и содержание педагогической подготовки учителей в дореволюционной России XVIII – начала XIX в. *Мир образования – образование в мире*. 2013. № 3(51). С. 12–25.
 175. Гончаров М. А. Русские педагогические журналы и их влияние на общее и педагогическое образование России середины XIX – начала XX вв. (К 150-летию со дня выхода журнала «Учитель»). *Проблемы современного образования*. 2011. Вып. 4. С. 47–59.
 176. Городчанинов Г. Опыт краткого руководства к эстетическому разбору по части российской словесности в пользу и употребление обучающегося в казанском учебном округе юношества. Казань: Тип-я Казан. ун-та, 1813 р. 66 с.
 177. Горячок І. В., Зубчук М. Загальнотеоретичні засади літературної освіти в педагогічній спадщині Ніли Волошиної. *Збірник наукових праць*. – Київ, 2014. Вип. 16. С. 139–141.
 178. Граматика. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Граматика>.
 179. Грамматин Н. Рассуждение о древней русской словесности. Москва: [б. и.], 1809. 89 с.
 180. Гречишникова А. Д., В. И. Водовозов и В. П. Острогорский: очерки по истории методики преподавания литературы. Москва: Госучпедиз Наркомпроса СРФСР, 1941. 184 с.
 181. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа. Київ, 1906. 96 с.
 182. Грузинский А. Е. Литературные чтения и беседы в нашей средней школе. *Образование*. 1897. № 2. С. 45–60.
 183. Грушевский А. С. М. А. Максимович (1804–1873). Из украинской историографии XIX в. СПб: Типография Императорской академии наук, 1906. 42 с.
 184. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 67–70.
 185. Гупан Н. М. Перші здобутки вітчизняного підручникотворення у контексті диференціації навчання школярів (друга половина XIX – початок XX ст.). *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 39. С. 95–101.
 186. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки: монографія. Київ: А.П.Н., 2002. 224 с.
 187. Гуревич Я. Я. Существенный пробел в проекте учебных планов новой средней школы. *Русская школа*. 1902. Кн. 1. С. 149–163.
 188. Данилевский И. Н., Кабанов В. В., Медушевская О. М. и др. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской

- истории: учеб. пособие. Москва: Российский гос. гуманитарный ун-т, Ин-т «Открытое общество», 1998. 701 с.
189. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания (Средняя и низшая школы. Учительские институты). Москва: [б. и.], 1917. 176 с.
 190. Дворников П. Теория словесности: учебник для средних учебных заведений и учительских семинарий. С приложением тем и планов для упражнений. 2-е изд. Москва: [б. и.], 1917. 142 с.
 191. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1999. 40 с.
 192. Дем'яненко Н. М. До джерел вищої педагогічної освіти в Україні: дати, події, аналітичний коментар: (восени 2009 р. Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова виповнюється 175). *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 1. С. 230–243.
 193. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. Київ: ІЗМН, 1998. 328 с.
 194. Демков М. И. Русская педагогика в главнейших ее представителях. Опыт историко-педагогической хрестоматии. 2-е изд., испр. и сокр. Москва: Изд-во К. И. Тихомирова, 1915. 338 с.
 195. Демченко Н. М. Гуманітарна освіта в рецепції славістів Лівобережної України (друга половина XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 219 с.
 196. Демченко Н. М. Гуманітарна освіта в рецепції славістів Лівобережної України (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
 197. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
 198. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва – Воронеж: НПО «Мозэк», 2004. 752 с.
 199. Десницкий В. А. Методика преподавания литературы как наука. *Учёные записки Государственного пед. института им. А. И. Герцена*. Ленинград, 1936. Т. 2. С. 24–39.
 200. Джеджула Ю., Панкова Є. Жодної вільної хвилини: портрет Володимира Науменка. *Київська старовина*. 1994. № 1. С. 60–69.
 201. Джурицкий А. Н. Размышления над историей педагогики. *Педагогика*. 2001. № 6. С. 72–79.
 202. Дзюба І. Потєбнянська зоря Івана Фізєра: передмова. *Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потєбні*:

- Метакритичне дослідження*. Київ: Обереги, 1996. С. 5–12.
203. Дига Н. Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проекцією на сьогодення. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. №6–7. С. 2–5.
 204. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
 205. Дічек Н. П. До питання періодизації педагогічних феноменів. *Педагогічні науки*. Херсон. 2015. С. 65–71.
 206. Дмитрієнко М. Ф. Джерела історичні. *Енциклопедія історії України: у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій та ін.* Київ: Наук. думка, 2004. Т. 2. URL: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe>.
 207. Днепров Э. Д. Методологические проблемы истории педагогики. *Советская педагогика*. 1986. № 8. С. 95–102.
 208. Днепров Э. Д. Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы истории образования и педагогики дореволюционной России. *Историко-педагогический журнал*. 2014. № 1. С. 80–98.
 209. Днепров Э. Д. Советская историография отечественной школы и педагогики 1918–1977 гг.: проблемы, тенденции, перспективы. Москва: НИИОП, 1981. 92 с.
 210. Днепров Э. Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики*. Москва: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 4–22.
 211. Днепров Э. Д. Теория первоначального образования и учебные книги К. Д. Ушинского. *Ушинский К. Д. Избранные труды*: в 4 кн. Москва, 2005. Кн. 2: Русская школа. С. 331–405.
 212. Добиаш А. Николай Алексеевич Лавровский, первый директор Института Князя Безбородко. Нежин: тип. М. В. Глезера, 1900. 50 с.
 213. Донская Т. К. Ф. И. Буслаев – основоположник отечественной методики русского языка. *Слово и предложение: исследования по русскому языку и методике преподавания*. Санкт-Петербург, 2007. С. 311–319.
 214. Дороніна Т. О. Формування цілісного світогляду майбутніх учителів зарубіжної літератури засобами історико-літературознавчих дисциплін. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 37. С. 22–27.
 215. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности. Петроград – Киев, 1917. 58 с.
 216. Дорошкевич О. Українська література в середній школі (спроба методики). Київ: Держвидав, 1921. 100 с.
 217. Егоров А. Д. Лицеи России (Опыт исторической хронологии): в 5 кн. Иваново: Иванов. инж.-строит. ин-т, 1993–1996.

218. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 70–74.
219. Житецкий И. По поводу истории русской литературы в средней школе. *Русская школа*. 1900. № 10–11. С. 242–251.
220. Житецкий П. Описание Пересопницкой рукописи XVI в. с приложением текста Евангелия от Луки, выдержек из других евангелистов и 4-х страниц снимков. Киев: Университетская тип-я, 1876. 79 с.
221. Житецкий П. Очерки из истории поэзии: пособие для изучения теории поэтических произведений. Киев: Тип. Окружного штаба, 1898. 280 с.
222. Житецкий П. Теория поэзии. Киев: Тип. Окружн. штаба, 1898. 302 с.
223. Житецкий П. Теория сочинения с хрестоматией. 8-е изд. Киев: Тип. Ун-та Св. Владимира. 1911. 132 с.
224. Житецкий П. И. Теория сочинений с хрестоматией. Киев: [б. и.], 1895. 256 с.
225. Житецький П., Бухбіндер Н. О. М. Пипін та кївські українці : (листування Пипіна і Житецького). *Україна*. 1928. № 6. С. 21–38.
226. Журнали психолого-педагогічної тематики XIX – початку XX ст. з фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського: іст.-бібліогр. дослідж. / АПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Мацібора Н. Г. та ін.; наук. ред. Рогова П. І. – Київ: Четверта хвиля, 2009. 125 с.
227. Заболотский П. А. Историко-филологический институт князя Безбородько в Нежине (1875–1910). Санкт-Петербург, 1912. 68 с.
228. Заболотский П. А. Речь директора П. А. Заболотского при открытии Гимназии 2-го сентября 1912 года. *Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии*. Нежин, 1912. С. 9–14.
229. Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей: клас. пособие для средних отд. нач. уч-щ: с прил. статей для изложений: 1 курс / сост. учительницы А. Глазунова и Е. Разина. 8-е изд. Санкт-Петербург: Петерб. учеб. маг. в Спб., 1913. 56 с.
230. Захарова В. Роль Івана Франка в історії методики викладання літератури. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 9. С. 25–27.
231. Золотарев С. А. Теория словесности, иллюстрированная снимками с произведений архитектуры, скульптуры и живописи. Санкт-Петербург; Киев: Сотрудник, тип. АО «Петр Барский в Киеве», 1911. 188 с.
232. Зыбина Т. М. Закономерности усвоения родной речи в историческом

- контексте: дис. ... д-ра пед. наук. Смоленск, 1998. 281 с.
233. Зыбина Т. М. Теория словесности как учебная дисциплина второй половины XIX века. *Русская словесность*. 2000. № 6. С. 64–68.
234. Зыбина Т. М., Рябикова О. С. И. Ф. Анненский – учитель словесности. Культура. Филология. Методика. Смоленск: СГПУ, 2000. С. 131–146.
235. Иванов С. В. Об источниках научно-педагогического исследования. Воронеж: [б. и.], 1966. 250 с.
236. Иванов А. Е. Студенческая корпорация России конца XIX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации. Москва: Новый хронограф, 2004. 408 с.
237. Из практики преподавания родного языка. Внеклассное чтение под руководством учителя. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 8. С. 455–456.
238. Из практики преподавания родного языка. Заучивание наизусть стихотворений в старших и младших классах. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 7. С. 375–394.
239. Известия и смесь. Акт в Нежинском лицее. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1861. Ч. 113. С. 23–28.
240. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты и историко-филологический институт. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1869. Ч. 146. С. 27–35.
241. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Высшие учебные заведения. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1878. Ч. 195. С. 58–67.
242. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1867. Ч. 135. С. 316–332.
243. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1877. Ч. 194. С. 23–25.
244. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1875. Ч. 178. С. 103–111.
245. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1871. Ч. 156. С. 48–57.
246. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного просвещения*. 1876. Ч. 189. С. 62–73.
247. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*.

1867. Ч. 135. С. 190–204.
248. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1875. Ч. 179. С. 7–12.
249. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1875. Ч. 182. С. 31–36.
250. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1877. Ч. 194. С. 23–25.
251. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1875. Ч. 178. С. 103–111.
252. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1871. Ч. 156. С. 48–57.
253. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений. Университеты. *Журнал Министерства Народного просвещения*. 1876. Ч. 189. С. 62–73.
254. Извлечение из всеподданейшего отчёта министра народного просвещения за 1867 год. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1869. Ч. 142. С. 14–23.
255. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. министра народного просвещения за 1874 год. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1876. Ч. 185. С. 56–69.
256. Извлечение из протокола заседаний комиссии для разработки программы внеклассного чтения учеников. *Никольский А. Сборник стихотворений и басен для заучивания наизусть*. Москва: Тип. Лисснера, 1890. С. 7–20.
257. Ильина Т. А. Применение системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике. *Советская педагогика*. 1977. № 7. С. 127–129.
258. Императорский С.-Петербургский историко-филологический институт в 1895–1896 учебном году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1896. Ч. 307, сентябрь. С. 25–28.
259. Императорский С.-Петербургский историко-филологический институт в 1894/5 учебном году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1895. Ч. 301. С. 13–17.
260. Истомина В. А. К вопросу о практических занятиях (литературных беседах) по русскому языку. *Русский филологический вестник*. 1882. № 3. С. 115–173.
261. Истомина В. А. О внеклассном чтении книг учениками среднеучебных

- заведений. *Русский филологический вестник*. 1888. № 1. С. 14–28.
262. Истомина В. А. Пособие для литературных бесед и письменных работ. Составитель рецензии Ц. Балталон. *Русский филологический вестник*. 1892. Т. XXVII. С. 1–14.
263. Историко-филологический институт князя Безбородка в 1886–87 учебном году *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1887. Ч. 253, октябрь. С. 51–54.
264. Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине. 1875–1900. Преподаватели и воспитанники. Нежин: Типо-Литография М. В. Глезера, 1900. 120 с.
265. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905). Харьков: Тип-я Адольва Дарре, 1908. 410 с.
266. Историческая хрестоматия: пособие при изучении русской словесности / сост. В. Покровский. Москва: Тип-я Э. Лиснера и Ю. Романа, 1895. 748 с.
267. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / сост. С. В. Рождественский. Санкт-Петербург: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785 с.
268. История педагогики и образования / под ред. З. И. Васильевой. Москва, 2013. 432 с.
269. История русской словесности / сост. В. В. Сиповский. 5-е изд., стер. Санкт-Петербург: Я. Башмаков и К°, 1916. Ч. 3. Вып. 2 (Очерки русской литературы XIX ст. 40–60-х годов). 334 с.
270. Юнін Г. Шкільне літературознавство. *Українська мова та література*. – 2004. № 35. С. 4–8.
271. Ісаченко В. П. Педагогічна та просвітницька діяльність Павла Гнатовича Житецького (1837–1911): монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 252 с.
272. Історія української літератури XIX ст. (70–90-ті роки): підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.: у 2 кн. / ред. О. Д. Гнідан. Київ: Вища школа, 2002. Кн. 1. 576 с.
273. Історія української літератури. Кінець XIX – початок XX ст.: підруч. для студ. вищ. навч. закладів: у 2 кн. / заг. ред. О. Д. Гнідан. Київ: Либідь, 2006. Кн. 2. 496 с.
274. Казакевич О. Павло Житецький. Життя та діяльність. Київ: Фітосоціоцентр, 2008. 204 с.
275. Калинина М. Ф. «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1976. 22 с.
276. Каллаш В. В. О постановке преподавания русского языка и

- словесности. [б. г.]: [б. и.], 1904. 28 с.
277. Кареев Н. Н. По вопросу о лекционной системе в высшей школе. *Вестник Европы*. 1913. Октябрь. С. 339–346.
278. Каринский Н. М. О преподавании русского языка в 8 классе и педагогических классах женских гимназий. Петербург: [б. и.], 1914. 12 с.
279. Кипнес Л. В. Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего типа России второй половины XIX – начала XX вв.: монография. Санкт-Петербург, 2004. 200 с.
280. Кирилюк Є. Життя є змістом прекрасного. *Вітчизна*. 1967. № 4. С. 171–175.
281. Киричок І. Виховання особистості у поглядах викладачів Ніжинського історико-філологічного інституту (1875–1917). *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 324–331.
282. Киричок І. І. Професійно-педагогічна підготовка вчителів Ніжинського історико-філологічного інституту (1875–1917): дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 365 с.
283. Кирпичников А. Внеклассное чтение. *Циркуляр по Московскому учебному округу*. 1868. № 7. С. 22–35.
284. Кирпичников А. Историческая хрестоматия для старших классов. Москва, 1869. Ч. 1: Русская литература. 108 с.
285. Кирпичников А. История русской литературы (для учащихся). Москва, 1869. 120 с.
286. Кирпичников А. К вопросу о программе русской словесности в наших гимназиях. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1871. № 8. С. 146–155.
287. Кирпичников А. О преподавании отечественного языка и словесности в немецких гимназиях. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1870. № 5–6. Ч. 149. С. 66–80.
288. Кирпичников А. О разборе образцов иностранной литературы в наших гимназиях. *Циркуляр по Московскому учебному округу*. 1868. № 4. С. 15–25.
289. Кирпичников А. Синтаксис русского языка применительно к правописанию. (Курс III-го класса). М.: Тип. Грачева, 1869. 80 с.
290. Кирпичников А. Учитель гимназии в Германии и в России. *Педагогическое обозрение*. 1869. № 9. С. 13–26.
291. Кирпичников А. И. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в средних учебных заведениях. Варшава: [б. и.], 1871. 400 с.
292. Кирпичников А. И. Педагогические очерки (1867–1888). Москва, 1890. 187 с.

293. Кирпичников А. И. Ф. И. Буслаев как идеальный профессор 60-х годов: лекция, читанная в Одессе 26 ноября 1897 г. в пользу основания Буслаевского фонда. *Памяти Фёдора Ивановича Буслаева*. Москва: Тип. Тов-ва И. Д. Сытина, 1898. С. 148–199.
294. Кирпичников А., Гиляров Ф. Русская хрестоматия для низших классов гимназий. Москва, 1869. 112 с.
295. Кирпичников А. Теория словесности с приложением стилистических задач и переводов из Лессинга и Шиллера. Москва: Тип. Риса, 1878. 104 с.
296. Кіма Л. Т. Вивчення теорії літератури в шкільному курсі словесності. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2009. № 14. С. 15–18.
297. Кірдан О. Ліцеї у системі вищої освіти України у першій третині ХІХ століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. Ч. 2. С. 190–199.
298. Кірдан О. Л. Управління вищими навчальними закладами України (ХІХ – початок ХХ століття) : теорія і практика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 453 с.
299. Классовский В. Состав, формы и разряды словесных произведений. Санкт-Петербург: Тип-я Тренке и Фюсно, 1876. 456 с.
300. Клочек Г. Концепція реформування літературної освіти в середній школі. *Дивослово*. 2011. № 10. С.4–17.
301. Князев Е. А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2002. 421 с.
302. Коберник О. М. Сучасна лекція: методика підготовки і проведення. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 100 с.
303. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
304. Коваль В. О., Новаківська Л. В., Пархета Л. П. Педагогічна практика студентів філологічних спеціальностей: навч.-метод. посіб. Умань: РВЦ «Софія», 2012. 120 с.
305. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. Москва: Наука, 1987. 457 с.
306. Ковальченко И. Д. Теоретико-методологические проблемы исторических исследований. Заметки и размышления о новых подходах. *Новая и новейшая история*. 1995. № 1. С. 3–33.
307. Коляда Н. М. Дослідження історії вітчизняного дитячого руху радянського періоду: джерелознавчий аспект. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 1. С. 54–60.

308. Коляда Н. М. Микола Іванович Пирогов і недільні школи. *Рідна школа*. 2002. № 11. С. 75–77.
309. Коляда Н. М. Розвиток дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.): монографія. Умань: ПП Жовтий, 2012. 407 с.
310. Кон Л. Ф. Воспитательное значение детской литературы. *Советская педагогика*. 1952. № 9. С. 14–29.
311. Кондратьева М. А. Реформирование образования в Российской гимназии XIX века. *Развитие образования: история и современность*: материалы межрегион. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 18–19 мая 2000 г.). Санкт-Петербург, 2002. С. 100–111.
312. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2011. № 27/28. С. 58–63.
313. Корик Г. Всеобщая литература. Теория словесности. Одесса: [б. и.], 1915. 78 с.
314. Корнетов Г. Б. Перспективы моделирования всемирного историко-педагогического процесса. *Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография* / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Т. Безрогова. Москва: Просвещение, 1996. С. 46–51.
315. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Москва: [б. и.], 1991. 265 с.
316. Королев Ф. Ф. Системный подход и его возможности применения в педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 103–116.
317. Кохановский В. П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 576 с.
318. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник. Київ: Академія, 2005. 368 с.
319. Кочубей Т. Д. Історіографія дослідження проблеми розвитку української педагогічної думки другої половини XVII – XVIII століття. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 361–367.
320. Кочурина С. А. К вопросу о деятельности Министерства народного просвещения в области подготовки учительских кадров (1906–1917 гг.). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. Вып. 13. С. 17–21.
321. Кравченко І. М. Учителські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 21 с.
322. Краевский В. В. Научное исследование в педагогике и современность. *Педагогика*. 2005. № 2. С. 13–20.
323. Красноусов А. М. Очерки по истории советской методики

- преподавания литературы. Москва: Учпедгиз, 1959. 224 с.
324. Кришко А. Ю., Бріт Н. М. Вплив ідей Вільгельма фон Гумбольдта (1767–1835) на мовну освіту в Україні ХІХ – початку ХХ століття: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 179 с.
325. Крыловец Н. Г. Из истории методической мысли. *Русская словесность в школах Украины*. 2010. № 3. С. 34–36.
326. Кузь. В. Г. Василь Сухомлинський – реалізація ідей у сучасній освіті. Умань: ФОП Жовтий, 2017. 75 с.
327. Кузьменко Н. М. Особливості організації навчально-виховного процесу в Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька (кінець ХІХ – початок ХХ століття). *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 217–221.
328. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 79. С. 169–171.
329. Куліш С. Підготовка педагогів у Харківському університеті в 60-х – 80-х рр. ХІХ ст. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 198–203.
330. Куліш С. Розвиток педагогічної освіти в Харківському університеті (кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. № 9. ч. 1. С. 230–239.
331. Куліш С. М. Традиції і новаторство у підготовці науково-педагогічних кадрів Харківського університету (1805–1917 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2014. 40 с.
332. Куліш С. М. Традиції та інновації при організації вступу абітурієнтів до Харківського університету (1804–1917 рр.). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 2. С. 170–179.
333. Курило Л. Ф. Еволюція педагогічного процесу в системі університетської освіти України (ХІХ – початку ХХ ст.). *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки*. – 2001. Вип. 4. С. 208–225.
334. Курило Л. Ф. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ – на початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2007. 22 с.
335. Курилов А. С. Русское литературоведение первой половины ХІХ века. *История русского литературоведения: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / под ред. П. А. Николаева*. Москва: Высшая школа, 1980. С. 42–105.
336. Курилов А. С. У истоков русского литературоведения. *История русского литературоведения: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / под ред. П. А. Николаева*. Москва: Высшая школа, 1980. С. 11–41.

337. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): навч. посіб. Київ: Освіта України, 2008. 464 с.
338. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки: монографія. Умань: Жовтий, 2011. 159 с.
339. Лавровский Н. А. Обзорение учительских съездов в 1862 году в Харьковском учебном округе. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1863. Ч. ХУІІ. 81 с.
340. Лавровский Н. А. По вопросу об устройстве гимназии. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1867. № 10. С. 115–192.
341. Лазарев Ю. Русские ученые-филологи в их отношении к школьному преподаванию словесности: А. И. Кирпичников (1845–1903). *Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина*. 2010. № 7. С. 3–14.
342. Ларионов С. С. Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончательных испытаниях. Тифлис: [б. и.], 1915. 199 с.
343. Латанський В. Г. Все починається з творчості. *Українська мова і література в школі*. 1987. № 5. С. 62–66.
344. Лебедев А. М. Задачи школьных сочинений. *Родной язык в школе*. 1916. № 6. С. 274–276.
345. Лебедев А. И. Школьное дело (Для учителей, родителей и воспитателей). Нижний Новгород: Тип-я Г. Искольдского, 1914. 532 с.
346. Лебедев А. М. О преподавании литературы в средней школе. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 1. С. 24–28.
347. Левина В. Цели и содержание литературного образования в педагогической системе В.И. Водовозова. *Ученые записки*. 2011. № 6. С. 358–361.
348. Левитский А. Из студенческих воспоминаний (памяти А.И. Кирпичникова и А.И. Маркевича, профессоров Новороссийского университета). *Вестник воспитания*. 1906. № 8. С. 83–117.
349. Левитский И. Курс российской словесности для девиц, содержащий в себе: риторику, основания стихотворного искусства, историю российской словесности с биографиею писателей, в оной прославившихся, и славянскую мифологию, сравненную с греческою: в 2 ч. Санкт-Петербург: Тип-я И. Байкова, 1812. 89 с.
350. Леер Г. А. Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ. *Педагогический сборник*. 1868. № 7. С. 521–556.
351. Лекции по русскому языку / сост. Е. Гурьева. [Б. г.]: [б. и.], 1908.

- 727 с.
352. Ливанов Н. Учебный курс теории словесности. Санкт-Петербург: Тип-я Ю. Н. Эрлих, 1913. 244 с.
 353. Лирические вечера в школе. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 3. С. 168–171.
 354. Литературная энциклопедия: в 11 т. М., 1929–1939. Т. 1 / ред. кол.: Лебедев-Полянский П. И., Луначарский А. В., Нусинов И. М. и др.; отв. ред. Фриче В. М.; отв. секретарь Бескин О. М. М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. 768 с.: ил.
 355. Литературные беседы в школе. *Родной язык в школе*. 1915. № 3. С. 427–428.
 356. Літературознавство. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Літературознавство>
 357. Лобода С. М. Історичний контекст розвитку проблеми педагогічної творчості вчителя як складова частина сучасного освітньо-інформаційного простору / С. М. Лобода // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 1 (260). – С. 160 – 168.
 358. Ломшин М. И. Пути совершенствования процесса подготовки учителей родной и русской литератур в условиях университетского педагогического образования. *Интеграция образования*. 2000. Вып. 3. С. 15–19.
 359. Лысков И. П. Теория словесности, в связи с данными языковедения и психологи. Москва: Тип. под фирмою «Ломоносов», 1914. 418 с.
 360. Лядов В. Н. Исторический очерк столетней жизни Императорского Воспитательного общества благородных девиц и Санкт-петербургского Александровского училища. Санкт-Петербург, 1864. 111 с.
 361. Мазаев М. П. Алексей Дмитриевич Галахов (Биографический очерк). *Исторический вестник*. 1893. Т. 51. № 1. С. 238–256.
 362. Мазуркевич О. Г. Нариси з історії методики української літератури. Київ: Радянська школа, 1961. 375 с.
 363. Мазуркевич О. Р. Рідне слово в концепції національної освіти. *Рідна школа*. 1993. № 10. С. 7–17.
 364. Майков Л. А. Д. Галахов. Некролог. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1892. Ноябрь. С. 124–133.
 365. Макаренко О. Педагог, просвітитель, гуманіст. *Рідна школа*. 2002. № 8–9. С. 67–70.
 366. Максимович М. А. История древней русской словесности. Киев: Тип-я Импер. ун-та, 1839. 317 с.
 367. Малиновский Н. П. Очерки по истории женского среднего образования в России. Русская школа. 1914. Отд. 1. Кн. 9–10. С. 129–160; Кн. 11. С. 81–99; Кн. 12. С. 30–52.

368. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська. Київ: Наук. світ, 2003. 418 с.
369. Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 4 т. Санкт-Петербург: Брокгауз-Ефрон, 1907–1909. 917 с.
370. Малыхин П. Теория сочинений (из руководства, предназначенного для преподавания словесности в женских учебных заведениях). *Филологические записки*. 1860. Вып. 3–4. С. 5–34.
371. Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Харків: Всеукр. держ. видав., 1922. Ч. I: Педагог як митець. 80 с.
372. Мандельштам И. «Теория словесности» Кирпичникова, «Теория словесности» Белявского. *Педагогический музей*. 1878. № 1. С. 119–120.
373. Марголис Ю. Д., Тишкин Г. А. Единым вдохновением: очерки истории университетского образования в Петербурге в конце XVIII – первой половине XIX в. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. 227 с.
374. Масловский А. Ф. Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. Санкт-Петербург: [б. и.], 1900. 275 с.
375. Матвеева Т. В. Словесность. *Учебный словарь: культура речи, стилистика, риторика*. Москва: Флинта, 2003. С. 310–311.
376. Материалы I Всероссийского съезда преподавателей русского языка и литературы. Петроград, 1917. 67 с.
377. Материалы по реформе средней школе. Примерные программы и объяснительные записки. Петроград: [б. и.], 1915. 547 с.
378. Материалы по реформе средней школы (Примерные программы и объяснительные записки). *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1915. Ноябрь. Ч. LX. С. 1–144.
379. Машкін А. Методика літератури. Харків: Рад. шк., 1931. 124 с.
380. Меркин Г. С. Идея развития творческих возможностей личности в педагогическом наследии И. Анненского. *Русская филология: Ученые записки Смоленского гуманитарного университета*. Смоленск: Траст-Имаком, 1994. С. 422–431.
381. Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия-практикум для студентов высших педагогических учебных заведений / авт.-сост. Б. А. Ланин. Москва: Эксмо, 2007. 512 с.
382. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях. *Русский филологический вестник*. 1891. № 1. С. 1–31.
383. Микола Олексійович Лавровський: 3 плеяди науковців Ніжинської вищої школи: бібліографічний покажчик / упоряд.: Л. І. Литвиненко,

- Л. В. Гранатович. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 59 с.
384. Минералов Ю. И. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность): учеб. для вузов. Москва: Владос, 1999. 360 с.
385. Мирский Д. С. История русской литературы с древнейших времён по 1925 год; пер. с англ. Е. Зерновой. Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2005. 872 с.
386. Миртов А. В. Литературное утро в школе. Петроград: [б. и.], 1914. 156 с.
387. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
388. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*. 2013. № 5. С. 127–133.
389. Моречевский Г. М. Характеристика образцов литературы для начального изучения словесности. Москва: Тип. братьев И. и А. Даниленко, 1876. 91 с.
390. Мотольская Д. К. Исторический обзор методики преподавания литературы в дореволюционной школе. *Учёные записки Государственного Педагогического института им. А. И. Герцена и Государственного научно-исследовательского института научной педагогики*. Санкт-Петербург: [б. и.], 1936. Т. 2. С. 57–102.
391. Музыченко А. Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1909. № 2. С. 173–197.
392. Музыченко А. Ф. Современные педагогические течения в Западной Европе. *Современные педагогические течения* / под. ред. Б. П. Лаптерева. Москва: [б. и.], 1919. С. 107–218.
393. Мукашев З. А. Преемственность как момент всеобщей связи и развития: (на материале истории философии): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Москва, 1987. 39 с.
394. Муратов М. П. Книжное дело в России в XIX и XX веках: Очерк истории книгоиздательства и книготорговли: 1800–1917 годы. Москва; Ленинград: Госсэкономиздат, 1931. 256 с.
395. На рубеже нового года. *Родной язык в школе*. 1914–1915. № 9–10. С. 1–2.
396. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): посібник / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек та ін. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 444 с.
397. Нариси з історії розвитку українського шкільництва (1905–1933):

- навч. посіб. / за ред. О. Сухомлинської. Київ: Заповіт, 1996. 304 с.
398. Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа. *Сборник распоряжений по МНП (1850–1867)*: в 16 т. Санкт-Петербург, 1867. Т. 3. С. 88–96.
399. Наставления для руководства Ученого комитета, учрежденного при Главном правлении училищ. *Журнал департамента народного просвещения*. Январь 1851. Ч. 1. С. 187–188.
400. Наукові основи методики літератури: посібник для студ. вузів / Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін.; під ред. Н. Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
401. Науменко В. Александр Александрович Руссов и его общественная и литературно-научная работа на Украине и для Украины. *Украинская жизнь*. 1916. № 3. С. 14–31.
402. Науменко В. Загальні принципи українського правопису. Київ: Українська школа, 1917. 16 с.
403. Науменко В. Нові матеріали для історії початків української літератури ХІХ віку. Київ: [б. и.], 1918. 81 с.
404. Науменко В. Обзор фонетических особенностей малорусской речи. Киев: [б. и.], 1889. 90 с.
405. Науменко В. Руководство для изучения украинского языка в русских школах. Киев: [б. и.], 1918. 67 с.
406. Науменко В. П. О задачах преподавания отечественной словесности. Киев: [б. и.], 1889. 129 с.
407. Научные труды профессоров Университета Св. Владимира. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1862. Ч. 115. С. 1–12.
408. Научные школы Московского педагогического государственного университета / Моск. пед. гос. ун-т; отв. ред. В. Л. Матросов. Москва: Прометей, 2008. 319 с.
409. Наши учебные заведения. Императорский С. Петербургский историко-филологический институт в 1888–1889 учебном году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1889. Ч. 265. С. 41–44.
410. Наши учебные заведения. Императорский С. Петербургский историко-филологический институт в 1894 учебном году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1895. Ч. 299. С. 30–38.
411. Наши учебные заведения. Императорский университет Св. Владимира в 1894 году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1895. Ч. 301. С. 18–25.
412. Наши учебные заведения. Несколько сведений об окончательных университетских испытаниях в комиссиях в 1889 и 1890 годах. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1891. Ч. 276.

- С. 23–45.
413. Невзоров Н. К. Сборник статей из образцовых произведений русской словесности: в 2 ч. Казань: Тип-я М. А. Гладышевой, 1882. 98 с.
414. Невінчана Н. Теорія літератури в школі: у 2 ч. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. 128 с.; Ч. 2. 128 с.
415. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі: підручник для студ. ун-тів і пед. ін-тів. Київ: Вища школа, 1978. 248 с.
416. Незеленов А. История русской словесности: в 2 ч. Санкт-Петербург: [б. и.], 1893. Ч. 1. 104 с.
417. Неловко І. В. Методологічні та науково-правові основи вищої педагогічної освіти в Київському університеті Св. Володимира та Ніжинській гімназії вищих наук князя Безбородька. URL: <http://www.stattionline.org.ua/politologiya/30-politika>.
418. Николаев П. А., Курилов А. С., Гришунин А. Л. История русского литературоведения: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов / под ред. П. А. Николаева. Москва: Высш. школа, 1980. 349 с.
419. Никольский А. С. Основания российской словесности: в 2 ч. / Изданы при Государственном адмиралтейском департаменте для морских училищ. Санкт-Петербург: Морск. тип., 1807. Ч. 1: Грамматика. 139 с.; Ч. 2: Риторика. 178 с.
420. Новаківська Л. В. Актуальні питання теорії та практики професійної підготовки вчителя-словесника. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 20–21 квіт. 2016 р.). Хмельницький: ХНУ, 2016. С. 90–91.
421. Новаківська Л. В. Актуальні проблеми викладання словесності в історії вітчизняної освіти (друга половина XIX століття). *Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 9–10 вер. 2016 р.). Харків: Центр педагогічних досліджень, 2016. С. 15–19.
422. Новаківська Л. В. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя-словесника. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах*: матеріали Всеукр. наук. конф. (Дніпропетровськ, 20–30 квіт. 2016 р.). Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. Ч. 1. С. 79–80.
423. Новаківська Л. В. Викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах (XIX – початок XX століття): монографія. Умань: Алмі, 2017. 366 с.
424. Новаківська Л. В. Викладання теорії словесності у другій половині XIX століття: історико-педагогічний аналіз. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі*: матеріали

- Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 2–3 вер. 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 12–16.
425. Новаківська Л. В. Вплив ідей О. Потєбні на викладання літератури в др. пол. XIX ст. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 2. С. 296–301.
426. Новаківська Л. В. Джерельна база дослідження проблеми викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – поч. XX ст. *The scientific heritage*. 2017. № 9(9). С. 88–92.
427. Новаківська Л. В. До питання трактування поняття «словесність» у філологічній науці. *Формування науково-освітньої політики: матеріали Міжнар. конф. (Київ, 28 лют. 2015 р.)*. Київ: Центр наукових публікацій, 2015. С. 77–80.
428. Новаківська Л. В. Етапи становлення літературної освіти у вітчизняних середніх навчальних закладах у др. пол. XIX ст. *III весенніе научные чтения: матеріали междунар. конф. (Харьков, 14 марта 2015 г.)*. Харьков: Знание, 2015. С. 100–102.
429. Новаківська Л. В. Історичний досвід та сучасні проблеми літературної освіти. *Сучасні проблеми гуманітаризації професійної підготовки майбутніх педагогів: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (Умань, 28 лют. 2014 р.)*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 109–111.
430. Новаківська Л. В. Історіографічний аналіз проблеми викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах XIX – поч. XX ст. *Актуальні проблеми розвитку світової науки: матеріали III Міжнар. конф. (Київ, 28 лют. 2017 р.)*. Київ: Центр наукових публікацій, 2017. Ч. 2. С. 63–69.
431. Новаківська Л. В. Ключові тенденції у викладанні словесності в середніх та вищих навчальних закладах у др. пол. XIX ст. *Дидактика Яна Амоса Коменського як універсальне мистецтво надання та здобуття освіти: матеріали Третьої Міжнар. Інт.-конф. (Умань, 28 лист. 2014 р.)*. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. 67–69.
432. Новаківська Л. В. Лекційний метод викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький: ПП Мошак М. І., 2016. Вип. 20. С. 143–149.
433. Новаківська Л. В. Літературна бесіда як форма навчання словесності (середина XIX – початок XX століття). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 13, ч. 2. С. 175–184.
434. Новаківська Л. В. Методика викладання словесності у XIX – на початку XX століття. *Актуальні проблеми психології та педагогіки:*

- матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 11–12 лист. 2016 р.). Харків: Центр педагогічних досліджень, 2016. С. 12–17.
435. Новаківська Л. В. Микола Дашкевич – професор словесності Київського університету св. Володимира. *Актуальні питання розвитку науки*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Уфа, 14 лют. 2014 р.): в 6 ч. Уфа: РІЦ БашДУ, 2014. Ч. 3. С. 141–143.
436. Новаківська Л. В. О. Д. Галахов – автор навчальних посібників зі словесності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10, ч. 2. С. 244–251.
437. Новаківська Л. В. О. Д. Галахов – автор навчальних посібників зі словесності. *Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 30–31 жовт. 2014 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. С. 179–181.
438. Новаківська Л. В. Особистість учителя-словесника в оцінці педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століть. *Філологічний вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. Вип. 5. С. 272–278.
439. Новаківська Л. В. Особливості розвитку літературної освіти (середина ХІХ – початок ХХ століття). *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали ХІІ Міжнар. наук.-практ. Інт.-конф. (Переяслав-Хмельницький, 30–31 бер. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12. С. 153–155.
440. Новаківська Л. В. Педагоги-словесники про роль лекції у викладанні літератури (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2016. № 4. С. 99–104.
441. Новаківська Л. В. Педагогічна історіографія проблеми викладання словесності у ХІХ – на початку ХХ століття. *Наука в современном мире*: матеріали ХVІІ міжнарод. науч.-практ. конф. (Київ, 20 февр. 2017 г.). Київ: Архивариус, 2017. Ч. 1. С. 29–34.
442. Новаківська Л. В. Педагогічна історіографія як актуальна проблема методології та історії педагогіки. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогіки та соціальної роботи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Сладковичево, Словацька Республіка, 10–11 бер. 2017 р.). Vysoka s'kola Danubius, Sladkovic'ovo, 2017. С. 29–31.
443. Новаківська Л. В. Підготовка педагогічних кадрів в Україні в др. пол. ХІХ – на поч. ХХ ст. *Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації*: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (Умань, 21 бер. 2014 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 125–128.

444. Новаківська Л. В. Підручники зі словесності за авторством В. Сиповського (початок ХХ століття). *Наукова дискусія і питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 2–3 груд. 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 19–22.
445. Новаківська Л. В. Підручники словесності початку ХХ століття: до історії питання. *The scientific heritage*. 2016. № 6(6). С. 46–50.
446. Новаківська Л. В. Погляди М. Пирогова на літературну бесіду як форму навчання словесності (середина ХІХ століття). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 54. С. 147–155.
447. Новаківська Л. В. Поняття «словесність» як наука і навчальна дисципліна. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 20–21 трав. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 70–73.
448. Новаківська Л. В. Поняття словесність в історико-педагогічному вимірі. *Інновації в сучасній науці*: матеріали ІІ Міжнар. конф. (Київ, 31 серп. 2016 р.). Київ: Центр наукових публікацій, 2016. С. 92–96.
449. Новаківська Л. В. Про форми і методи навчання словесності (середина ХІХ – початок ХХ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2016. Вип. 1. С. 32–38.
450. Новаківська Л. В. Проблема викладання словесності у вітчизняних навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття у працях сучасників (історіографічний аналіз). *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних і психологічних наук*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 3–4 бер. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 14–19.
451. Новаківська Л. В. Проблема підготовки вчителя словесності в ХІХ – на початку ХХ ст. *Актуальні питання сучасної психології і педагогіки*: матеріали Міжнар. наук. конф. (Липецьк, 27 груд. 2013 р.). Липецьк: Гравіс, 2014. С. 25–30.
452. Новаківська Л. В. Проблема розвитку інтересу до читання у працях відомих педагогів-словесників ХІХ – початку ХХ століття. *Основні напрями розвитку педагогічної науки*: матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернігів, 20–21 жовт. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 10–12.
453. Новаківська Л. В. Проблеми викладання словесності у педагогічній спадщині М. І. Пирогова. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16–17 вер. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 65–69.

454. Новаківська Л. В. Проблеми викладання словесності як предмет обговорень педагогічних форумів (друга половина XIX – початок XX століть). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 150. С. 88–94.
455. Новаківська Л. В. Проблеми літературної освіти в методиці словесності середини XIX – початку XX століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 1. С. 249–258.
456. Новаківська Л. В. Професійний ідеал учителя словесності XIX – початку XX століття. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2017. Вип. 32. С. 596–605.
457. Новаківська Л. В. Психолого-педагогічна спрямованість підручників словесності у XIX столітті. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. Чернівці: Вид-во ЧНУ, 2015. Вип. 767. С. 132–142.
458. Новаківська Л. В. Розвиток методики викладання словесності у вітчизняній школі в XIX – на початку XX століття. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Гельветика, 2016. Вип. LXXII. Т. 1. С. 34–40.
459. Новаківська Л. В. Розвиток підходів до словесності як навчальної дисципліни та методики її викладання. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 18–19 лист. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 122–125.
460. Новаківська Л. В. Розвиток поняття «словесність»: історико-педагогічний аспект. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон: Гельветика, 2016. Вип. LXIX. Т. 1. С. 52–56.
461. Новаківська Л. В. Розвиток форм і методів навчання словесності (середина XIX – початок XX століття). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 147. С. 95–100.
462. Новаківська Л. В. Роль педагогічних форумів другої половини XIX – початку XX століття у розвитку теорії і практики методики викладання словесності. *Розвиток науки у XXI столітті: матеріали XIX Міжнар. заочної конф.* (Харків, 14 лист. 2016 р.). Харків: Знання, 2016. С. 95–100.
463. Новаківська Л. В. Твір як форма літературної гімназійної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2016. № 3. С. 98–106.

464. Новаківська Л. В. Теорія словесності як навчальна дисципліна другої половини ХІХ століття. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2015. № 32(365). С. 76–82.
465. Новаківська Л. В. Університетські педагогічні інститути в системі вітчизняної освіти (1811–1859 рр.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 12, ч. 2. С. 264–272.
466. Новаківська Л. В. Хрестоматія в історії викладання словесності. *Педагогіка і психологія в системі сучасного гуманітарного знання ХХІ століття*: матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 9–10 груд. 2016 р.). – Харків: Центр педагогічних досліджень, 2016. С. 28–32.
467. Новаковская Л. В. Понятие «словесность» в его историческом развитии. *Вестник Академии знаний*. 2016. № 16(1). С. 62–68.
468. Новаковская Л. В. Проблемы преподавания словесности в педагогическом наследии В. Стоюнина. *Новая наука: стратегия и вектор развития*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Стерлитамак, 19 декабря 2015 г. Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. Ч. 2. С. 36–39.
469. Новиков А. М. Докторская диссертация: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. 3-е изд. Москва: Эгвес, 2003. 120 с.
470. Новиков М. В., Перфилова Т. Б. Университетский устав 1835 г. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 3. Т. I. С. 11–20.
471. Новикова Л. И. Школа и среда. Москва: Знание, 1985. 79 с.
472. Новые книги, изданные в России. Известия об отечественных учёных и учебных заведениях. Санкт-Петербург, 1849. Ч. LXI. Отд. VI. С. 1–31.
473. Новые правила курсовых и окончательных испытаний (дополнение к учебным правилам 1911 г.) / Историко-филологический факультет императорского университета Св. Владимира. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1911. 17 с.
474. Новый устав для гимназий. *Современник*. 1864. Т. 105. № 11–12. С. 259–264.
475. О съездах учителей русского языка и словесности. *Учитель*. 1867. Т. VI. № 17–24. С. 307–329.
476. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях / авт.-сост. А. Филонов. Санкт-Петербург: Тип-я Глазунова, 1908. 387 с.
477. Об испытаниях зрелости в 1907 году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1908. Ч. XVIII. С. 47–63.
478. Об основных предметах первоначального образования (из лекций по педагогике). *Опыты истор.-филол. трудов студентов Главного пед. института*. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1852.

- Вып. 6. С. 283–312.
479. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования имп. Александра III (2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.). Санкт-Петербург: [б. и.], 1901. 524 с.
480. Обзор деятельности ведомства Министерства народного просвещения за время царствования имп. Николая I. Санкт-Петербург, 1865. 87 с.
481. Обзор преподавания в университете Св. Владимира за 1916–1917 учебный год по историко-филологическому факультету. К.: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1916. 33 с.
482. Обзор преподавания на 1914–1915 учебн. год. С приложением расписания лекций. Историко-филологический факультет Университета Св. Владимира. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1914. 25 с.
483. Обзор преподавания на историко-филологическом факультете Императорского университета Св. Владимира. 1909 год. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1908. 20 с.
484. Обзор преподавания на историко-филологическом факультете Императорского университета Св. Владимира в весеннем полугодии 1914 г. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1913. 19 с.
485. Обзор преподавания наук и искусств в Императорском университете св. Владимира во втором полугодии 1860–61 учебного года. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1861. Ч. 109. С. 142–144.
486. Общие учебные планы и правила историко-филологического факультета Университета Св. Владимира / сост. Н. Бубнов. 1-е изд. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1907. 25 с.
487. Общий устав Императорских российских университетов (18 июня 1863 г.). *Сборник постановлений по МНП*. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3: (1855–1864). С. 923–991.
488. Общий устав Императорских российских университетов (26 июля 1835 г.). *Сборник постановлений по МНП*. Санкт-Петербург, 1864. Т. 2: Отд. первое (1825–1839). С. 742–769.
489. Общий устав Императорских Российских университетов 1835 г. Харьков: Тип. ун-та, 1837. 50 с.
490. Общий устав итальянских университетов. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1877. Ч. 191. С. 85–94.
491. Овсяннико-Куликовский Д. Н. О преподавании теории словесности в средней школе. *Вопросы теории и психологии творчества*. Харьков, 1911. С. 426–430.
492. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Теория прозы и поэзии (теория словесности). 5-е изд. Москва – Петербург: Гос. изд-во, 1908. 96 с.

493. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1990. 922 с.
494. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства: монография. Москва: Народное образование, 2002. 112 с.
495. Опыты историко-филологических и физико-математических трудов студентов Главного педагогического института. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1853. Вып. 7. 188 с.
496. Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1852. Вып. 6. 312 с.
497. Орбинский Р. По поводу проекта нового устава средних низших училищ подведомственных МНП. *Русское слово*. 1860. июнь, отд. III («Смесь»). С. 28–48.
498. Ососков А. В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917). Москва: Просвещение, 1982. 208 с.
499. Острогорский В. П. Двадцать биографий образцовых русских писателей. 16-е изд. Москва: Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1914. 175 с.
500. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. Санкт-Петербург: Тип. В. Демкова, 1885. 110 с.
501. Острогорский В. Беседы о преподавании словесности. Санкт-Петербург: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1913. 112 с.
502. Острогорский В. П. Благие желания (К вопросу о преподавании родного языка). *Женское образование*. 1877. № 8. С. 425–447.
503. Острогорский В. П. Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. 2-е изд. Санкт-Петербург: [б. и.], 1885. 263 с.
504. Отчет историко-филологического института за 1876–1877 гг. *Известия Нежинского историко-филологического института кн. Безбородько*. Киев, 1877. Т. 1. С. 8–20.
505. Отчет о состоянии высших женских курсов за 1894–1895 учебный год. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1896. Ч. 303, Июнь. С. 1–9.
506. Отчет о состоянии С.-Петербургских высших женских курсов за 1896–1897 академический год. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1899. Ч. 315. С. 21–56.
507. Отчёт по Университету Св. Владимира за 1863 год. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1864. Т. 7. Июнь. С. 20–25.
508. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. *Український історичний журнал*. 2010. № 4. С. 99–115.
509. Павлов И. П. Журнал «Литература в школе» глазами учителя: [№ 1–6 за 1961 г., № 1, 2 за 1962 г.]. *Советская педагогика*. 1962. № 8.

- С. 130–134.
510. Панасенко Е. А. Идеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ, 2001. 230 с.
 511. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. Москва: Педагогика, 1979. 216 с.
 512. Парыгина В. С. Внеклассная работа по литературе в советской школе 20-х годов (1917–1927): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1972. 18 с.
 513. Пасічник Є. А. З історії створення шкільних підручників з літератури в Україні (1933–1938 рр.). *Методика викладання української мови і літератури*. Київ: Рад. школа, 1968. Вип. 3. С. 149–157.
 514. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 348 с.
 515. Пасічник Є. А. Українська література в школі. Київ: Рад. школа, 1983. 319 с.
 516. Педагогика: учебное пособие / под. ред. В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, А.И. Мищенко и др. Москва: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
 517. Педагогическая библиография (1924–1930) / сост.: В. А. Ильина, Е. П. Андреева, В. Г. Кирпичникова; Акад. пед. наук. Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1967. 771 с.
 518. Педагогическая библиография (1931–1935) / сост. Е. П. Андреева, Н. А. Рут, Н. В. Стариков и др.; Акад. пед. наук, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1970. 863 с.
 519. Педагогическая библиография (1936–1940) / сост.: Е. П. Андреева, Н. А. Рут, Н. В. Стариков; Акад. пед. наук, Гос. науч. пед. б-ка им. К. Д. Ушинского. Москва: Просвещение, 1973. 635 с.
 520. Педагогическая библиография. Систематический указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917–1924 гг.: в 6 кн. / под ред. В. Ф. Лебедева. Москва: ГИЗ, 1925–1926. Кн. 1: Школьное образование. (Основы школьного дела). 1925. 388 с.; Кн. 2: Школьное образование. (Методика обучения). 1926. 310, [1] с.; Кн. 3: Школьное образование. (Административно-организационные вопросы. Высшее образование. Библиография). 1926. 287, [1] с.; Кн. 4: Дошкольное образование. 1926. 85 с.; Кн. 5: Политпросветработа. (Внешкольное образование). 1926. 171, [1] с.; Кн. 6: Политпросветработа. (Клубная, библиотечная и кружковая работа). 1926. 182, [1] с.
 521. Педагогические курсы для преподавателей начальных народных училищ Пензенской губернии в 1882 году. *Журнал Министерства*

- Народного Просвещения*. 1884. Ч. 234. С. 41–50.
522. Педагогічна наука на сторінках журналу «Советская педагогика» (1937–1991): бібліографічний покажчик / уклад. проф. Н. С. Побірченко. Умань: ПП Жовтий, 2010. 323 с.
523. Пентилюк М. І. Лінгводидактичні засади навчання української мови як державної у школах з російською мовою викладання. *Педагогічні науки*. Херсон: ХДПУ, 2002. Вип. 32, ч. 1. С. 90–93.
524. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). Москва: [б. и.], 1917. 62 с.
525. Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. № 1. С. 16–20.
526. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 536–542.
527. Петров К. Курс истории русской литературы (с библиографическими указаниями). Русское слово. 1863. Июнь, отд. II. С. 31–34.
528. Пирогов Н. И. Вопросы жизни. *Избранные педагогические сочинения* / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. Москва: Педагогика, 1985. С. 29–51.
529. Пирумова Н. М. Земская интеллигенция и ее роль в общественной борьбе до начала XX в. / отв. ред. В. Я. Лаверычев; АН СССР, Ин-т истории СССР. Москва: Наука, 1986. 370 с.
530. Писарев Д. Школа и жизнь. *Русское слово*. 1865, июль. С. 116–162.
531. Писарев Д. И. Полное собрание починений: в 6 т. Санкт-Петербург: Тип-я Ф. Павленкова, 1894. Т. 3. 367 с.
532. Пискунов А. И. Советская историко-педагогическая литература (1918–1957): систематический указатель. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 559 с.
533. Піїтика: словник іншомовних слів. URL:<http://slovopedia.org.ua/36/53407/245853.html>.
534. Плаксин В. Учебный курс словесности, с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связи мыслей; краткой теории изящных искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических починений: в 2 кн. Санкт-Петербург: Тип-я Штаба военно-учебных заведений, 1843. Кн. 1. 310 с.
535. Плаксин В. Учебный курс словесности, с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связи мыслей; краткой теории изящных

- искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических сочинений:
в 2 кн. Санкт-Петербург: Тип-я Штаба военно-учебных заведений, 1844. Кн. 2. 357 с.
536. По поводу нового университетского устава. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1863. Ч. 119. С. 334–365.
537. Побірченко Н. Творчість і трагедія Володимира Науменка. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 41–46.
538. Побірченко Н. С. Внесок В. Науменка в розвиток історико-педагогічної думки України. *Наука і сучасність*. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. Вип. 1, ч. 3. С. 125–132.
539. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов. Москва: Изд. Владос-пресс, 2001. 365 с.
540. Полевой Д. Д. Руководство к составлению тем сочинений по курсу русской словесности. Разработка тем литературного характера с планами задаваемых сочинений во всех средних учебных заведениях и при конкурсных испытаниях. Санкт-Петербург: Тип-я Дома презрения малоимущих, 1903. 163 с.
541. Поливанов Л. Русская хрестоматия: для двух первых классов средних учебных заведений. Изд. 22. Москва, 1903. 370 с.
542. Положение о педагогических курсах. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1860. Ч. 106. С. 29–40.
543. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.
544. Попов А. Пособие при изучении образцов русской литературы. Москва: Тип-я А.И.Мамонтова, 1867. 448 с.
545. Попов В. Из пережитого. *Русская школа*. 1892. № 4. С. 12–13.
546. Попов В. М. Главный педагогический институт. *Советская педагогика*. 1941. № 5. С. 93–105.
547. Попова В. Л. Роль педагогічних курсів у відродженні національних культурно-освітніх традицій на Харківщині (початок ХХ ст.). *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: монографія / за ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХП), 2006. С. 84–86.
548. Посохов С. Наближення університетської реформи. Харківський університет і громадська думка в середині ХІХ ст. *Схід-Захід: історико-культурологічний збірник*. Харків; Київ: Критика, 2005. Вип. 7: Спеціальне видання: Університети та нації в Російській імперії. С. 228–247.
549. Потеня А. А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Москва: Книга по Требованию, 2011. 175 с.

550. Потебня А. А. Сочинения. Санкт-Петербург, 1907. Т. 1. 231 с.
551. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. Москва: Книга по Требованию, 2011. 664 с.
552. Потебня О. Думка й мова (фрагменти). *Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. С. 23–39.
553. Правила для студентов и посторонних слушателей лекций в Императорском Харьковском университете. Харьков: Университетская типография, 1841. 15 с.
554. Правила для студентов и сторонних слушателей императорских российских ун-в, правила о переходе студентов с одного ф-та на другой и о зачете полугодий студентам ун-в. Санкт-Петербург: типо-лит. А. М. Вольфа, 1893. 47 с.
555. Правила Императорского Московского университета. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1864. Ч. 122. С. 1–36.
556. Правила о приёме студентов в университет Св. Владимира, о допущении посторонних лиц к слушанию лекций и о взимании за эти лекции платы, составленные советом университета и утверждённые попечителем на основании статей 33-й и 42-й университетского устава 1863 года. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1863. Ч. 119. С. 1–7.
557. Правила, требования и программы испытаний в комиссии историко-филологической. Утверждены г. Министром Народного просвещения 10 декабря 1890 года. Санкт-Петербург: Тип-я В. С. Балашева, 1891. 35 с.
558. Правила, требования и программы испытаний в комиссии историко-филологической, утверждённые министром народного просвещения. – Санкт-Петербург: Тип-я В. С. Балашева, 1890. 64 с.
559. Правительственные распоряжения. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1862. Ч. 114. С. 231–267.
560. Правительственные распоряжения. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1889. Ч. 262, апрель. С. 31–39.
561. Правительственные распоряжения. О распределении на отделении историко-филологического и юридического факультетов Харьковского университета. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1865. Ч. 125. С. 59–73.
562. Правительственные распоряжения. Правила разделения историко-филологического факультета Московского университета по разрядам. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1882. Ч. 219. С. 12–23.

563. Практикум по методике преподавания литературы: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. Москва: Академия, 1999. 238 с.
564. Преображенский С. В. К вопросу о методах и приемах ведения ученических починений. *Педагогический сборник*. 1891. № 8. С. 69–96; № 9. С. 149–170; № 10. С. 269–302.
565. Приёмы диктовки. *Учитель*. 1867. Т. VII, отд. II. № 13–16 (январь – февраль). С. 233–236.
566. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1890. № 12. С. 80–107.
567. Проблеми викладання словесності у спадщині-педагогів-словесників другої половини ХІХ – початку ХХ століть: хрестоматія для студ. вищ. пед. навч. закл. / уклад. Л. В. Новаківська. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 156 с.
568. Проблеми викладання словесності у спадщині-педагогів-словесників другої половини ХІХ – початку ХХ століть: хрестоматія для студ. вищ. пед. навч. закл. / уклад. Л. В. Новаківська. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 156 с.
569. Программа по литературе для старших классов средней школы / под ред. Маранцман В. Г. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2000. 272 с.
570. Программы испытания в комиссии историко-филологической. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1888. Ч. 259. С. 1–50.
571. Программы полукурсового испытания студентов историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета. Харьков: Университетская типография, 1891. 30 с.
572. Программы словесности гимназий и реальных училищ. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1889. № 7, июль. С. 10–43.
573. Проект учебных планов Историко-филологического факультета Университета Св. Владимира. Киев: Тип-я Импер. Универ. Св. Владимира, 1909. 15 с.
574. Пронштейн А. П., Данилевский И. Н. Вопросы теории и методики исторического исследования. Москва: [б. и.], 1986. 173 с.
575. Публичные высшие женские курсы в Москве. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1873. Ч. 165. С. 112–123.
576. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі. *Дивослово*. 2014. № 1. С. 59–60.
577. Пультер С. О. До питання наукових досліджень з історії розвитку методики викладання української літератури в середній школі.

- Методичний пошук. Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури.* 2013. № 11. С. 7–12.
578. Пультер С., Лісовський А. Методика викладання української літератури в школі: курс лекцій для студ.-філологів. 4-те вид. Тернопіль: Підручники і посібники, 2009. 143 с.
579. Пыпин А. Преподавание словесности в гимназиях. *Журнал Министерства Народного Просвещения.* 1862. Ч. СХІV, июнь, отд. I. С. 168–185.
580. Пыпин А. Н. История русской литературы: в 4 т. Санкт-Петербург: Тип-я Стасюлевича, 1898. Т. I. 484 с.
581. Пыпин А. Н. История русской литературы: в 4 т. Санкт-Петербург: Тип-я М. М. Стасюлевича, 1899. Т. IV. 647 с.
582. Пять лет из истории Харьковского университета. Воспоминания профессора Роммеля о своем времени, Харькове и Харьковском университете (1785–1815). Харьков: Университетская типография, 1868. 111 с.
583. Равкин З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории. *Образование: идеалы и ценности.* Москва: ИТОиП РАО, 1995. С. 8–35.
584. Радул О. С. Становище викладачів вітчизняних університетів ХІХ – початку ХХ століття. *Наукові записки.* Вип. 102. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 77–85.
585. Разыграев В. О причинах неуспеха по правописанию и о возможности избежать их. Педагогический сборник. 1885. № 2. С. 141–170.
586. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников. *Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики.* Москва: Изд-во АПН СССР, 1989. С. 85–99.
587. Распределение лекций и практических занятий в Императорском Харьковском университете на 1894–95 акад. год. Харьков: Университетская типография, 1894. 161 с.
588. Рез З. Я. Нестареющее наследие. *Очерки по методике преподавания литературного чтения:* пособие для учителя. 4-е изд., испр. Москва: Просвещение, 1985. С. 3–13.
589. Реформа средней школы. *Ежемесячник. Известия по высшим, средним и низшим учебным заведениям МНП.* 1910. № 1. С. 119–163.
590. Рижский И. Введение в круг словесности, сочиненное в Харьковском университете и служившее руководством бывших в

- оном в 1805 г. публичных чтений, предшествовавших науке красноречия: в 2 ч. Харків: [б. и.], 1806. 98 с.
591. Риторика як наука. Предмет, структура та функції. URL: <http://ua-referat.com>.
592. Риторика: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
593. Рождественский В. Страницы жизни. Из литературных воспоминаний. Москва – Ленинград: Советский писатель, 1962. 382 с.
594. Романишин Ю. Періодичні видання – унікальна збірка ЛНБ ім. В. Стефаника НАН України. *Записки Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника*. Львів, 2002. Вип. 9/10. С. 430–431.
595. Рославский-Петровский А. Русские университеты и «Университетский вопрос» г-на Пирогова. – Конволют. Отд. отт. из «Прибавлений к «Харьковским губернским ведомостям», 1864. С. 1–68.
596. Россия 1913. Статистико-документальный справочник / ред.-сост. А. М. Анфимов, А. П. Корелин. Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1995. 415 с.
597. Роткович Я. Вопросы преподавания литературы. Историко-методические очерки. Москва: Учпедгиз, 1959. 351 с.
598. Роткович Я. А. Анализ литературного произведения в школе. *Методический путеводитель для работников массовых школ*. 1933. № 11–12. С. 27–34; № 13–14. С. 23–33; № 15–16. С. 9–12.
599. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособие для пед. ин-тов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1976. 335 с.
600. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в русской школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 352 с.
601. Роткович Я. А. Очерки по истории преподавания литературы в советской школе: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1965. 360 с.
602. Руденко И. В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ): монография / под ред. Л. В. Алиевой. Москва: Пед. общество России, 2008. 232 с.
603. Русов О. Пам'яті Житецького. *Світло*. 1911. № 7. С. 32–35.
604. Русская периодическая печать (1702–1894): справочник / под. ред. А. Г. Дементьева, А. В. Западова, М. С. Черпахова. Москва: Политическая литература, 1959. 835 с.
605. Русская словесность в школах Украины : журнал. URL: http://www.undip.org.ua/news/fahovi_detail.php?ID=370.
606. Русская хрестоматия: в 2 ч. / сост. Л. Поливанов. 22-е изд. Москва: Типо-литогр. т-ва И. Н. Кушнеров и К°, 1900. Ч. 1: Для двух первых классов средних учебных заведений, 1900. 370 с.

607. Русская хрестоматия: для двух первых кл. сред. учеб. завед. / сост. Лев Поливанов. 11-е изд., с образцами славянского чтения. Москва: Т-во «Печатня С. П. Яковлева», 1885. 334 с.
608. Русские методисты-словесники в воспоминаниях / сост., автор вступ. ст. и прим. В. С. Баевский. Москва: Просвещение, 1969. 216 с.
609. Русские педагоги-реформаторы 60-х гг. XIX в. Москва, 1992. 216 с.
610. *Русский филологический вестник*. 1897. Т. 37. № 1–2. С. 35–39.
611. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд. Москва: Учпедгиз, 1963. 313 с.
612. Рыдин Е. К. Ученая деятельность историко-филологического общества при Императорском Харьковском университете за двадцать пять лет его существования (1877–1902). Харьков: Печатное дело, 1904. 401 с.
613. С.-Петербургские высшие женские курсы в 1897–1898 академическом году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1899. Ч. 322. С. 48–56.
614. С.-Петербургские педагогические собрания. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1863. Ч. 118, апрель. С. 60–76.
615. Саводник В. Ф. Краткий курс истории русской словесности: с древнейших времен до конца XVIII века. Москва: Типо-лит. И. Н. Кушнерева и К^о, 1913. 474 с.
616. Саводник В. Ф. Очерки по истории русской литературы XIX-го века. 2-е изд. Москва: Товарищество «Печатня С. П. Яковлева», 1906. 508 с.
617. Савченко Н. С. Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок. URL: <http://nadoest.com/nataliya-savchenko-imidj-suchasnogo-vchitelya-aktualeniste-ta>.
618. Садовский В. Н. Основание общей теории систем: логико-методологический анализ. Москва: Наука, 1973. 279 с.
619. Саккулин П. Н. Где и как проходят теорию словесности?: пособие для учителя. Москва: Тип. Т. Лесснера и А. Гешель, 1897. 166 с.
620. Салтыкова Л. И. Методическое наследие Н. М. Соколова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 20 с.
621. Сальников А. Н. Учебная русская хрестоматия по русской словесности: в 3 ч. Санкт-Петербург, 1903. Ч. 1. 154 с.; Ч. 2. 163 с.; Ч. 3. 442 с.
622. Самсонов В. А. Методическое руководство для ведения школьных сочинений. Санкт-Петербург: [б. и.], 1907. 142 с.
623. Самсонов В. А. Методическое руководство классным чтением и литературными беседами в городских начальных народных четырёхклассных училищах, в младших классах средних учебных

- заведений и во 2-м классе двухклассного начального народного училища. Москва: Тип. Карбольникова, 1887. 132 с.
624. Сборник важнейших произведений русской литературы. Учитель. 1867. Т. VII, отд. III. № 9–12. С. 135–144.
625. Сборник всех программ и правил для поступления в мужские и женские учебные заведения (1879–1880 учеб. год) с прилож. правил и программ частных учеб. зав. и специальных испытаний по всем ведомствам / сост. Д. Влахопулов. Москва, 1879. 484 с.
626. Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения, казенные и частные, по всем ведомствам / сост. Д. Влахопулов. Москва: [б. и.], 1881. 112 с.
627. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 15 тт. Санкт-Петербург, 1877. Т. 5: Царствование Александра II. (1871–1873). 2318 с.
628. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 15 т. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1895. Т. 11: Царствование императора Александра III. 1889–90 гг. 1907 с.
629. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 15 т. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1865. Т. 3: Царствование Александра II. (1855–1864). 1434 с.
630. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 15 т. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1864. Т. 2. Отд. I (1825–1839). 1223 с.
631. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: в 15 т. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1864. Т. 2. Отд. II (1840–1855). 1351 с.
632. Сборник постановлений по МНП: в 15 т. Санкт-Петербург, 1864. Т. 2: Отд. I (1825–1839). 1223 с.
633. Сборник постановлений по МНП: в 15 т. Санкт-Петербург, 1864. Т. 2: Отд. II (1840–1855). 1351 с.
634. Сборник постановлений по МНП: в 15 т. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3: Царствование Александра II. (1855–1864). 1434 с.
635. Сборник постановлений по МНП: в 15 т. Санкт-Петербург, 1895. Т. 11: Царствование императора Александра III. 1889–90 гг. 1907 с.
636. Сборник правил и подробных программ для поступления во все учебные заведения на 1907–1908 г. / сост. Маврицкий В. Москва: Типо-Литогр, 1907. 298 с.
637. Сборник распоряжений по МНП: в 16 т. (1802–1834). Санкт-Петербург, 1866. Т. 1. 987 с.
638. Сборник распоряжений по МНП: в 16 т. (1865–1870). Санкт-Петербург, 1874. Т. 4. 1027 с.
639. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України в XIX – на

- початку ХХ ст.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 46 с.
640. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 21, ч. 1. С. 203–213.
641. Семёнов А. К. Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий. Одесса, 1912. 192 с.
642. Семенов М. История и теория русской словесности. Для городских, по Положению 1872 г., училищ, торг. школ и низших тех. училищ / М. Семенов. Москва: [б. и.], 1911. 336 с.
643. Семенов О. Ніла Волошина: “основне для вчителя – не вичерпати себе” *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2014. С. 136–140.
644. Семенов О. М. Пропедевтична славістична підготовка майбутнього вчителя у вимірах полікультурної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 20. С. 193–198.
645. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
646. Семенов О. М., Базиль Л. О. Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття): навч. посіб. Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2006. 226 с.
647. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб. Луганськ: Ноулідж, 2011. 496 с.
648. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Киев, 1992. 43 с.
649. Сидоренко В. Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі: освітні виклики, сучасний стан і перспективи на майбутнє. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 26–35.
650. Сидоренко О. В. Историография отечественной истории IX – нач. XX вв.: учебное пособие. Владивосток: ДВГУ, 2004. 300 с.
651. Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения. Санкт-Петербург: [б. и.], 1910. 138 с.
652. Синюхаев Г. Т. После Гоголя. Пособие и хрестоматия: в 2 ч. Санкт-Петербург: тип. Уч-ща глухонемых (М. Алленовой), 1908–1909. Ч. 1. 522 с.; Ч. 2. 543 с.
653. Сиповский В. В. Я. Стоюнин. Биографический очерк. *Педагогические сочинения*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Тип. М. М. Стасюлевича, 1903. 528 с.
654. Сиповский В. В. История русской словесности. Санкт-Петербург:

- Я. Башмаков и К°, 1906. 651 с.
655. Сиповский В. В. Сокращённый курс истории русской словесности: в 3 ч. Санкт-Петербург: Я. Башмаков и К°, 1912–1915. 315 с.
656. Сиповский В. В. Хрестоматия к «Элементарному курсу теории словесности»: по прогр. сред. учеб. заведений М.Н.Пр., кадет. корпусов, коммерч. уч-щ, жен. гимназий и ин-тов. Петроград: Я. Башмаков и К°, 1915. 624 с.
657. Сиповский В. В. Элементарный курс теории словесности: по прогр. сред. учеб. заведений М.Н.Пр., кадет. корпусов, коммерч. уч-щ, жен. гимназий и ин-тов. Петроград: Я. Башмаков и К°, 1915. 122 с.
658. Сиротенко В. П., Суровцева Р. Б. Історія української літератури ХХ ст. і методика її викладання. Київ: УНЦ, 2012. 512 с.
659. Сиротенко В. П., Суровцева Р. Б. Комплексна робоча програма «Історія української літератури ХХ сторіччя та методика її викладання у школах різного типу». Краматорськ: КЕГІ, 2005. 108 с.
660. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студ.-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
661. Ситченко А. Л., Гладышев В. В. Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник. Москва: Флинта, 2014. 158 с.
662. Скафтымов А. Преподавание литературы в дореволюционной школе (сороковые и шестидесятые годы). *Учёные записки Саратовского государственного педагогического института*. 1930. Вып. 3. С. 119–232.
663. Скопин В. П. О значении письменных упражнений в старших классах гимназии. *Учитель*. 1863. Т. 3, отд. II. № 19–22. С. 914–1068.
664. Сластёнин В. А., Чижакова Г. И. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
665. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1029402>.
666. Словарь української мови: в 4-х т. / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. Київ: Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. Том 4. 547 с.
667. Словесность это. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/94955.
668. Словесность. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
669. Словесность. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki>.
670. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – Київ: Наукова думка, 1978. Т. 9. 366 с.
671. Смирнов В. З. Педагогическая деятельность и педагогические

- взгляды В.И.Водовозова. Москва: Педагогика, 1963. 214 с.
672. Смирнов А. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. Москва: Педобщество России, 1999. 368 с.
673. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX в. Москва: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1954. 311 с.
674. Смирнов Н. П. О расширении преподавания русской словесности; Доклад на Особом совещании Мин. нар. просв. в 1871 г. Санкт-Петербург: Тип. Мин. нар. просв., 1871. 22 с.
675. Смирнов Н. П. Проект учебного плана курса русской словесности, изучаемого в V–VI классах реальных училищ. Санкт-Петербург: Тип. Мин. Нар. просв., 1871. 16 с.
676. Снитовский А. Э. Учебная книга по русской словесности в России второй половины XIX начала XX веков: опыт и традиции подготовки издания: монография. Москва: МГИП, 2008. 196 с.
677. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977: библиографический указатель / сост. Э. Д. Днепров. Москва: АПН СССР, 1979. 432 с.
678. Современная летопись. Наши учебные заведения. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1887. Ч. 254. С. 1–2.
679. Современная летопись. Наши учебные заведения. Императорский Московский университет в 1895 году. *Журнал Министерства Народного просвещения*. 1896. Ч. 303. С. 85–87.
680. Современная летопись. Наши учебные заведения. Императорский Харьковский университет в 1894 году. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1895. Ч. 301. С. 34–36.
681. Соколов Н. Г. Первый в России Рязанский женский учительский институт. *Ученые записки РГПИ. Некоторые вопросы краеведения и отечественной истории*. Рязань, 1969. Т. 62. С. 117–141.
682. Соловьёв Д. Н. Пятидесятилетие Санкт-Петербургской первой гимназии (1830–1880). Историческая записка. Санкт-Петербург: [б. и.], 1880. 419 с.
683. Сосновская О. В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2004. 465 с.
684. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.
685. Сочинения Д. И. Писарева: полн. собр. в 6 т. / с портр. авт. и критико-биогр. ст. о Д. И. Писареве [Евгения Соловьёва] при последнем томе. Санкт-Петербург: Ф. Павленков, 1894–1907. Т. 3: [1863–1864]. 572 с.
686. Сравнительная ведомость о преподавании предметов в университетах: С.-Петербургском, Московском, Харьковском,

- Казанском, Св. Владимира, Новороссийском и Дерптском. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1885. Ч. 128. С. 540–549.
687. Срезневский В. Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа. Санкт-Петербург: Тип. К. Крайя, 1852. 60 с.
688. Срезневский И. И. Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1871. 23 с.
689. Сретенский Н. Н. О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий. Казань: Центральная тип-я, 1916. 24 с.
690. Степанов А. Ф. Словесность как предмет гимназического курса: доклад на Особом совещании Мин. нар. просв., в 1871 г. Санкт-Петербург: Тип. Мин. нар. просв., 1871. 43 с.
691. Степашко Л. А. Теоретико-методологические основания изучения истории современной педагогики. *Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям* / под ред. З. И. Равкина. М., 2003. С. 62–69.
692. Стилїстика. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
693. Сторчак К. М. Основы методики літератури. Київ : Радянська школа, 1965. 418 с.
694. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. Санкт-Петербург: тип. Г. Ф. Мюллера, 1864. 392 с.
695. Стоюнин В. Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы. 5-е изд., дополн. писателями новейш. периода. Санкт-Петербург: Тип-я Второго отд-ния Собств. е.и.в. канцелярии, 1879. 325 с.
696. Стоюнин В. Я. Из истории воспитания в России в начале XIX столетия. Санкт-Петербург: [б. и.], 1903. 179 с.
697. Струминский В. Я. О журнально-литературной деятельности К. Д. Ушинского в 1852–1856 гг. *Советская педагогика*. 1945. № 12. С. 83–97.
698. Субетто А. И. Системная парадигма и системогенетика. *Системогенетика и учение о цикличности развития*. Москва, 1994. Кн. 1. С. 229–256.
699. Судовщиков Е. В. О преподавании русской словесности: пособие для учителя. Санкт-Петербург, 1863. 39 с.
700. Суровцева Р. Ф. Психолого-педагогічні умови формування особистості майбутнього вчителя (на матеріалі української літератури): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 1998. 16 с.
701. Сухомлинська О. Деякі питання етимології педагогічного знання.

- Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 2–7.
702. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його околиці. *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.
703. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
704. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 26–35.
705. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н., 2003. С. 16–25.
706. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
707. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки. *Шлях освіти*. 2005. № 1. С. 41–45.
708. Сухомлинська О. В. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип. 2. С. 6–12.
709. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.; 1976. Т. 2. 679 с.; 1977. Т. 3. 670 с.; 1977. Т. 4. 640 с.; 1977. Т. 5. 639 с.
710. Сучасний словник іноземних слів для середньої та вищої школи: близько 20000 слів / упоряд. І. Г. Данилюк. Донецьк: БАО, 2008. 560 с.
711. Сушицкий Ф. П. Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе (Опыт методики). Киев: Тип-я С. В. Кульженко, 1916. 207 с.
712. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа (22 мая – 1 июня 1914 г.). Тифлис: [б. и.], 1914. 320 с.
713. Съезды в Киеве учителей русского языка и словесности Киевского учебного округа в 1863 и 1864 годах. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1864. Т. IX. Сентябрь. С. 1–12.
714. Теория словесности. Курсъ гимназический. Год первый. Риторика. Санкт-Петербург: Тип-я Импер. Акад. наук, 1852. 98 с.
715. Тимофеев Л. И. О преподавании теории литературы в школе. *Литература в школе*. 1946. № 3–4. С. 81–84.
716. Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе?: Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию и чтению: руководство для учителей. Москва: Начальная школа,

1887. 319 с.
717. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
718. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: Академія, 2012. 312 с.
719. Толстой Л. Н. Воспитание и образование. *Педагогические статьи*. Москва : Посредник, 1911. С. 234–294.
720. Толь Ф. Проект устава низших и средних училищ МНП: гимназии и прогимназии. *Воспитание*. 1860. № 12. С. 193–215.
721. Тростников М. А. Обучение грамматике русского литературного языка. Санкт-Петербург: журн. «Рус. шк.», 1903. 56 с.
722. Троцук И. В. Наратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках. URL: www2.usu.ru/philosophy/socphil/rus/narratology.html.
723. Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22–31 декабря 1903 г.) / под ред. П. В. Петрова. Санкт-Петербург: Изд-е Пед. музея военно-учебных заведений, 1904. 434 с.
724. Тулов М. А. Руководство к познанию родов, видов и форм поэзии. Киев: Универс. тип., 1853. 384 с.
725. Туркин Н. Материалы, планы, темы и методы для учеников старших классов в объеме гимназического курса. Москва: Тип. Ф. Иогансон, 1886. 108 с.
726. Тюмасева З. И. Системному образованию – системные реформы. *Народное образование*. 2004. № 7. С. 41–48.
727. Удовиченко Г. М. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1980. 215 с.
728. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995–2014): хронологічно-тематичний показник закоординованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01 / автор проекту і наук. ред. Сухомлинська О. В.; наук. конс. Побірченко Н. С.; упоряд.: Коляда Н. М., Албул І. В., Бондаренко Г. В. та ін. Умань: ФОП Жовтий, 2014. 357 с.
729. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посіб.: у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. Кн. 1: X–XIX ст. 622 с.; Кн. 2: XX ст. 550 с.
730. Устав Главного педагогического института. *Сборник постановлений по МНП*. Санкт-Петербург, 1864. Т. 2. (1825–1855). Отд. I. 1825–1839. С. 113–146.
731. Устав учебных заведений подведомых университетам. 5 ноября 1804 года. *Полное собрание законов Российской империи за 1804–*

- 1805: в 50 т. Санкт-Петербург: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1804. Том XXVIII. С. 14.
732. Уткин А. В. Идеал учителя как источник формирования представлений об образовательной миссии российского педагога последней трети XIX века. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. Вып. 94. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ideal-uchitelya-kak-istochnik-formirovaniya-predstavleniy-ob-obrazovatelnoy-missii-rossiyskogo-pedagoga-posledney-treti-xix-veka#ixzz2t8v9ykpqr>
733. Уткин А. В. Профессиональная функция и социальная миссия учительских съездов второй половины XIX века. *Человек и образование*. 2011. № 3. С. 137–141.
734. Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской, с приложением образцов грамматического разбора: для средних учебных заведений / сост. Ф. Буслаев. 3-е изд., испр. Москва: Университетская Тип-я, 1873. 221 с.
735. Учебные заведения Ведомства учреждений Императрицы Марии: краткий очерк. Санкт-Петербург: [б. и.], 1906. 479 с.
736. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. Санкт-Петербург: Тип-я Императорской Академии наук, 1890. 180 с.
737. Учебные планы и программы Историко-филологического факультета Императорского университета Св. Владимира / сост. Н. Бубнов. Киев: Тип-я Импер. Ун-та Св. Владимира, 1911. 134 с.
738. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1872. № 7. С. 136–150.
739. Учебный курс словесности, с присовокуплением предварительных понятий о человеке вообще, о его познавательных силах, о свойствах и связи мыслей; краткой теории изящных искусств и примеров во всех родах прозаических и поэтических сочинений: в 2-х кн. / сост. В. Плаксин. Санкт-Петербург: Тип. Штаба воен.-уч. завед., 1843. Кн. 1. 310 с.; Санкт-Петербург: Тип. Морск. кадетск. корпуса, 1844. Кн. 2. 357 с.
740. Учебный курс теории словесности для средних учебных заведений / сост. Н. Ливанов. 11 изд. Санкт-Петербург: Петербургский учебный магазин, 1913. 248 с.
741. Ученые общества и учебно-вспомогательные учреждения Харьковского университета (1805–1905 гг.). Харьков: Печатное дело, 1911. 252 с.
742. Ушинский К. Д. Вопрос о народной школе. *Ушинский К. Д.*

- Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва, 1974. Т. 2. С. 69.
743. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. *Ушинский К. Д. Избранные труды*: в 4 кн. Москва, 2005. Кн. 1: Проблемы педагогики. С. 317–446.
744. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии. *Ушинский К. Д. Избранные труды*: в 4 кн. Москва: Дрофа, 2005. Кн. 2: Русская школа. С. 47–66.
745. Ушинский К. Д. Собрание педагогических сочинений: в 2-х т. 3-е изд. Санкт-Петербург: Тип. М. Меркушева, 1909. Т. 1. 584 с.
746. Фальборк Г. А., В. И. Чарнолуский. Настольная книга по народному образованию: законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справочные сведения по школьному и внешкольному образованию народа: в 3-х т. Санкт-Петербург: Знание, 1899. Т. 1. 713 с.; 1901. Т. 2. 848 с.; 1904. Т. 3. 2623 с.
747. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / пер. с нем. и допол. О. Н. Трубачёва; 4-е изд., стереотип. М., Т. 4. 860 с.
748. Федяева В. Л. До проблеми систематизації джерельної бази дослідження теорії, історії та практики сімейного виховання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 707–710.
749. Филонов А. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях. СПб: Тип. Глазунова, 1908. 98 с.
750. Филонов А. Учебник по словесности: 1, 2, 3. Стилистика. Теория прозы. Теория поэзии : Для сред. учеб. заведений. СПб: Тип. т-ва «Обществ.польза», 1900. 126 с.
751. Филонов А. Г. Современное преподавание словесности. Санкт-Петербург: Тип-я Ф. С. Сущинского, 1870. 170 с.
752. Филонов А. Курсы истории литературы. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1863. Ч. 118, отд. V (июнь). С. 107–127.
753. Филонов А. Г. Русская хрестоматия, с примечаниями: в 4 ч. Санкт-Петербург, 1863. Ч. 1. 135 с.
754. Филонова Ю. А. Возможности использования опыта русских педагогов-словесников второй половины XIX века для развития творческих качеств современных школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 22 с.
755. Фишер В. М. Учебник по истории русской литературы. Москва: Задруга, 1916–1918. 231 с.
756. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури Олександра Потебні: метакритичне дослідження. Київ: Обереги, 1996. 192 с.
757. Фортунатов А. Школьное дело. *Народное образование*. 2000. № 10. С. 322.
758. Франчук В. Ю. Олександр Опанасович Потебня. Сторінки життя і

- наукової діяльності. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 376 с.
759. Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2005. № 5. С.12–21.
760. Халанский М. Материалы для биографии А.А. Потебни (Из Сборника Харьковского Историко-филологического общества, изданного в честь проф. Н.Ф. Сумцова). Харьков: Типография «Печатное дело», 1908. 20 с.
761. Халанский М. Опыт истории Историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета. Харьков: Тип. А. Дарре. 1908. С.1–166.
762. Хрущёв И. П. История отечественной литературы как предмет университетского преподавания. *Университетские известия*. 1872. Январь – февраль. № 1. С. 11–14.
763. Цветкова Н. В. Концепция литературы в «Истории русской словесности» (1846–1860) С. П. Шевырёва. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-literatury-v-istorii-russkoj-slovesnosti-1846-1860-s-p-shevyreva>.
764. Циркуляр Киевского учебного округа. 1860. № 3. С. 25–28.
765. Циркуляр Киевского учебного округа. 1860. № 4. С. 12–15.
766. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1861. № 10. С. 6–7.
767. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. Москва: Владос, 2001. 272 с.
768. Черепанов С. А. Учебные планы общеобразовательной школы в дореволюционной России. *Известия АПН РСФСР*. Москва, 1951. Вып. 33. С. 151–209.
769. Черкасов В. Ф. Інтерпретація методів історіографічних досліджень у музично-педагогічній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2016. № 1. С. 35–39.
770. Черняк С. Г. Організаційно-педагогічні засади діяльності Київського імператорського університету св. Володимира (1833–1863 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.
771. Чертов В. Ф. История литературного образования в российской школе. Хрестоматия: учебное пособие. Москва: Академия, 1999. 384 с.
772. Чертов В. Ф. Литература как предмет преподавания в русской школе: истоки, эволюция, концепции учебного курса: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1996. 348 с.
773. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. Москва: Моск. пед. гос. ун-т., 1994. 127 с.

774. Чистяков М. Очерк теории изящной словесности. Санкт-Петербург: В тип. Иверсена, 1842. 54 с.
775. Шалыгин А. Г. Дополнительный курс теории словесности. Санкт-Петербург: тип. А. Э. Коллинс (б. Ю. Н. Эрлих), 1910. 392 с.
776. Шалыгин А. Г. Теория словесности и Хрестоматия. Петербург: [б. и.], 1908. 164 с.
777. Шалыгин А. Г. Теория словесности и хрестоматия для средних классов.
2-е изд. Санкт-Петербург: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1909. 256 с.
778. Шандрук С. І. Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2012. № 3. С. 161–166.
779. Шафранов С. К речи о преподавании русского языка и словесности в гимназиях. [Б. г.]: [б. и.], 1867. 46 с.
780. Шевырёв С. П. История Императорского московского университета, написанная к его столетнему юбилею (1755–1855). Москва: в Унив. тип., 1855. 584 с.
781. Шевырёв С. П. Полная русская хрестоматия. *Москвитянин*. 1843. Ч. 3. № 5. С. 218–248; № 6. С. 50–53.
782. Шиков К. М., Дворникова Е. И. Становление профессионального идеала учителя русского языка на рубеже XIX – начала XX вв. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2012. Вып. 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-professionalnogo-ideala-uchitelya-russkogo-yazyka-na-rubezhe-xix-nachala-xx-vv>.
783. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. № 7. С. 10–14.
784. Шмидт С. О. Источниковедение в кругу других научных дисциплин и вопросы классификации источников (Постановка вопроса). *Актуальные вопросы источниковедения и специальных исторических дисциплин*. Москва, 1983. С. 9–13.
785. Штаты и приложения. *Сборник распоряжений по МНП*. Санкт-Петербург, 1866. Т. 1. С. 1–82.
786. Шуляр В. І. Літературна освіта школярів : сучасний стан і перспективи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2008. № 12. С. 10–13.
787. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 876 с.
788. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб.

- заведения: в 2 т. Санкт-Петербург, 1910. Т. 1: Темы историко-культурные и отвлечённые. 176 с.
789. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения: в 2 т. Санкт-Петербург, 1910. Т. 2: Темы литературные и исторические. 240 с.
790. Щетинина Г. И. Университеты в России и Устав 1884 года. Москва: Наука, 1976. 216 с.
791. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона: в 86 т. / под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева, Ф. Ф. Петрушевского. Санкт-Петербург: Семеновская Типо-Литография И. А. Ефрона, 1890–1907. Т. VIIA. 487 с.
792. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI–XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук. Слов'янськ, 2005. 422 с.
793. Яковлев М. А. Художественная литература в педагогической системе К. Д. Ушинского. *Советская педагогика*. 1947. № 4. С. 56–66.
794. Якубович К. Ф. Значение курса русской словесности в системе реального образования России: доклад на Особом совещании Мин. нар. просв. в 1871 г. Санкт-Петербург: Тип. Мин. нар. просв., 1871. 45 с.
795. Ясько О. М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки. *Радянська школа*. 1974. № 11. С. 7–12.
796. Яценко Т. До проблеми періодизації розвитку методики літератури як галузі наукового знання. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 4. С. 33–37.
797. Яценко Т. О. Особливості розвитку національної шкільної літературної освіти 20-40-х рр. XX століття. *Актуальні проблеми педагогічної освіти в Україні та за кордоном*. 2011. №120. Серія: Педагогічні Науки. С. 219–223.
798. Яценко Т. Основні тенденції становлення та розвитку методики навчання літератури в школі радянського періоду (20–30 рр. XX ст.). *Збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України*. 2015. Ч. 1. С. 449–456.
799. Яценко Т. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 5. С. 8–10.
800. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. *Українська література*. 2011. № 7–8. С. 15–17.

801. Acta Slavica Estonica. IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, IX. Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон / под. ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. Тарту, 2013. 345 с.
802. Magsumov Timur. Main Approaches to the Study of Historical and Educational Process. *Bylye Gody*. 2014. No. 34(4). P. 720–726.
803. Margaret G. A history of education: thought and practice. Toronto: Mc Graw-Hill Company of Canada Limited, 1966. 443 p.
804. Meyer K. L'histoire de la question universitaire au XIX siècle. *Cahiers du Monde Russe et Sovietique*. 1978. № 3. P. 301–303.
805. Novakovskaya L.V. Ideas Alexander Afanasyevich Potebny about leading literature (the second half of the XIX – the beginning of the XXth centure. *Sciences of Europe*.2017.Vol. 3. No 20. С.15–19.
806. Novakovskaya L.V. Pedagogical forums scientist worders of the second haif of the XIX – the beginning of the XX century. *The seientific method*. 2017. Vol.1. №12 (12). С.20–24.

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

Центральний державний історичний архів України, м. Київ

Ф. 275. Київське охоронне відділення

Оп. 1.

807. Спр. 2508. Сообщение Канцелярии Киевского Подольско-Волынского генерал-губернатора от 19 января 1911 г. о принадлежности В. Науменко к Киевскому обществу грамотности и в 1907 г. и его участие в украинском обществе «Просвіта», 1911, 60 арк.

Ф.293. Київський цензурний комітет

Оп. 1.

808. Спр. 3. Тулов – автор работы «Руководство к познанию родов, видов и форм поэзии», 23 арк.

Ф. 294. Канцелярія київського відділу цензора

Оп. 1.

809. Спр. 173. И. Белоруссов – автор учебника «Теория словесности», «Учебника по русской грамматике», 14 арк.

810. Спр. 275. Распоряжение Главного Управления делами печати об утверждении Науменко В. редактором журнала «Киевская старина» вместо Кивлицкого и разрешении издаваемый под его редакцией «Малороссийский словарь» разослать отдельными листами в виде бесплатного приложения к журналу, 119 арк.

Ф. 295. Київський тимчасовий комітет у справах друку

Оп.1.

811. Спр. 28. Уведомление Киевского губернатора от 12 декабря 1906 г. о выдаче статскому советнику Науменко В. П. свидетельства на

издание в г. Киеве журнала «Украина» на русском и украинском языках. Копия, 1 арк.

Ф. 442. Канцелярія київського подільського і волинського генерал-губернатора

Оп. 858.

812. Спр. 125. Про педагогічну діяльність В. Науменка на посаді директора Київської приватної чоловічої гімназії (1905–1911); згадував про підписання Науменком звернення «Київської групи конституційно-демократичної партії» в 1905 р., про очолення ним «Київського товариства грамотності», 18 арк.

Ф.707. Управління Київського навчального округу. 1832-1920 рр.

Оп. 1.

813. Спр. 631. Дело о назначении ординарного профессора Киевского университета Максимовича ректором университета и назначении проректором профессора Циха, 1834 р., 8 арк.

814. Спр. 643. О введении дополнительных курсов для преподавания казеннокоштным студентам латинского языка и русской словесности, 1835 р., 10 арк.

Оп. 4.

815. Спр. 307. Устав Императорского Университета Св. Владимира. (Утвержден 9 июня 1842 года), арк. 534–550.

816. Спр. 411. О выдаче свидетельства на право быть учителем русского языка в уездном училище мещанину Легкобитову, 1838, 4 арк.

Оп. 5.

817. Спр. 380. О назначении старшего учителя русского языка Киевской первой гимназии Арсениева старшим учителем русской словесности в этой же гимназии, 1838, 3 арк.

818. Спр. 381. Об объявлении профессору университета Св. Владимира Максимовичу высочайшего благоволения за изданную ІІ часть истории русской словесности, 1839, 3 арк.

819. Спр. 385. О составлении учителем русского языка дворянского училища Тумановым книги для русского чтения, предназначенной для учеников уездных училищ и низших классов гимназий, 1839, 6 арк.

Оп. 7.

820. Спр. 392. Отношение Харьковского гражданского губернатора о студенте И. Ястрембжском, окончившем Императорский Харьковский университет, 1841 р., 2 арк.

Оп. 16.

821. Спр. 612. Об учреждении при Императорских университетах особой кафедры педагогики, 22 арк.

Оп. 19.

822. Спр. 51. О прошении студента университета Св. Владимира об увольнении его из университета и об определении его учителем русского языка в уездное дворянское училище, 3 арк.

823. Спр. 62. Об определении кандидата университета Св. Владимира Трофимова младшим учителем русского языка в Киевскую 2-ю гимназию, 18 арк.

824. Спр. 180. О наблюдении за успехами воспитанников Житомирской и Каменецкой латинских семинарий в русском языке, отечественной истории и государственных постановлениях, 58 арк.

825. Спр. 190. О расписании окончательных и семестровых испытаний, производившихся в университете Св. Владимира в 1853 г., 1 арк.

826. Спр. 259. О дозволении учителю Городницкого уездного училища Степану Лепехе подвергнуться в Черниговской гимназии дополнительному испытанию на звание учителя русского языка, 2 арк.

827. Спр. 259. О назначении старшего учителя I-й Киевской гимназии Линниченка профессором русской словесности в лицей князя Безбородко, 10 арк.

828. Спр. 449. О дозволении экстраординарному профессору университета Св. Владимира Селину принимать на себя сверх этой должности преподавание русской словесности в Киевском институте благородных девиц, 4 арк.

Оп. 20.

829. Спр. 98. О переводе профессора русской словесности лицея кн. Безбородко М. Тулова в Немировскую гимназию на должность директора. Имеются сведения о преподавательской деятельности М. Тулова в лицее. Из годового отчета о состоянии лицея кн. Безбородко, 27 арк.

Оп. 21.

830. Спр. 115. Циркуляр Министерства народного просвещения от 24 ноября 1855 г. о приёме на все факультеты университетов неограниченного числа студентов, 1855 р., 29 арк.

Оп. 22.

831. Спр. 421. Об утверждении адъюнкта университета Св. Владимира Яроцкого исполняющим должность экстраординарного профессора по кафедре истории и литературы славянских наречий, 1856 р., 8 арк.

832. Спр. 529. О разделении историко-филологического факультета университета Св. Владимира на два разряда: исторических и филологических наук, 1856 р., 14 арк.

Оп. 26.

833. Спр. 189. О дозволении инспектору учебных заведений Киевского учебного округа статскому советнику Тулову читать в Киеве публичные лекции теории языка и поэзии, 1860 р., 12 арк.

834. Спр. 287. О донесении директоров училищ Подольской и Волынской губерний об успехах учеников римско-католических духовных семинарий в русском языке, словесности и истории, 1860 р., 3 арк.

835. Спр. 427. О дозволении студентам университета Св. Владимира дать во время контрактов несколько литературных вечеров в пользу воскресных школ, 1860 р., 4 арк.

Оп. 27.

836. Спр. 344. Об определении действительных студентов университета Св. Владимира Феодосия Вороного младшим учителем русской словесности в Немировскую гимназию, 1861 р., 9 арк.

837. Спр. 446. По прошению профессора Максима Егорова об определении его старшим учителем русской словесности в Ровенскую гимназию, 1861 р., 19 арк.

Оп. 28.

838. Спр. 9. Об успехах воспитанников Волынской и Подольской римско-католических духовных семинарий по русскому языку и словесности и по русской истории, 1862 р., 6 арк.

Оп. 29.

839. Спр. 9. О разделении историко-филологического факультета университета Св. Владимира на три отделения, 1863 р., 2 арк.

840. Спр. 287. О сочинениях учеников гимназий Киевского учебного округа, удостоенных премий, 1863 р., 97 арк.

Оп. 30.

841. Спр. 143. Дело канцелярии г. Попечителя Киевского учебного округа об устройстве в 1864 году в Киеве съезда учителей Русской словесности и русского языка, 14 арк.

Оп. 36.

842. Спр. 339. Дело канцелярии г. Попечителя Киевского округа съезда преподавателей естественных наук в учебных заведениях Киевского учебного округа, арк. 1–2а.

Оп. 37.

843. Спр. 161. О назначении МНП студентов, окончивших курс в Императорском историко-филологическом институте, учителями в Киевский округ, 1871, 33 арк.

844. Спр. 401. Об учреждении при Каменец-Подольской гимназии для учеников высших классов литературных бесед, 1871, 5 арк.

845. Спр. 413. О письменных упражнениях учеников гимназий и прогимназий, 1871, 9 арк.

Оп. 38.

846. Спр. 7. Циркуляры Министерства народного просвещения от 29 апреля 1872 г. об обязательном посещении студентами университетов лекций преподавателей, 1872 р., 45 арк.

Оп. 40.

847. Спр. 43. Дело о преобразовании Лицея кн. Безбородко в Историко-филологический институт и его деятельность, 23 лютого 1874 – 3 вересня 1890 р., 572 арк.

Оп. 41.

848. Спр. 1. Список преподавателей и служащих Историко-филологического института кн. Безбородко в Нежине за 1875-76 уч. год., арк. 617–619.

849. Спр. 30. О выдаче свидетельств на звание учителей гимназий и прогимназий, 83 арк.

850. Спр. 64. Дело управления Киевского учебного округа об открытии в г. Киеве отделения общества классической филологии и педагогики, 1875 г., 4 арк.

Оп. 143.

851. Спр. 29. Обзор преподавания в распределении лекций с расписанием оных в университете Св. Владимира и в Историко-филологический институт в Нежине, 8 арк.

Оп. 144.

852. Спр. 50. Дело об открытии в г. Нежине при Историко-филологическом институте кн. Безбородко историко-филологического общества 14 сентября 1894 г., 8 арк.

Оп. 153.

853. Спр. 40. Об открытии при университете Св. Владимира кружков декламаций лекций и выразительного чтения для желающих студентов, 1904, 2 арк.

Оп. 155.

854. Спр. 30. Об организации при университете Св. Владимира научных студенческих кружков, 1904, 8 арк.

Оп. 158.

855. Спр. 67. Об учреждении при Управлении округа постоянной комиссии для обсуждения вопросов, касающихся преподавания физики, русского языка и словесности, 1907, 41 арк.

Оп. 162.

856. Спр. 35. По вопросу об открытии при историко-филологических факультетах сверх основных трех или четырех отделений для изучения специальностей, 1912, 14 арк.

857. Спр. 211. Опросные листы учащихся гимназий и реальных училищ по русскому языку (любимые авторы и произведения), 1912, 10 арк.

Оп. 194.

858. Спр. I а. Сведения о службе и научной деятельности профессора Киевского университета В. Резанова, арк. 12.

Оп. 229.

859. Спр. 126 д. Переписка с Киевским городским головой о разрешении профессору Нежинского филологического института Музыченко А. Ф. прочитать лекцию для учащихся приходских училищ г. Киева на тему «Личность ребёнка в современной школе». Прилагается программа лекции, арк. 198–201.

Оп. 260.

860. Спр. 11. О перемещении профессоров университета Святого Владимира в Императорский Харьковский университет, 1838 р., арк. 1–2.

Оп. 261.

861. Спр. 18. Об определении учителей русской истории и словесности в Каменецкую римско-католическую семинарию, 1850 р., 24 арк.

Оп. 287.

862. Спр. 1415. Дело управления Киевского учебного округа. Историко-филологическая комиссия. Дипломы, 1903 р., 60 арк.

863. Спр. 1437. Дело управления Киевского учебного округа. Историко-филологическая комиссия. Дипломы, 1908 р., 38 арк.

Оп. 300

864. Спр. 105. Особова справа попечителя Київського учбового округу В. П. Науменка, 36 арк.

Ф. 1235. Грушевські – історики, лінгвісти

Оп. 1.

865. Спр. 479. 2 листи історика літератури, секретаря Товариства історії та права Варшавського університету, члена історико-філологічного товариства в м. Ніжині Заболотського П.О. до Грушевського М. С., арк. 1–3.

Ф. 2017 Фонд Харківського історико-філологічного товариства

Оп. 1.

866. Спр. 251. Заседание Харьковского историко-филологического общества «О сохранении старых вещей», 9 октября 1917 р., арк. 1–3 зв.

867. Спр. 402. «Проект устава педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества», 14 октября 1904 р., 1 арк.

868. Спр. 481. Правление Императорского Харьковского университета о введении при Харьковском историко-филологическом обществе премии имени Н. Лысенко за сочинения студентов по украинской этнографии, 21 апреля 1913 р., 2 арк.

869. Спр. 666. О лекционном комитете Педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества, 1899 р., арк. 1–3 зв.

870. Спр. 971. Редин Е. К. Очерк прежней деятельности историко-филологического общества при Харьковском университете за первые 25 лет его существования, 1902 р., 30 арк.

Ф. 2020. Особистий фонд ординарного професора Імператорського Харківського університету Д. І. Багалія (1807–1915)

Оп. 1.

871. Спр. 1. О запрете Главным управлением по делам печати на публикацию рукописи Н. Ф. Сумцова, 1883 р., 1 арк.

872. Спр. 31. Доклад Е. М. Иванова о недостатке материалов по истории кафедры классической филологии, 1903 р., 1 арк.

Ф. 2052. Особистий фонд ординарного професора Імператорського Харківського університету М. Ф. Сумцова

Оп. 1.

873. Спр. 837. Лист від Науменка В. П. (Київ) з подякою за надіслані книги, відносно друкування статей М. Ф. Сумцова в «Киевской старине», 2 арк.

874. Спр. 20. Письмо ректора Императорского Харьковского университета «О подготовке ординарными профессорами Н. Ф. Сумцовым, Д. И. Багалеєм, В. П. Бузескулом исторической записки к 100-летию университета», 31 жовтня 1903 р., 1 арк.

875. Спр. 27. Приветствие от членов украинского землячества Московского коммерческого института Н. Ф. Сумцову по поводу проведения им лекции на украинском языке, 13 жовтня 1907 р., 1 арк.

876. Спр. 28. Приветствие от членов украинского землячества Киевского политехнического института Н. Ф. Сумцову по поводу проведения им лекций на украинском языке, 3 листопада 1907 р., 1 арк.

877. Спр. 29. Приветствие от членов товарищества студентов-украинцев Дерптского университета Н. Ф. Сумцова по поводу проведения им лекций на украинском языке, 1 грудня 1907 р., 1 арк.

878. Спр. 38. Об избрании Н. Ф. Сумцова членом Попечительского совета 1 женской гимназии, 24 травня 1911 р., 1 арк.

879. Спр. 40. Просьба педагогического совета городской школы рисования к Н. Ф. Сумцову о прочтении лекций по истории искусства, 25 жовтня 1911 р., 1 арк.

**Ф. 2061. Особистий фонд ординарного професора
Імператорського Харківського університету М. Г. Халанського**

Оп. 1.

880. Спр. 10. Рукопись М. Г. Халанского «Очерки истории историко-филологического факультета Императорского Харьковского университета», Б.г., 581 арк.

881. Спр. 19. Просьба попечителя Харьковского учебного округа к М. Г. Халанскому об ознакомлении его с состоянием преподавания русского языка и словесности в средних учебных заведениях с сообщением об этом, 1897 р., 2 арк.

882. Спр. 95. О просьбе попечителя Харьковского учебного округа к М. Г. Халанскому сообщить ему о процессах, происходящих в кругу профессуры, 1910 р., 1 арк.

**Ф. 2162. Канцелярія попечителя Харківського навчального
округу (1803-1916)**

Оп. 1.

883. Спр. 312. О преподавании предметов в Новгород-Северской гимназии, в том числе артиллерии, 1822–1823 рр., 6 арк.

884. Спр. 513. Дело по обвинению учителя гимназии Белоусова, 1827–1829 рр., 62 арк.

885. Спр. 25. О распределении преподавания языков в гимназиях, 1843 р., 2 арк.

886. Спр. 57. О распределении кафедр в Императорском Харьковском университете и назначении преподавателей, 1835-1839 pp., 192 арк.

Державний архів м. Києва

Ф. 16. Київський університет Св. Володимира

Оп. 276.

887. Спр. 151. Дело о допущении бакалавра Киевской духовной академии Новицкого к преподаванию философии в Университете с жалованием адъюнкта, 9 арк.

Оп. 465.

888. Спр. 115. Проект Устава Университета Св. Владимира (25 декабря 1833 г.), 54 арк.

Ф. 81. Друга чоловіча гімназія

Оп. 1.

889. Спр. 7. О награждении служащих Киевской 2-й гимназии, арк. 2–48.

890. Спр. 59. Годовой отчет о состоянии Киевской 2-й гимназии (1890-1891), арк. 4–100.

Оп. 59.

891. Спр. 114. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1879-1884гг., 103 арк.

892. Спр. 158. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1887г., 22 арк.

893. Спр. 216. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1893 г., 73 арк.

894. Спр. 224. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1894 г., 96 арк.

895. Спр. 230. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1895 г., 180 арк.

896. Спр. 244. Протоколы заседаний педагогического совета Киевской 2-й гимназии за 1897–1898 гг., 286 арк.

Державний архів Харківської області

Ф. Р-3. Канцелярія Харківського губернатора

Оп. 14.

897. Спр. 261. Канцелярия гражданского губернатора Слободско-Украинской губернии приглашает поступать в Императорский Харьковский университет в казеннокоштные студенты, 1807 p., 1 арк.

Ф. 667. Харківський університет Міністерства народної освіти (1805–1918)

Оп. 283.

898. Спр. 41. Записка И. Ф. Тимковского в Новгород-Северскую гимназию, уездное училище и другие училища Черниговской губернии, 6 липня 1809 р., 5 арк.

899. Спр. 188. Отчет о состоянии Харьковского университета за 1833 г., 1833 р., 21 арк.

Відділ книжкових пам'яток, цінних видань і рукописів Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

900. Спр. 943/с, № 586. Перечень читаемых дисциплин и профессоров, которые их читали с 1805 по 1822 год, 1823 р., 28 арк.

901. Спр. 1122/с, № 609. Записка в Совет Императорского Харьковского университета Рославского-Петровского 1859 г. об отмене курсовых испытаний желательности, 1859 р., 2 арк.

Архів музею історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Ф. 1. Харківське історико-філологічне товариство

Оп. 2.

902. Спр. 3. Речь Л. Шепелевича на заседании Харьковского историко-филологического общества о научной и преподавательской работе профессора А. И. Кирпичникова, 22 лютого 1904 р., 6 арк.

Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ф. І. Літературні матеріали.

903. № 633/299. Науменко В. П. Программа преподавания предмета русского языка и словесности в средней школе и объяснительная записка к ней. – 67 арк.

904. № 676/1313. Науменко В. П. Фонетические особенности малорусской речи. – ІР НБУ ім. В. І. Вернадського, 76 арк.

905. № 677. Науменко В. П. Руководство для изучения украинского языка в русских школах, 64 арк.

Ф. 2. Історичні матеріали.

906. № 230. Відмова В. Науменку в друкуванні «Опыта малорусской грамматики», арк.1.

907. № 4220. Науменко В. П. Прохання до «Головного управління в справах друку» про дозвіл надрукувати заборонений Петербурзьким цензором «Опыт малорусской грамматики», арк.1–2.

Ф. 10.

908. № 16943. Бубхіндер Н. Листи В. П. Науменка до А.Н.Піпіна, 5 арк.

Ф. 112.

909. № 46. Зинковский Т. А. Несколько слов по поводу I части малорусской грамматики Науменка (1889), 10 арк.

Ф. 114. Товариство «Просвіта» у Києві (1906–1910, 1917–1922).

910. № 437. Сумцов М. Грінченку Борису Дмитровичу. Лист 15 квітня 1907, 2 арк.

Ф. 170. Грінченко Борис Дмитрович.

911. № 642. Устав Общества любителей южно-русского языка и словесности имени Г.Ф.Квитки-Основьяненко. Проект 1893 г. Харьков. – 2 арк.

Ф. 202. Новицький Яків Павлович.

912. № 132–135. Сумцов Н.Ф. Историко-филологическое общество при Харьковском университете, 4 арк.

Ф. 208. Науменко Володимир Павлович.

913. № 6. Науменко Владимир Павлович – Киевскому губернатору. Докладная записка по поводу нападков на Киевское общество грамотности, 8 арк.

914. № 7. Науменко Владимир Павлович. Докладная записка в связи с закрытием Киевского общества грамотности. Машинопись, 2 арк.

915. № 12–18. Нежинская, Пирятинская, Кролевецкая, Черниговская, Стародубская и Зеньковская земские управы – Науменко Владимиру Павловичу. Письма с предложениями заведовать летними педагогическими курсами для учителей, 4 травня 1896 р., 13 арк.

916. № 21. Борзенская уездная земская управа. – Науменко Владимиру Павловичу. Об издании составленного им отчета по ведению педагогических курсов в Борзне, 13 вересня 1896 р., 2 арк.

**Відділення державного архіву Чернігівської області в м.
Ніжині**

Ф. 1105. Историко-філологічний інститут князя Безбородько за 1874–1919 роки.

Оп. 1.

917. Спр. 12. Особова справа проф. Будиловича, 20 арк.

918. Спр. 14. Листування з попечителем київської навчальної округи про викладача Лавровського, 2 арк.

919. Спр. 30. Листування, рапорти про публічні лекції, що було прочитано професорами інституту, 2 арк.

920. Спр. 69. Програми та звіти професорів і викладачів інституту за 1876/1877 навчальний рік, 9 арк.

921. Спр. 141. Переписка о поручении преподавания русской словесности наставнику института Белоруссову, 37 арк.

922. Спр. 754. Особова справа П.Заболоцького, 28 арк.

923. Спр. 872. Дело Историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине с рапортами профессоров и преподавателей о пройденных в 1897-1898 гг. курсах, собеседованиях, семинарских занятиях, о домашних

чтениях по древним языкам и сочинениях студентов, 15 травня 1898 р., 78 арк.

924. Спр. 877. Дело историко-филологического института кн.Безбородько в Нежине с планом учебных занятий на 1898-1899 уч.г., 27 червня 1898 р., 37 арк.

925. Спр. 1241. Переписка о предложенном в Петербурге съезде славянских филологов и историков, 4 арк.

926. Спр. 1470. О назначении Заболотского, 176 арк.

927. Спр. 2110. О введении с 1917/1918 учебного года в институте кафедры украинского языка, литературы и истории Украины, 11 арк.

**Київський літературно-меморіальний музей Максима
Рильського**

928. А-3686. Вітальний лист В. П. Науменку від колективу Київської жіночої гімназії, 2 арк.

929. А-3745. Вітальний лист В. П. Науменку від колективу вчителів, 4 арк.

930. А-3369. Адрес вітальний В. П. Науменку від випускників гімназії, 2 арк.

ДОДАТКИ

Додаток А

Гімназійні програми викладання словесності (XIX – початок XX століття)

Примерная программа русского языка с церковно-славянским и словесности (1888)¹

Грамматика (по руководству)

Первый класс (5 уроков).

1. Учение о членах простого предложения

1. Этимология до учения о словообразовании.

а) Имя существительное; его деление (собственное и нарицательное, увеличительное и уменьшительное, уничижительное и ласкательное). Род имен существительных, употребляющихся в одном множественном числе. Склонение существительных на Ъ, Ь, И, О, Е, А, Я и Ь женского рода и на МЯ. Отступление в склонениях. Правописание окончаний.

б) Имя прилагательное; его деление (качественное и относительное). Прилагательные увеличительные и уменьшительные. Степени сравнения. Окончание определенное и не определенное. Склонение прилагательных – качественных и относительных па БИ (ОИ), АЯ, ОЕ, ИИ, ЯЯ, ЕЕ; склонение прилагательных относительных на ИИ, БЯ, БЕ, Ъ, А, О. правописание окончаний.

в) Имя числительное; его деление (количественное и порядковое, дробное и собирательное). Склонение числительных и правописание их.

г) Местоимение; его деление (личное, возвратное, притяжательное, вопросительное, относительное, указательное, определительное, неопределенное). Склонение местоимений и правописание их.

д) Глагол; деление его по залогам (действительный, страдательный, средний и возвратный). Наклонение (изъявительное, сослагательное, повелительное и неопределенное). Виды (несовершенный, совершенный и многократный). Деление глаголов на два спряжения.

Спряжения глаголов. Причастия и деепричастия. Склонение причастий. Правописание окончаний глагола.

е) Наречие; его деление (качественное, количественное,

¹ Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов с учебными планами и программами преподавания в мужских гимназиях. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1890. Ч. 272. С. 80–107. – С. 80–82

обстоятельственное). Степени сравнения. Правописание наречий.

ж) Предлог; его деление (отдельный и слитный). Правописание предлогов.

з) Союз. Правописание союзов.

и) Междометие.

2. Практические упражнения

1. Грамматический разбор (устно).
2. Упражнение в склонениях и спряжениях (устно и письменно).
3. Объяснительное чтение.
4. Устная и письменная передача прочитанного или рассказанного.
5. Заучивание наизусть стихотворений с упражнением в выразительном произношении их.
6. Диктовка с предварительным объяснением.
7. Диктовка проверочная.
8. Писание выученного наизусть.

Примечание. Выучить наизусть не менее десяти стихотворений и повторить стихотворения, выученные в подготовительном классе.

Второй класс (4 урока)

1. Грамматика (по руководству)

1. Повторение пройденного из ЭТИМОЛОГИИ в первом классе.
2. Окончание этимологии и синтаксис простого и слитного предложения, главного и придаточного.
 - а) Словообразование: понятие о корне, суффикс, флексии и приставке или префиксе. Употребительнейшие суффиксы и их правописание. Слова, имеющие в корне Е. Слова простые и сложные. Изменение гласных и согласных звуков корня.
 - б) Предложение простое: части простого предложения; отношение частей речи к частям предложения. Подлежащее и сказуемое (простое и составное).
 - в) Согласование сказуемого с подлежащим. Особенности употребления глагольного сказуемого.
 - г) Предложения безличные; их виды.

- д) Обращение и знаки препинания, его отделяющие.
- е) Дополнения прямое и косвенное; родительный падеж в прямом дополнении.
- ж) Определение; согласование определения со словом определяемым. Приложение; знаки препинания, его отделяющие.
- з) Обстоятельства: места, времени; образа действия, причины и цели.
- и) Предложение слитное; знаки препинания в нем при однородных членах предложения. Слова и предложения вводные и вносные; знаки препинаний при них. Употребление двоеточия в середине простого предложения.
- к) Предложение главное и придаточное. Практическое ознакомление со сложным предложением. Виды предложений придаточных полных и сокращенных.

2. Практические упражнения

1. Грамматический разбор (устно).
2. Составление примеров па простые, слитные и сложные предложения.
3. Устная и письменная передача прочитанного и рассказанного; пересказ небольших статей повествовательного содержания.
4. Заучивание наизусть стихотворений и выразительное их произношение.
5. Диктовка с предварительным объяснением.
6. Диктовка проверочная.
7. Писание выученного наизусть.

Примечание. Выучить вновь не менее десяти стихотворений и повторить выученное в предыдущих классах.

Третий класс (4 урока)

1. Грамматика (по руководству)

1. Повторение пройденного в первых двух классах из этимологии и синтаксиса.
2. Синтаксис сложного предложения со сводом всех правил о знаках препинания.
 - а) Предложение сложное; предложения подчиняющие и подчиненные, сочиненные и соподчиненные.
 - б) Придаточные определительные предложения; способы их подчинения главным. Знаки препинания.

- в) Придаточные дополнительные предложения;
- е) Дополнения прямое и косвенное; родительный падеж в прямом дополнении.
- ж) Определение; согласование определения со словом определяемым. Приложение; знаки препинания, его отделяющие.
- з) Обстоятельства: места, времени; образа действия, причины и цели.
- и) предложение слитное; знаки препинания в нем при однородных членах предложения. Слова и предложения вводные и вносные; знаки препинаний при них. Употребление двоеточия в середине простого предложения.
- к) Предложение главное и придаточное. Практическое ознакомление со сложным предложением. Виды предложений придаточных полных и сокращенных.

2. Практические упражнения

1. Грамматический разбор (устно).
 2. Составление примеров па простые, слитные и сложные предложения.
 3. Устная и письменная передача прочитанного и рассказанного; пересказ небольших статей повествовательного содержания.
 4. Заучивание наизусть стихотворений и выразительное их произношение.
 5. Диктовка с предварительным объяснением.
 6. Диктовка проверочная.
 7. Писание выученного наизусть.
- Примечание.* Выучить вновь не менее десяти стихотворений и повторить выученное в предыдущих классах.

Третий класс (4 урока)

1. Грамматика (по руководству)

1. Повторение пройденного в первых двух классах из этимологии и синтаксиса.
2. Синтаксис сложного предложения со сводом всех правил о знаках препинания.
 - а) Предложение сложное; предложения подчиняющие и подчиненные, сочиненные и соподчиненные.

б) Придаточные определительные предложения; способы их подчинения главным. Знаки препинания.

в) Придаточные дополнительные предложения; способы их подчинения главным; предложения, заменяющие подлежащее. Знаки препинания.

г) Придаточные обстоятельственные предложения:

– времени; способы их подчинения. Независимые деепричастия. Знаки препинания.

– места; способы их подчинения. Знаки препинания.

– образа действия, полные и сокращенные. Предложения сравнительные. Знаки препинания.

– причины; способы их подчинения. Знаки препинания.

– цели; способы их подчинения. Знаки препинания.

д) Предложения условные; способы их сочинения. Знаки препинания.

е) Предложения уступительные; способы их сочинения. Знаки препинания.

ж) Знаки, отделяющие главные предложения друг от друга; употребление точки с запятой, двоеточия, точки, вопросительного и восклицательного знака, многоточия, черты.

2. Практические упражнения

1. Грамматический разбор (устно).

2. Составление примеров на сложные предложения.

3. Объяснительное чтение с целью показать строение или план читаемого рассказа.

4. Устное изложение небольшого прочитанного произведения: подробное и краткое.

5. Заучивание наизусть стихотворений и небольших прозаических произведений или отрывков с упражнением в их выразительном произношении.

6. Диктовка с предварительным объяснением и проверочная.

7. Письменное подробное и краткое изложение прочитанного:

а) сокращенное изложение прочитанного;

б) расположение (план) прочитанных рассказов.

8. Составление повествований по плану.

Примечание. Повторить выученные в предыдущих классах

стихотворения и выучить вновь в этом классе не менее пяти стихотворений и хоть один прозаический отрывок из тех произведений, которые указаны в списке, приложенном к сей примерной программе.

Четвертый класс (3 урока)

1. Грамматика (по руководству)

1. Повторение грамматики русского языка с кратким изучением о периодах.

2. Грамматика древнего церковно-славянского языка.

а) Звуки и буквы древнего церковно-славянского языка; гласные звуки: твердые, мягкие, глухие; носовые; согласные звуки: гортанные, небные, язычные, зубные и губные; звучные и отзвучные. Смягчение согласных. Вставка звуков и выпадение.

б) Общее понятие об образовании слов. Склонение существительных и прилагательных краткого окончания. Склонение местоимений. Склонение прилагательных полного окончания. Уподобление звуков. Образование сравнительной степени имен прилагательных. Склонение числительных имен.

в) Глагол. Две темы, необходимые для спряжения. Наклонения. Времена простые и сложные. Вспомогательные глаголы. Спряжение первое и второе. Архаическое спряжение. Причастия и их склонения. Формы страдательного залога.

г) главные особенности синтаксиса древнего церковно-славянского языка. Сказуемое составное. Сказуемое глагол во множественном числе при подлежащем, выраженным собирательным именем в единственном числе. Употребление причастия вместо формы глагольной. Употребление достигательного наклонения. Дательный самостоятельный падеж. Употребление формы среднего рода множественного числа прилагательных, местоимений и причастий вместо существительных. Употребление местного падежа и родительного.

2. Практические упражнения

1. Грамматический разбор русского и древнего церковно-славянского текста.

2. Объяснительное чтение небольших описаний и повествований с целью показать их строение или планы.

3. Устное изложение прочитанного, как подробное, так и краткое.
4. Заучивание наизусть прозы и стихов и выразительное их произношение.
5. Диктовка.
6. Письменное подробное и краткое изложение прочитанного и составление примеров на простые периоды,

Примечание. Повторить заученные наизусть произведения в предыдущих двух классах и выучить вновь не менее трех стихотворений и двух прозаических отрывков.

Пятый класс (3 урока)

Чтение и разбор произведений русской словесности XI–XIII веков.

Деятельность Свв. Мефодия и Кирилла, как основателей книжной словесности
или литературы у Славян

Произведения XI века. Слово митрополита Иллариона о Ветхом и Новом Завете и похвала князю Владимиру. Отрывки из летописей Нестора: 1) легенда об Апостоле Андрее; 2) предание об основании Киева; 3) мщение Ольги; 4) князь Святослав и кончина Ольги; 5) о крещении Руси; 6) сказание о Кожемяке. Житие Феодосия Печорского, составленное Нестором.

Произведения XII века. Отрывки из «Слова в новую неделю по Пасце» Кирилла Туровского. Отрывки их хождения игумена Даниила во святую землю: 1) вступление; 2) о Иерусалиме; 3) о иорданской реке; 4) заключение. Поучение Владимира Мономаха. Главнейшие отрывки из «Слова о полку Игореве».

Произведения XIII века. Один отрывок из слова Серапиона, епископа Владимирского «О нашествии татар». Отрывки из «Слова или моления Даниила Заточника». ***Устная народная словесность.***

Былины о старших богатырях: 1) Волх Всеславьевич; 2) Вольга Святославич; 3) Микула Селянинович; 4) Святогор (по одной былине).

Былины о младших богатырях: 1) Илья Муромец; 2) Добрыня Никитич (по одной былине).

Былина: «Отчего перевелись витязи на Руси».

Новгородские былины: 1) Василий Буслаев; 2) Садко, богатый гость (по одной былине).

Духовные стихи: Стих о Егории Храбром.

Исторические песни: 1) О Щелкане Дудентьевиче; 2) Об Иване

Грозном; 3) На рождение Петра Великого.

Примечание 1. Повторить выученное в третьем и четвертом классах произведения и вновь выучить наизусть не менее трех стихотворений и двух прозаических отрывков,

Примечание 2. В тех гимназиях, где, по местным условиям, курс чтения памятников языка в его последовательности затруднителен, читаются только: «Поучение Владимира Мономаха», отрывки из «Летописи» и из «Слова о полку Игореве», две или три былины и одна или две исторические песни. Но вместо древних памятников словесности читаются как прозаические статьи повествовательного содержания, так и поэтические (эпические) произведения новой изящной русской литературы с разбором языка и слога и с выяснением строения (плана) произведения в большем количестве, чем это указано для заучивания наизусть.

Пособия: 1) Русская хрестоматия. Памятники древнерусской литературы и народной словесности (для средних учебных заведений) Ф. И. Буслаева; 2) История русской словесности (учебник для средних учебных заведений) А. Д. Галахова; 3) Русская хрестоматия в двух частях А. Д. Галахова; 4) Одно из руководств по теории словесности, одобренных Ученым Комитетом Министерства Народного Просвещения.

Шестой класс (3 урока)

Чтение и разбор произведений русской словесности, относящихся ко времени с XVI столетия до Карамзина

Произведения XVI века. Отрывки из «Домостроя», Сильвестра: 1) «наказание от отца к сыну» и 2) «как царя и князя чтить» – «История князя великого московского о делах и пр., князя Курбского» читается в отрывках, как образец первого прагматического изложения истории. «Послание Ивана Грозного в Кирилло-Белозерский монастырь», Произведения XVII века. Из сочинений Григория Котошихина «О России в царствование Алексея Михайловича» разбирается один отрывок «о царском воспитании», преимущественно в стилистическом отношении.

Произведения 18 века. «Слово о победах под Полтавою в 1709 году», Стефана Яворского (1658–1722 год). Из похвального слова «О флоте Российском», Феофана Прокоповича (1681–1736 год). Его же слово «На погребение Петра Великого». Польза истории из «Истории Российской», Василия Никитича Татищева (1686–1750 год). «Духовное завещание сыну»,

его же. Из сатиры «На хулящих учение» или «к уму своему», князя Антиоха Дмитриевича Кантемира (1708–1744 год), читать и разбирать только ту часть ее, где сатирик выводит четырех противников просвещения: Критона, Силвана, Луку и Медора. «Рассуждение о пользе книг церковных в Российском языке» Михаила Васильевича Ломоносова (1711–1765 год). Из «Похвального слова Петру I», его же. Оды М. В. Ломоносова: «Утреннее размышление о Божием Величестве», «Вечернее размышление о Божием Величестве», «Ода на восшествие на престол Императрицы Елизаветы» (из этой оды выучить наизусть три строфы: начало и две строфы в конце: одну: «О вы, которых ожидает отечество от недр своих» и другую о науках: «науки юношей питают»). Отрывок из трагедии «Хорев» или «Дмитрий Самозванец» Александра Петровича Сумарокова (1718–1777 год). Отрывки из поэмы «Россияда» (Вступление. Казанский лес. Зима.), Михаила Матвеевича Хераскова (1733–1807 год). Отрывки из поэмы «Душенька» (Плавание Венеры. Чертоги Душеньки. Змей Горыныч. Душенька в аду) Ипполита Фёдоровича Богдановича (1743–1803 год). Басни «Два соседа», «Богач Бедняк», «Метафизик» Ивана Ивановича Хемницера (1744–1784 год), Комедия «Недоросль» Дениса Ивановича Фон-Визина (1745–1792 год). Оды Гавриила Романовича Державина (1743–1816 год): «На рождение в севере порфирородного отрока», «На смерть кн. Мещерского», некоторые строфы «Фелицы» «Видения Мурзы», «Бог», «Водопад» (несколько строф), «Памятник».

Выучить наизусть: 1) начало оды «Водопад» (7 строф), 2) несколько строф из оды «Боп», хотя желательно, чтобы ученики знали и всю эту оду наизусть, 3) «Памятник».

Примечание 1. Повторить выученные в четвертом и пятом классах произведения и выучить вновь не менее пяти отрывков из стихотворений Ломоносова и Державина.

Пособия те же, что и в пятом классе, и еще «Историческая хрестоматия нового периода Русской Словесности от Петра I» А. Д. Галахова.

Седьмой класс (3 урока)

Чтение и разбор произведений русской словесности XIX века от Карамзина до Гоголя

Из произведений:

1. Николая Михайловича Карамзина: «Письма русского путешественника», (именно: а) письмо из Твери 18-го мая 1789 года; б) письмо 9-го августа 1789 года из Швейцарии; в) письмо из Парижа апреля 1790 года «о французской трагедии» и из Лондона того же года «о Шекспире»), из повести «Бедная Лиза» отрывок, помещенный в историческую хрестоматию А. Д. Галахова; рассуждения: «О любви к отечеству и народной гордости», «О счастливейшем времени жизни»; отрывки из «Истории Государства Российского» (именно: а) определение истории и важность ее из «Предисловия»; б) осада и взятие Киева татарами; в) битва на Куликовом поле; характеристики; г) Иоанн III; д) Митрополит Филипп; е) вторая половина царствования Годунова).

2. *Ивана Ивановича Дмитриевича (1760–1837 год) сатира «Чужой толк».*

3. *Ивана Андреевича Крылова (1768–1844 год) басни, относящиеся к вопросу о просвещении, образовании и воспитании,*

4. Владислава Александровича Озерова (1770–1816 год) отрывки из трагедии «Эдип в Афинах» или «Димитрий Донской».

5. Василия Андреевича Жуковского (1783–1852 год) элегии: «Сельское кладбище», «Теон и Эсхин»; баллады: «Людмила»; отрывки из повести: «Двенадцать спящих дев», «Светлана», «Граф Габсбургский». Отрывок из «Одиссеи».

6. Константина Николаевича Батюшкова (1787–1855 год) ода «Надежда»; элегии: «Послание к Дм. Вас. Дашкову», «Тень друга», «Умиравший Тасс». Из греческой антологии одно или два стихотворения.

7. Александра Сергеевича Грибоедова (1795–1829 год) Комедия «Горе от ума».

8. Александра Сергеевича Пушкина (1799–1837 год) лирические произведения, выражающие его взгляды на поэта и поэзию; некоторые элегии и баллады. Из эпических произведений: «Кавказский пленник», «Цыганы», «Полтава», «Медный всадник», «Капитанская дочка», «Евгений Онегин», Из драматических произведений: «Борис Годунов» и «Скупой рыцарь».

9. Михаила Юрьевича Лермонтова (1814–1841 год) лирические произведения: «Ангел», «Когда волнуется желтеющая нива», «Пророк», «Спор». Из эпических: «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»,

«Бородино», «Мцыри»; рассказы из романа «Герои нашего времени»; «Бэла» и «Максим Максимыч».

10. Алексея Васильевича Кольцова (1808–1842 год) несколько стихотворений, например «Песня пахаря», «Урожай», «Лес» (памяти Пушкина), «Что ты спишь, мужичек», «Последняя борьба».

11. Николая Васильевича Гоголя (1808–1852 год); «Старосветские помещики», «Тарас Бульба», «Мертвые души», «Ревизор».

Примечание 1. Повторить выученные наизусть в пятом и шестом классах произведения и выучить вновь пять отрывков из стихотворений, читаемых в этом классе.

Примечания 2. Большие по объему произведения русской словесности (например «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Тарас Бульба» и др.) читаются учителем в классах для образца только в отрывках, а в целом объеме прочитываются учениками дома. Пособия те же, что и в шестом классе.

Восьмой класс (3 урока)

Краткий курс теории слова, прозы и поэзии (по руководству)

Понятие о сочинении вообще

Состав сочинения: тема, содержание, план и форма изложения (монологическая, диалогическая и эпистолярная). Слог и его роды: прозаический и поэтический. Свойства слога: правильность, чистота (архаизмы, неологизмы, варваризмы» провинциализмы); ясность, точность (синонимы, плеоназмы, тавтология и параллелизмы); изобразительность слога, тропы и фигуры. Благозвучие слога.

Стихосложение. Виды русского стихосложения

Стопы: ямб, хорей или трахей, дактиль, амфибрахий и анапест. Цезура. Строфа.

Роды прозаических сочинений: повествование и его части.

Виды повествования: летопись, записки, биография, характеристика, история. Описание и его части.

Виды описания: описание ученое и художественное; путешествие. Рассуждение и его части. Способы расположения мыслей (синтетический и аналитический). Ораторская речь и части ее. Виды ораторской речи.

Поэзия народная и искусственная

Роды поэтических произведений: эпос, лирика и драма.

Главные виды народного эпоса: сказка, былина, песня, пословица, загадка.

Главные виды искусственного эпоса: поэма, роман, повесть, баллада, идиллия, басня.

Лирика народная. Виды песен

Виды искусственной лирики: ода, гимн, песня, сатира, элегия.
Драматическая поэзия. Составные части драматического произведения.
Главные виды драматической поэзии: трагедия, комедия, драма.

Примечание 1. Повторить выученные в пятом, шестом и седьмом классах произведения.

Примечание 2. Все теоретические положения преподаваемого в этом классе курса должны быть подкрепляемы и объясняемы примерами из произведений, выученных, прочитанных и разобранных в предыдущих классах, а также и тех, которые могут быть прочитаны и разобраны в этом классе под руководством учителя, как, например, одна из трагедий Софокла в русском переводе, одна их трагедий Шекспира («Король Лир»), комедия Аристофана «Облака», в переводе Муравьева-Апостола и т.п. Сверх того делаются и другие дополнения (например, читаются образцы народных сказок и т.п.), для разъяснения преподаваемого в этом классе курса теории словесности. Пособия те же, которые были указаны в пятом и шестом классах.

Практические упражнения в высших классах

Практические упражнения в V, VI, VII, VIII классах, сообразно с курсом и развитием учеников, могут быть различны, как то:

1. Устное и письменное изложение содержания какого-либо прочитанного или разобранного в классе произведения (а V, VI, VII классах).
2. Устное и письменное изложение содержания произведения, прочитанного вне класса, на дому (в VII и VIII классах).
3. Письменное изложение результатов всестороннего классного изучения какого-либо произведения.
4. Собственный разбор какого-либо небольшого произведения (письменно в VII и VIII классах).
5. Собственные сочинения на заданные темы, как то: а) характеристики (лиц, эпох) на основании прочитанных образцов или известных ученикам

исторических фактов; б) описания, рассказы и рассуждения; или по плану какого-либо другого образцового сочинения, или по плану, выработанному в классе под руководством учителя, или по плану, составленному самим учеником без участия учителя (преимущественно в VIII классе).

- б. В трех высших классах по одному уроку в неделю в каждом из них посвящается исключительно классным письменным упражнениям, состоящим преимущественно в переводах с древних языков на русский и изложениях на темы, заимствованные из читаемых в гимназиях образцовых произведений классической и отечественной литературы.

Программа по русскому языку

Курс IV класса

Практическое применение знаков препинания в связи с синтаксисом. Разбор статей с точки зрения постановки знаков препинания. Теория сочинения в связи с элементарными понятиями по стилистике, логике и психологии. Основные понятия, касающиеся сочинения: тема, заглавие, идея, содержание, план, изложение. Внешняя и внутренняя стороны сочинения.

Внешняя сторона сочинения

Стиль и его зависимость от характера и настроения автора. Разница между поэзией и прозой. Простые и картинные выражения; изобразительность первобытного слова и изобразительность современного языка.

Сравнение и его виды: параллелизм, простое сравнение. Отрицательное уподобление. Контраст. Эпитет; его назначение, Украшающие и постоянные эпитеты. Общие понятия о тропах Метафора и ее виды: аллегория, олицетворение. Ирония и сарказм – Метонимия (синекдоха). Гипербола. Слияние тропов в одном выражении. Общее понятие о фигурах. Свойство слов, построения и соединения предложений. Правильность слога. Ясность, точность и определенность слога (употребление синонимов и омонимов). Чистота слога: 1) условия возникновения новых слов в языке и 2) случаи, когда можно употребить архаизмы, провинциализмы и варваризмы. Благозвучие речи в зависимости от свойства и высоты звуков. Стихосложение. Общее понятие о ритме. Системы: метрическая, силлабическая, тоническая и топометрическая (соединение тонического ритма с метрическими размерами). Строфа. Стих. Стопа. Рифма. Рифмованные и белые стихи, Пять основных размеров.

Александрийский стих, пентаметр и гекзаметр. Правило деления стихов на стопы.

Общее понятие о периоде, как об искусственно построенном сложном предложении. Его отличие: благозвучие, ритмичность, разделение на две части. Формы изложения: монологическая, диалогическая, эпистолярная.

Внутренняя сторона сочинения

Теория прозы. Общие понятия об описании, повествовании и рассуждении; различие между этими видами сочинений и их слияние. Виды описания и повествования. Разница между прозой и поэзией: отличия внутренние и внешние (представления и понятия). Идея творчества. Роль чувства и воображения в поэтическом творчестве. Типичные примеры: «Рейнский водопад» Жуковского и Карамзина; «Лес» Кольцова и Аксакова.

Виды прозаических повествований и описаний (образцы характеристики; «Лен» и «Нидерланды» Тэна). Рассуждение. Определение и деление понятий; суждение, умозаключение, доказательство. Общее понятие об ораторской речи (слияние прозы и поэзии). Влияние ее на волю слушателя; устное произношение. Виды ораторских произведений.

Теория поэзии. Отличия поэзии от прозы. Виды поэзии. Поэзия народная и искусственная. Зарождение народной поэзии; ее связь с языком; смешение родов в первобытной поэзии и их постепенное выделение. Роль певцов. Эпос, лирика и драма. Понятие об объективности и субъективности. Отношение к моменту творчества. Смешение этих видов в литературных произведениях.

Программа по русскому языку

Курс V класса

1. Эпос.

А. Народный эпос. Сказки, пословицы и загадки. Старины (былины и исторические песни). Внешние и внутренние отличия народного эпоса от искусственного; теперешнее и прежнее состояние былевого эпоса.

В. Художественный эпос. Поэма старого и нового времени (образцы: Гомер, «Песня о Роланде», «Божественная комедия», «Шильонский узник»). Общее понятие о балладе, идиллии и басне. Роман, повесть, рассказ и очерк. Понятие о типах. Происхождение романа. Виды романа. (Образцы: «Дон-Кихот», «Айвенго»; один из романов Диккенса; «Домби и сын», «Дэвид Копперфильд» или «Оливер Твист»; «Капитанская дочка» Пушкина,

«Война и мир» Толстого, «Записки охотника» и «Муму» Тургенева).

2. Лирика.

А. Лирика народная и ее отличительные особенности. Виды народных лирических песен (обрядовые и бытовые). Типичное содержание свадебных песен и похоронных причитаний.

В. Лирика художественная. Ода (Пиндар, Гораций). Художественная песня (Анакреон, Кольцов), Сатира (Гораций и Ювенал). Элегия античная и новейшая (Катулл, Батюшков, Жуковский, Пушкин и Лермонтов).

3. Драма.

Общее понятие о народной драме. Выяснение значений художественной драмы на образцах: «Скупой рыцарь» Пушкина; «Антигола» или «Эдип царь» Софокла; «Макбет» или «Король Лир» Шекспира; «Ревизор» Гоголя; «Гроза» или «Бедность не порок» Островского. Драматическое действие и его состав; единство действия; диалогическая форма и монологи; сценическая постановка и сценическая иллюзия. Драматические характеры; «комическая» и «трагическая» вина. Борьба, Чувства и впечатления, вызываемые драмой. Деление драмы: трагедия, комедия и драма в точном смысле слова. Краткий исторический очерк развития драмы и театра.

Программа по русскому языку

Курс VI класса

Общее понятие об истории литературы

Что такое: 1) словесность, 2) письменность, 3) литература и 4) история литературы. Материал, метод и значение истории литературы. История древнерусской письменности. Общий ее характер; зависимость от византийской и южнославянской литературы. Значение просветительной деятельности Кирилла и Мефодия (перевод священного писания; азбука и ее значение). Общее понятие о церковнославянском языке и его литературном значении. Виды древнерусской письменности: переводы священного писания; поучение и проповеди; апокрифы, хроники, хронографы, пчелы, сборники и повести («Александрия»). Взаимодействие между книжной и народной словесностью; духовные стихи и легенды; «ложные молитвы».

Первые памятники русской письменности: Остромирово Евангелие, Сборники Святослава. Литературные памятники XI века (Поучения Луки

Жидяты; Илларион, Яков Мних). Киево-Печерский монастырь и его культурное значение (Киево-Печерский патерик). Литературная деятельность Феодосия.

Летописи. Происхождение летописей и их различие

Литературная деятельность Нестора (его жития).

Литературные памятники XII века. «Поучение» Владимира Мономаха, «Хождением игумена Даниила. Проповеди Кирилла Туровского. Слово о полку Игореве: его историческая основа и поэтические особенности; его отношение к книжной и народной поэзии; мировоззрение автора. «Моление» Даниила Заточника. Позднейшие судьбы южнорусской литературе; зарождение литературы на Севере, Литературные памятники XIII–XV веков. Нашествие татар. Состояние русского общества во время татарского ига. Проповеди Серапиона. «Поведание о Мамаевском побоище» и «Задонщина». Моровая язва и появление ереси стригольников. Возобновление южнославянского влияния, Епифаний Премудрый и Пахомий Серб. Литературные отражения флорентийской унии. Авраамий и Симон. Ересь жидовствующих и вызванное ею умственное брожение. Геннадий, Иосиф Володский, Нилсорский, Иосифляне и заволжские старцы.

Отражения политической борьбы между монархическими удельно-вечевыми традициями в литературных памятниках.

XVI век. Его значение в истории русской литературе. Просветительская деятельность Максима Грека, Торфество Иосифлян. «Четьи-Минел» Макария. Стоглав. Начало книгопечатания. Борьба против новшеств и «Домострой». Переписка Ивана Грозного с князем Курбским и послание Грозного в Кирилло-Белозерский Монастырь, «История Великого Князя Московского».

Южнорусская литература XVI и XVII веков. Общее положение о схоластике. Схоластические проповеди; мистерии и школьные драмы, вирши. Переход схоластического направления в Москву.

XVIII век. Вопрос об исправлении книг и появление раскола, (Аввакум по книге Никитина). Епифаний Славинецкий. Симеон Полоцкий. Начало светского театра. Повести XVI и XVII веков («Горе – злосчастье» и др.). Котошихин. XVII век, как канун Петровской реформы. Петровская эпоха. Ее общий характер.

Петровские школы. Переводная литература. Гражданская азбука. Заботы Петра о выработке литературного языка. Первая газета.

1. Сторонники реформ: 1) Феофан Прокопович: «Духовный Регламент» и богословские сочинения. 2) Татищев; «История» и «Духовная». 3) Посошков: «Завещание» и «О скудости и богатстве». Театр Петровского времени.

2. Стефан Яворский, как представитель реакции («Камень веры» и проповеди).

Литература про ближайших преемников Петра. 1. Кантемир. Биографические сведения. 1-ая и 5-ая сатиры. Первые следы французского классицизма у Кантемира и Тредьяковского; общая его характеристика и дальнейшие судьбы. 2. Тредьяковский Его учение и литературная деятельность. Литература Елизаветинской эпохи.

1. Ломоносов. Его биография. Учение и литературная его деятельность. Реформа стихосложения и литературного языка; его взгляды на значение науки и на важность изучения природы (статья «о связи между естествознанием и религией»). Значение деятельности Ломоносова.

2. Литературная деятельность Сумарокова (трагедии, комедии, сатиры, первый литературный журнал и критические статьи).

3. Волков и первый русский общественный театр.

Литература Екатерининской эпохи. Ее общий характер: влияние просветительской философии (рационализм); масонство, его происхождение, различные оттенки и их значение. Литературная деятельность императрицы Екатерины II: наказ; педагогические сочинения (Инструкция Н. И. Салтыкову, сказки); комедии бытовые и противомасонские, Сатирические статьи.

Сатирические журналы Екатерининской эпохи: причины их появления; борьба между журналами двух направлений; содержание этих журналов и их общий характер («Всякая всячина», «Трутень», «Живописец и кошелек»). Биография Новикова и его просветительская деятельность (участие в делах Комиссии, издание журналов, «Дружеское общество» и «Типографическая Компания»). Новиковский кружок и его культурное значение.

Фонвизин. Биографические сведения. Его комедии; литературные их достоинства и недостатки; их общественное значение (статьи из журнала «Стародум», «Письма из-за границы», «Чистосердечное признание», «Вопросы»). Значение его литературной деятельности. Басни Хемницера.

Державин. Биографические сведения. Зависимость Державина от предшествующих поэтов; расширение поэтического содержания; влияние

Горацио и Оссиано. Особенности его поэтической манеры; остатки французского классицизма и стремление к народности. Достоинства и недостатки его языка и поэтической техника. Взгляды Державина на поэзию вообще и собственное поэтическое призвание в частности. Значение его литературной деятельности.

Появление буржуазно-дидактического и сентиментального направления в западноевропейской литературе.

Карамзин и начало его литературной деятельности. Биографические сведения. «Письма», их содержание, общий характер и литературное значение. «Московский журнал» и сборники. Повести: «Бедная Лиза», «Наталья, боярская дочь», «Марфа посадница». Критические статьи. Мироззрение Карамзина в первый период его жизни, взгляды на просвещение, отношение к французской революции. Первые проблески романтического настроения («Переписка Мелодора с Филолетом», «Остров Борнгольм»). Значение первого периода деятельности Карамзина (реформы литературного языка).

Сентиментальные стихотворения Дмитриева; реакция против русских отражений французского классицизма («Чужой толк»).

Крылов. Биография; его первые литературные произведения: издание журналов, сатирические статьи, трагедии и ранние комедии. Мироззрение Крылова. Проявление народности в его ранних произведениях.

Программа по русскому языку

Курс VII класса

Общая характеристика идейных и литературных движений Александровской эпохи. «Либо радисты» и «реакционеры»; подъем религиозных и патриотических чувств; усиление стремления к народности; мистицизм; «Беседа» и «Арзамас». Отношение литературы к крепостному и дворянскому вопросу. Смена сентиментального направления романтическим. Следы романтического направления в русской литературе конца XVIII века. Разные формы европейского романтизма (романтизм реакции и романтизм разочарования и мировой скорби). Общая характеристика байронизма. Культурно-историческое значение романтизма.

Литературная деятельность Карамзина в Александровскую эпоху, «История Государства Российского»; ее содержание, план, достоинства и недостатки, главные идеи, зависимость от предшествующих исторических трудов; ее литературное, научное и общественное значение, «Записка о

древней и новой России». Общее значение научной и литературной деятельности Карамзина.

Литературная деятельность Крылова в XIX веке. Басни. Крылов, как сатирик и моралист. Историческое, общечеловеческое и художественное значение его басен; народность басен и их язык. Значение литературной деятельности Крылова.

Жуковский. Биография, Влияние семейной обстановки и условия образования в Московском Благородном Пансионе; увлечение немецкой и английской литературой. Влияние отечественной войны на Жуковского («Певец во стане русских воинов»). Особенности натуры Жуковского и причины его грустного настроения, «Теон и Эсхин», как произведение, характерное для мировоззрения Жуковского (примирение на почве веры у Теона и разочарование у Эсхина), Интимная лирика Жуковского и ее биографическое значение. Переводы Жуковского, их отношение к Подлинникам. Взгляды Жуковского на переводы и переводчика. Его элегии и баллады. Переход к эпическому творчеству (героические поэмы). «Орманская дева». «Камозэнс» и взгляды Жуковского на поэзию. Значение литературной деятельности Жуковского.

Батюшков. Биографические сведения. Общий характер его ранних произведений: влияние итальянской и античной поэзии; эпикуреизм; пластичность стиха. Поворот Батюшкова к романтическому настроению и отношение к нему читателей. Значение его поэтической деятельности (влияние на Пушкина).

Грибоедов. Биографические сведения. Связь с французским классицизмом; ранние литературные опыты. История создания комедии «Горе от ума»; литературное, историческое и общественное значение этого произведения. Автобиографические черты в Чацком. Последние произведения Грибоедова. Поворот к романтизму. Значение литературной деятельности Грибоедова, «Мильон терзаний» Гончарова.

Пушкин. Биографические сведения. Особенности его психической организации. Влияние семейной обстановки и Лицея. Вступление в «Арзамас». Лицейские стихотворения; зависимость их от иностранных и русских поэтов, черты оригинальности. Темы, сюжетные и литературные особенности этих стихотворений. Итоги лицейского образования.

«Руслан и Людмила». Происхождение поэмы, ее литературные особенности и вызванное ею впечатление.

Период светских увлечений. Политические увлечения и настроение

Пушкина в 1817–1820 годах. Лирические стихотворения этого периода.

Ссылка на юг. Жизнь в Кишиневе и Одессе. Влияние природы Кавказа и Крыма. Байронизм Пушкина. Байронические поэмы. Настроение Пушкина в этом периоде его жизни и его отражения в лирических стихотворениях.

Увлечение образом Овидия; усиление интереса к старине и народной поэзии; усиление реалистических элементов; попытки теоретического обоснования романтизма.

Вторая ссылка и жизнь в Михайловском. Условия жизни в Михайловском: сближение с народом, освобождение от влияния Байрона и более широкое ознакомление с европейским романтизмом (изучение «Драматургии» Шлегеля, увлечение историческими романами Вальтера Скотта; шексперизм). Влияние Михайловского на нравственный облик и мировоззрение Пушкина. Лирические и эпические стихотворения этого периода.

«Борис Годунов»: отношение ее к историческим хроникам и психологическим трагедиям Шекспира, к Карамзину, к летописям и «Драматургии» Шлегеля, Построение пьесы. Психологическое, моральное, историческое ее значение.

«Период скитаний». Положение Пушкина в новое царствование (1826–1830 года) и причины его беспокойного настроения. Лирические и эпические произведения этого периода. Интерес к Петровской эпохе; «Арап Петра Великого» и «Полтава».

Отголоски кавказских впечатлений; «Путешествие в Арзрум», «Голубь», «Кавказ», «Обвал» и «Монастырь на Казбеке».

Жизнь в Болдине: «Повести Белкина» и их литературное значение.

«Скупой рыцарь» и другие небольшие драмы. Болдинские стихотворения.

«Евгений Онегин». Процесс создания этого романа. Степень его автобиографичности. Его литературные особенности и общественное значение.

Последний период деятельности Пушкина Условия семейной и общественной жизни. Настроение Пушкина по лирическим стихотворениям этого периода и письмам.

Научные занятия Пушкина и отражение их в творчестве. Интерес к XVIII веку. «Дубровский», «Капитанская дочка», «Медный всадник».

Патриотические стихотворения Пушкина. Произведения в народном

духе. Дуэль и смерть Пушкина. Значение его литературной деятельности. Взгляды Белинского на Пушкина.

Общая характеристика «Пушкинской плеяды». Баратынский, Языков, Дельвиг, Тютчев, кн. П. А. Вяземский.

Гоголь. Биографические сведения. Особенности его психической организации; семейная обстановка; влияние Нежинского лицея и товарищеской среды; характеристика литературных интересов; итог лицейского образования.

Переезд в Петербург. Настроение Гоголя в этот период и его отражение в творчестве. «Ганс Кюхельгартен». Малороссийские повести. «Вечера на хуторе близ Диканьки», их состав, процесс создания и литературные особенности.

Сближение с Пушкинским кружком и его влияние на Гоголя. Перемена настроения в Гоголе. «Арабески» и их общий характер; романтизм настроения, интерес к средним векам, постановка вопроса об отношении между идеалом и действительностью и о роли поэта и поэзии в общественной жизни («Невский проспект», «Портрет», «Записки сумасшедшего»). «Миргород»: ее состав и литературные особенности (изменение характера смеха). Петербургские повести: «Шинель», «Нос». Их общий характер и литературное значение.

Переход Гоголя к драматическому творчеству и первые его попытки в драматическом роде. «Женитьба». «Ревизор». Процесс создания, черты сходства и различия с предшествующими общественными комедиями; литературные особенности и общественное значение этого произведения.

«Театральный разъезд». Взгляды Гоголя на общественную комедию и на смех. Отношение публики к «Ревизору» и влияние постановки этой комедии на настроение Гоголя.

Поездка за границу: Жизнь в Риме и ее влияний на Гоголя (повесть «Рим»). Усиление мистицизма. Работа Гоголя над первым томом «Мертвых душ» (почему Гоголь назвал их поэмой?). Литературное и общественное значение этого произведения; общий характер лирических мест. Последний период жизни Гоголя. Отношения к западникам и славянофилам. Поездка за границу. Посещение Палестины. Болезненное состояние Гоголя и его отражение в творчестве, «Развязка Ревизора», «Выбранные места из переписки с друзьями» и «Авторская Исповедь», История второго тома «Мертвых душ». Романтизм настроения и реализм творчества у Гоголя. Значение литературной деятельности Гоголя и его связь с последующей

литературой (Григорович, Тургенев, Островский). Взгляды Белинского на Гоголя.

Лермонтов. Биографические сведения Особенности по психической организации; влияние домашней обстановки, семейных столкновений и первоначального воспитания. Характер литературных интересов Лермонтова в первые годы юности. Влияние Кавказа. Байронизм Лермонтова. Автобиографические элементы в его творчестве. Лирические стихотворения первого периода; юношеские повести и драмы. Влияние Московского Благородного Пансиона. Поступление в университет и отношение Лермонтова к университетской обстановке.

«Демон», как итог юношеских впечатлений.

Второй период жизни и творчества М. Ю. Лермонтова, «Измаил-Бей», «Хаджи-Абрек», «Боярин Орша» и «Маскарад». Лирические стихотворения этого периода.

Третий период жизни и деятельности Лермонтова. Школа гвардейских подпрапорщиков и военная служба. Внешние условия существования и настроение Лермонтова за этот период. Отношение к смерти Пушкина, Ссылка на Кавказ, влияние кавказской природы, последняя дуэль и Смерть Лермонтова.

Лирические стихотворения этого периода; связь их со сменой настроений у Лермонтова.

Стремление к народности («Бородино», «Песня про купца Калашникова»). Последняя редакция «Демона», «Мцыри», «Герой нашего времени и». Состав этого романа, его литературные особенности и значение, Лермонтов, издатель психологического романа. Его женские типы. Особенности поэтической манеры и техники Лермонтова.

Значение литературной деятельности Лермонтова. Взгляды на него Белинского.

Кольцов. Биографические сведения. Влияние жизненных условий. Связь с настроением эпохи и влияние кружка Белинского; содержание и общий характер его творчества. Преобладающие темы в его думах и песнях. Место Кольцова в литературе 30-х и 40-х годов. Взгляды на него Белинского.

Курс VIII класса

Общая характеристика литературных и общественных движений от 30-х до 60-х годов. Увлечение немецкой идеалистической философией;

основные черты мировоззрения Канта, Фихте, Шеллинга и Гегеля. Характеристика русского шеллингианства и гегелианства. Происхождение славянофильства и западничества, основные черты лих учений и дальнейшие их судьбы.

Торжество реального направления и возникновение «натуральной школы». Ее связь с деятельностью Пушкина, Гоголя и Белинского. Постановка крепостного и дворянского вопроса в литературе этого периода. Влияние западной литературы (Жорж Санд, французские романтики, «Молодая Германия»). Характеристика общественного настроения и литературного движения 50–60-х годов.

Белинский. Биографические сведения; семейная обстановка; годы учения: влияние Московского Университета и университетских кружков. Влияние Полевого, Надежина и отношения к предшествующим критикам. Начало литературной деятельности («Литературные мечтания»).

Философские увлечения: влияние Шеллинга, Фихте и теории «разумной действительности». Поворот от правого гегелианства к левому и от романтизма к реализму.

Приезд в Петербург влияние новой обстановки. Главнейшие критические статьи последнего периода его деятельности.

Внешние условия этого периода. Значение критической деятельности Белинского.

Григорович. Ранние литературные опыты и первые его произведения из народного быта. Связь с деятельностью Гоголя; изображение «забитых людей». Парод и помещики в произведениях Григоровича. Его отношение к русской природе. Значение его литературной деятельности. (Отрывки из автобиографии; «Деревня»; «Антон Горемыка»; «Рыбаки»; «Гуттаперчевый мальчик»).

С. Т. Аксаков. Черты XVIII века. Влияние Гоголя на славянофилов. «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука».

И. С. Тургенев. Биографические сведения; семейная обстановка и ее влияние; годы учения; влияние университетских кружков, Станкевича, Белинского. Поездка за границу.

Начало литературной деятельности (стихотворения и поэмы). Отношения к Пушкину и Гоголю; философские увлечения.

«Записки охотника» и «Му-Му». Литературные особенности этих рассказов и их общественное значение. Отношение Тургенева к высшему классу, народу и природе в этих рассказах.

Внешние условия жизни Тургенева с 40-х по 80-е годы. Настроение Тургенева в 40-х – 50-х годах.

Автобиографические черты в типах Тургенева и возникновение типа «лишних людей». («Дневник лишнего человека», «Гамлет Щигровского уезда», «Рудин»).

Отношение Тургенева к дворянскому вопросу. «Дворянское гнездо». Женские типы у Тургенева («Накануне», «Первая любовь», «Вешние воды», «Фауст», «Лея» и «Лиза Калитина»).

Пессимизм Тургенева, его причины и усиление в 60-х годах. «Отцы и дети». История возникновения этого произведения; вызванное им впечатление; литературное и общественное его значение.

Тургенев, как создатель социального романа. Настроение Тургенева в последние годы его жизни и произведения этого периода (стихотворения в прозе). Значение его литературной деятельности.

И. А. Гончаров. Биографические сведения. Влияние Московского Университета и кружка Белинского («Университетские воспоминания» и «Воспоминания о Белинском»). Переход от романтизма к реализму. «Обыкновенная история». Отношение Белинского к этому произведению, «Обломов», как картина старого славянского быта и как социально-психологический роман. Типы старых дворовых («Слуги») «Обрыв», история его создания; его достоинства и недостатки. «Литературные воспоминания» («Лучше поздно, чем никогда»). Особенности литературной манеры Гончарова и значение его литературной деятельности.

А. И. Островский. Биографические сведения. Начало литературной деятельности. Влияние западничества. Отношения к «натуральной школе». Поворот к славянофильству и участие в Молодой Редакции «Москвитянина». Искания положительных идеалов в купеческой среде. Купеческая и чиновничья среда в изображении Островского («Свои люди – сочтемся», «Доходное место», «Бедность не порок», «Не в свои сани не садись». «Воспитанница», «Праздничный сон до обеда», «Гроза»). Значение Островского в истории русского театра и русской литературы.

Ф. М. Достоевский. Биографические сведения. Начало литературной деятельности. «Бедные люди». Отношение Достоевского к кружку Белинского. Ссылка и ее влияние на Достоевского. «Записки из Мертвого Дома». «Преступление и наказание». Общая характеристика позднейшей литературной деятельности Достоевского. Значение его литературной деятельности.

Л. Н. Толстой. Биографические сведения. Начало литературной деятельности: «Севастопольские рассказы», «Утро помещика», «Детство и Отрочество». Автобиографические черты в типах Толстого, «Война и Мир», как историческая картина и как социально-психологический роман. Общая характеристика последнего периода литературной деятельности Толстого. Значение его литературной деятельности.

Отличительные особенности русского литературного реализма и его влияние на западную литературу.

Программа по теории и истории словесности

Курс V и VI классов

1. А. Понятие о словесности. Теория и история словесности. Составные части теории. Определение слова и языка. В. Определение истории русской словесности. Деление русской словесности.

2. А. Главные свойства речи; правильность, ясность и точность. Синонимы и омонимы. В. Отличия устной словесности от книжной. Виды народной словесности. Песни обрядовые.

3. А. Чистота речи. Архаизмы, неологизмы, барбаризмы, слова провинциальные и народные. В. Песни бытовые.

4. А. Благозвучие в языке. Явления в языке, объясняемые требованием благозвучия. Звукоподражание. В. Былины, Определение слова «богатырь». Два поколения богатырей. Отличие богатырей старших от младших.

5. А. Язык образный. Эпитеты. Определение слова «эпитет». Этимологические формы, употребляемые, как эпитеты. В. Старшие богатыри.

6. А. Тропы: аллегория, сарказм, ирония, гипербола, метафора, метонимия, синекдоха. В. Богатыри младшие. Основное содержание былин Владимирова цикла.

7. А. Фигуры: просопопея, апострофа, антитеза, сравнение, вопрошение и восклицание. В. Богатырь Илья Муромец. Его подвиги.

8. А. Речь отрывистая, лаконическая и периодическая. Период. Периоды простые и сложные. В. Богатыри новгородские: Василий Буслаев и Садко купец.

9. А. Виды сложного периода. Смешанные периоды. В. Былина о том «Как перевелись богатыри на Руси».

10. А. Стихосложение. Три рода стихосложения. Стихосложение

метрическое: Стопа. Употребительнейшие стопы. В. Исторические песни. Отличие их от богатырского эпоса.

11. А. Гекзаметр. Рифма. Вольные и белые стихи. Александрийский стих. Цезура. В. Сказка. Отличие сказки от песни.

12. А. Стихосложение силлабическое. Употребление его. Стихотворение тоническое. В. Виды сказок: 1) сказки мифические, 2) бытовые и 3) сказки о животных. Их происхождение.

13. А. Определение понятия «проча». Три рода прозаических произведений. Сочинение повествовательное. Описание. В. Пословицы.

14. А. Летопись. Характер ее. Форма и содержание ее. Мемуары. Отличие их от летописей. Биография и автобиография. В. Св. Кирилл и Мефодий. Изобретение славянской азбуки.

15. А. Путешествия. Содержание и способ изложения их. История. Источники ее. Сочинения ораторские. Понятия о них. В. Влияние на древнюю русскую словесность: византийское, южнославянское и польское. Причины этих влияний.

16. А. Составные части ораторской речи; приступ, предложение, разделение, повествование, доводы, патетическая часть, заключение. В. Распространение произведений русской словесности до введения у нас книгопечатания; списывание книг; почерк рукописей.

17. А. Роды древней ораторской речи. Виды современного красноречия: политические, академические и судебные речи. Панегирики и речи приветствительные. Спичи. Церковные проповеди. В. Древние памятники письменности: Остромирово Евангелие и два сборника Святослава.

18. А. Сочинения философские. Виды их: рассуждения и критика. В. Словесные произведения, перешедшие к нам из Болгарии и Сербии: 1) Апокрифы, 2) Различные сборники.

19. А. Определение поэзии. Роды поэзии. В. «Суды Соломоновы», «О царице Южецкой».

20. А. Эпическая поэзия. Определение и виды ее. В. «Хождение Богородицы по мукам».

21. А. Сказка. Происхождение и значение её. Сказки искусственные. В. Духовные песни. Калики.

22. А. Былина. Легенда. Басни, Баллада. В. Духовные стихи. О «Голубиной книге» и «Плач Адама».

23. А. Поэма. Гомер, его поэмы и их краткое содержание. В. Стихи

«Об Иосифе».

24. А. Свойство Гомеровского эпоса. Современная поэма. В. Стих «О богаче и Лазаре» и «Об Алексее Божьем человеке».

25. А. Роман. Повесть. Рассказ. Их различие. Романы рыцарские и роман Сервантеса. В. Стихи «О Георгии храбром».

26. А. Лирическая поэзия. Виды лирики. Песня. В. Поучения Феодора Печорского. Слово Митрополита Иллариона о «Законе данном через Моисея и о благодати и истине, происшедшей через Иисуса Христа».

27. А. Русская народная песня. Искусственная народная песня. В. Летопись Нестора. Русский летописец по Пушкину.

28. А. Ода. Происхождение ее. Русская ода. В. Поучения Кирилла Туровского.

29. А. Элегия, Русская элегия. В. Хождения игумена Данила.

30. А. Сатира. Цель ее. Русская сатира. В. Поучения Владимира Мономаха. Повод к написанию поучения. Главная мысль поучения. Части его.

31. А. Эпиграммы – первоначальная и современная. Антология. В. «Слово о полку Игореве». Важность его.

32. А. Драматическая поэзия. Определение её. Древнегреческий театр. В. Былина о Святогоре.

33. А. Виды драматических произведений. Трагедия. В. Былина о Вольге Святославиче (Волхв Всеславич).

34. А. Комедия. Образцы ее. Грибоедов и его «Горе от ума». Гоголь и его «Ревизор». В. Былина о Микуле Селяниновиче.

35. А. Драма. Значение этого слова. Драма в собственном смысле. В. Содержание былины: «Бой Ильи Муромца с соловьем Разбойником».

36. А. Содержание комедии Грибоедова «Горе от ума» и её цель. В. Содержание былины: «Бой Ильи Муромца с Жидовином».

37. А. Содержание комедии Гоголя «Ревизор». Характеристика главных действующих лиц комедии. В. Содержание былины: «Освобождение Ильёю Муромцем Киева от царя Калина».

38. А. Характеристика главных действующих лиц комедии Грибоедова «Горе от ума». Цель комедии. В. Богатырь Добрыня Никитич и его подвиги.

39. А. Слово или моление Даниила Заточника. Путешествие Афанасия Никитина. В.

Программа по русскому языку
(курс теории словесности и истории литературы)

Курс VIII класса

1. А. Определение теории словесности как науки. Объем и содержание понятия словесности. Психологический анализ слова, как выражение мысли. Жизнь языка. Стихотворение «Пророк» Пушкина и Лермонтова (наизусть). В. Понятие о сентиментализме. Карамзин и его биография. «Письма русского путешественника», их характерные особенности. «Бедная Лиза».

2. А. Рост языка. Неологизмы, варваризмы, провинциализмы, архаизмы. Омонимы и синонимы. Достоинства языка, чистота и ясность. Стихотворение «Памятник» Державина (наизусть). В. Карамзин, как историк. Научное и художественное значение истории Карамзина. Значение Карамзина в литературе, заслуги его в отношении языка.

3. А. Понятие о художественном опыте. Психологический анализ художественного образа. Образ в широком и узком смысле этого слова. Муки слова. Художественные средства. Стихотворение «Молчи» Тютчева (наизусть). В. Дмитриев, биография и значение. Сатира «Чужой толк». Песня «Стонет сизый голубочек»,

4. А. Тропы (метонимия, синекдоха, метафора). Фигуры. Эпитеты. Сравнения. Олицетворение и аллегория, как дальнейшее развитие метафоры. Гипербола, ирония. Ускорение, замедление, тавтология. Стихотворение «Эхо» Пушкина (наизусть). В. Дальнейшее развитие сентиментализма и переход к романтизму. Определение романтизма. Жуковский, биография. Жуковский, как лирик. «Сельское кладбище». «Теон и Эсхил». Значение Жуковского» как лирика.

5. А. Проча, повествование, рассуждение. Виды рассуждения: раскрытие сходства и различия, раскрытие понятия, раскрытие смысла, раскрытие причинной связи, доказательство. Виды доказательств: индуктивное, аналогия, «О пользе книг церковные» Ломоносова. В. Жуковский, как романтик, «Людмила», «Светлана», «Двенадцать спящих дев» (рассказать один отрывок).

6. А. Поэзия, деление поэтических произведений по происхождению и содержанию. Поэзия народного и личного творчества. Поэзия образная и лирическая. Эпос и драма. Развитие поэтических видов. Стихотворение «Парус» Лермонтова (наизусть). В. Жуковский, как переводчик. «Граф Габсбургский», «Одиссея» (отрывок).

7. А. Понятие об эпосе. Народный эпос, эпическая песня, былины Киевского и Новгородского цикла. Песенный свод. Былины «Илья Муромец» и «Садко» (в отрывках). Стихотворение «Лес» Кольцова (наизусть). В. Понятие о французском классицизме, русском ложноклассицизме. Русский классицизм, Батюшков, биография, «Надежда», «Умиравший Тасс», «Тень друга». Из греческой антологии. «Явор к прохожему». Озеров. Характер его драмы. Значение русского классицизма.

8. А. Сказки о животных, людях, сверхъестественных существах. Сказочные своды. Сказки; «Мужик и медведь». «Морозко». Стихотворение «У лукоморья дуб зеленый». Пролог из «Руслана и Людмилы» Пушкина (наизусть). В. Понятие о реальном направлении. Крылов, биография. Басни: «Свинья под дубом», «Бочка», «Свинья», «Осел и соловей», «Обоз», «Квартет». Значение Крылова.

9. А. Источники народного эпоса (история, миф, христианская религия, народный быт, чужестранное влияние). В. Грибоедов, биография, «Горе от ума». Тип главного героя Чацкого, как лишнего человека. Взгляд Гончарова на Чацкого в статье «Мильон терзаний».

10. А. Личный эпос. Виды личного эпоса: баллада, идиллия, басня. Поэма, повесть. Понятие о поэме. Баллада «Васька Шибанов». А. Толстого. Одна из басен Крылова (наизусть). В. Прочие лица комедии «Горе от ума». Комедия, как сатира нравов. Недостатки комедии. Значение Грибоедова.

11. А. Классическая поэма «Илиад» и «Одиссея». Художественные особенности этих поэм. Отрывок из «Одиссеи» – «Смерть Антония». Стих Батюшкова «Надежда» (наизусть). В. Общий взгляд на литературы до-Пушкинского периода. Пушкин, биография.

12. А. Поэма нового времени, роман. Отличие народного эпоса от романа. «Рудин» Тургенева. Отрывок из поэмы «Евгений Онегин» Пушкина (наизусть). В. Пушкин, как лирик. Предшественники Пушкина в лирической поэзии. Достоинства лирики Пушкина.

13. А. Лирическая поэзия. Лирика народная и личная. Народная лирика (бытовые песни). Песня «Спится мне, младшенькой...». Стихотворение «Когда волнуется желтеющая нива» Лермонтова (наизусть). В. Пушкин, как романтик. «Кавказский пленник», «Цыгане», Байронизм Пушкина. Поэмы «Полтава» и «Медный всадник».

14. А. Лирика личная. Ее происхождение. Новейшая лирика. Элегия, ода, сатира. Стихотворение «Науки юношей питают...» из оды «На день восшествия на престол Елизаветы Петровны» Ломоносова (наизусть).

В. Пушкин, как самобытный реалист. «Евгений Онегин», «Капитанская дочка». Пушкин, как драматург. Драммы «Борис Годунов» и «Скупой Рыцарь». Общее значение Пушкина. «Поэт, не дорожи...» Пушкина (наизусть).

15. А. Драма, развитие драмы со стороны содержания и формы. Достоинства драмы: умеренность по объему, значительность по характеру и единство по содержанию. Развитие действия в «Грозе» Островского. В. Дальнейшее развитие Пушкинского реализма. Лермонтов, биография. Лермонтов, как лирик. Байронизм Лермонтова. «Мцыри», Лермонтов, «Песня о купце Калашникове». «Герои нашего времени», значение Лермонтова. «Ангел» Лермонтова (наизусть).

16. А. Виды драмы. Трагедия. Анализ трагического. Трагическое действие, характер трагической завязки, борьбы и развязки, Трагические лица, вина, впечатления. Понятие о греческой трагедии. Отрывок из «Бориса: Годунова» Пушкина (наизусть). В. Лермонтов, как лирик, «Ангел», «Когда волнуется желтеющая нива», «Дума», «Молитва», «Пророк», «Спор», Значение Лермонтова, как лирика.

17. А. Новая трагедия. Понятие о французской трагедии, Корнель и Расин. «Отелло» Шекспира. В. Кольцов, биография. «Песня пахаря», «Урожай», «Лес», «Что ты спишь, мужичек». Значение Кольцова.

18. А. Драма. Комедия. Комическое действие, комические лица, комическое впечатление. Виды комедии. Комедия интриги и характеров. «Ревизор» Гоголя. В. Дальнейшее развитие реализма. Гоголь, биография. «Старосветские помещики». «Тарас Бульба». Гоголь, как романтик.

19. А. Проза. Научные сочинения, путешествия, летопись, биография, мемуары. Ораторская речь. Отрывки из речей Стефана Яворского и Феофана Прокоповича («Слово о победе над Полтавой», «Слово о флоте Российском»). В. Сатирическое направление Гоголя. «Ревизор». Общественное значение комедии «Мертвые души». Чичиков. Вторая часть «Мертвых душ». Значение.

Додаток В

Теоретико-практичні основи викладання словесності у вищих навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття

Общие учебные планы и правила историко-филологического факультета Университета св. Владимира (1907)²

План ІV Русская филология.

А. Литературный отдел

Предметы обязательные и основные: методология русской литературы (§ 1, отд. IV, № 1), история русской литературы курсы общие (ibid., №№ 2, 3, 4, 5, 10) и специальные (см. § 2), история русского языка (ibid., № 7), палеография (ibid., № 9).

Предметы обязательные и дополнительные: история западноевропейских литератур (§ 1, отд. VI, № 4), история славянских литератур (ibid., отд. V, № 4, общий курс славяноведения (ibid., отд. V, №4), русская история (§ 1, отд. VIII, №№ 1-2), церковнославянский язык (§ 1, отд. IV, № 6), два класс. автора (§ 1, отд. II №№16-17), сравн. грамм. слав. язык. (§ 1, отд. V, № 2).

Б. Лингвистический отдел.

Предметы обязательные и основные: история русского языка (§ 1, отд. IV, №7), диалектология (ibid., № 8), церковнослав. язык (ibid., № 6), палеография (ibid., № 9), история русской литературы общие курсы (ibid., №№ 1-5, 10).

Предметы обязательные и дополнительные: сравнительная грамматика индоевр. яз. (§ 1, отд. III, № 2), санскрита (ibid., № 3), славянское языкознание (§ 1, отд. V, № 2, 3), общий курс славяноведения (ibid., № 1), два классические автора (§ 1, отд. II. №№ §16-17).

Учебные правила и программы Историко-филологического университета Св. Владимира (1911)³

4а. Программа по истории русской литературы

Важнейшие пособия по русской народной словесности, древне-русской литературе и по литературе XVIII и XIX вв.

² Общие учебные планы и правила историко-филологического факультета Университета св. Владимира. Изд. 1-е. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1907. С. 11.

³ Учебные правила и программы Историко-филологического унверситета Св. Владимира. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1911. С. 101–104.

Народная словесность. Обрядовые песни. Заговоры. Сказки. Былины. Думы. Духовные стихи.

Древняя русская литература. XI-XVI века. – Проучения (Лука Жидята, Иларион, Феодосий печерский, Кирилл Туровский, Климент Смолятич, Серапион епископ Владимирский).

Жития святых (Нестор, Иаков, Патерик Печерский).

Древнейшие летописные своды.

Поучение Владимира Мономаха.

Слово о полку Игореве.

Слово Даниила Заточника.

Хождения игумена Даниила и Антония архиеп. Новгородского.

XIV и XV века. Сказание о татарщине. Архиепископ Геннадий. Иосиф Волоцкий. Нил Сорский.

Епифаний премудрый. Пахомий серб. Афанасий Никитич. Епископ Авраамий. Симеон Суздалец.

XVI и XVII века. Максим Грек. Митр. Даниил. Иоанн Грозный. Князь Курбский.

Домострой.

Состояние образования и литературы в юго-западной Руси в XVI—XVII вв. и переход их в северо-восточную Русь в XVII веке – Епифаний Славинецкий. Симеон Полоцкий. Димитрий Ростовский. Основание славяно-греко-латинской академии.

Начало русского театра.

Древне-русские повести.

Русская литература XVIII-XIX вв.

Просвещение и литература при Петре Великом. Стефан Яворский. Феофан Прокопович.

Посошков.

Татищев.

Князь А. Кантемир.

Тредьяковский.

Ломоносов.

Сумароков.

Императрица Екатерина II.

Державин.

Фонвизин.

Сатирические журналы. Новиков.

Княжнин. Аблесимов. Капнист. Херасков. Хемницер.

Карамзин, Дмитриев. Шишков.

Крылов.

Жуковский.

Грибоедов.

Батюшков и Гнедин.

Пушкин.

Лермонтов.

Гоголь.

4 б. Экзаменныя требования и программа по истории русской литературы, для специалистов.

Кроме удовлетворения общим требованиям, в объеме выше приведенной программы, испытуемый должен обнаружить подробное знакомство с одним из отделов русской литературы, основанное на изучении главных памятников и писателей избранной им эпохи. Испытуемый долженъ представить краткій конспект своих занятий по избранному отделу.

Такими отделами примерно могут быть: а) литература XI и XII веков, до нашествия татар, б) века XIII, и XIV и XVI, в) литература юго-западной Руси в XVI и XVI столетиях, г) северо-восточная литература XVI века, д) литературная деятельность Московской Руси в XVII веке, е) Петровская эпоха, ж) Ломоносовский период, з) литература Екатерининскаго времени, и) Карамзинский период, й) Пушкинский период, к) народная словесность и т. под. Сверх того, от каждого испытуемого требуется близкое знакомство с произведениями Грибоедова, Пушкина, Лермонтова и Гоголя.

Нет утвержденных программ:

1. Славяно-русской палеографии.
2. Исторической поэтики.
3. Методологии истории русской литературы.
4. Истории славянских литератур.

14. По исторической грамматике русскаго языка ⁴

1. Историческое изучение русскаго языка. Главные труды по истории русскаго языка.

⁴ Учебные правила и программы Историко-филологического унйеврситета Св. Владимира. Киев: Типография Императорского Университета Св. Владимира, 1911. С. 122–123.

2. Источники для изучения русского языка. Древнейшие памятники русской письменности до XV ст.
3. Главные звуковыя особенности русского языка, сравнительно с церковно-славянским и с другими славянскими нарѣчиями.
4. Звуки русского языка, их деление и взаимное отношение. Влияние ударения на гласные звуки.
5. История гласных и согласных звуков. Общерусские особенности в звуках и некоторые диалектологические.
6. История форм склонения существительных, прилагательных, местоимений, числительных по отдельным падежам.
7. Судьба двойственного числа. Потеря склонения. Причастия.
8. История форм спряжения по отдельным лицам. Судьба форм прошедшего времени. Сложные формы.
- 9.

**Экзаменныя требования по 13) церковно-славянскому и
14) русскому языкам для славяно-русского отделения.**

По церковно-славянскому языку требуются основательныя сведения по фонетике, морфологии и синтаксису этого языка по древнейшим его памятникам. При этом испытуемый должен обнаружить непосредственное знакомство с главнейшими памятниками церковно-славянского языка, а также с славянскою палеографиею.

По русскому языку испытуемый должен обнаружить основательныя сведения по истории русского языка (древне-русская графика; древнейшие звуковыя особенности, отличающие русский язык от других славянских языков и преимущественно от древне-церковно-славянского; историческое обозрение звуков русского языка и гласных и согласных; древнейшие особенности в образовании форм по сравнении с другими славянскими языками и преимущественно древне-церковно-славянским; историческое обозрение форм склонений и спряжений). Кроме того испытуемый должен обнаружить знакомство с диалектологией русского языка и дать доказательства непосредственного изучения одного или нескольких памятников русского языка старинного или обласного. По диалектологии испытуемый должен представить краткий конспект с указанием рамок своих занятий сим предметом и пособий, какими пользовался.

Додаток Г**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ
СЛОВЕСНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
(XIX – початок XX століття)****Додаток Г. 1****Підручники на навчальні посібники зі словесності
(XIX – початок XX століття)****Краткий библиографический указатель из истории народного
образования и русской педагогики.
Преподавание отдельных предметов.
Словесность**

1. Азбука правописания: Сб. примеров и статей на главнейшие правила правописания для диктовки и списывания с книги. (Предназначается для начальных училищ и первого класса гимназий и прогимназий) / Сост. Д. Тихомиров. М., 1870. 74 с. (1-750272)
2. Алферов А. Д. Родной язык в средней школе: (Опыт методики). М., 1916. 439 с. В прилож.: Темы для сочинений и бесед, тексты учительских сочинений, краткий список книг для преподавателя родного языка. (296792)
3. Артюшков А. В. Учебная книга по истории русской литературы. Древняя письменность: Литература XI–XIV вв. Устная словесность (Курс V класса мужских и VI класса женских гимназий). М., 1910. 136 с. (128243)
4. Боголюбов С. А. Теория словесности в средней школе // Вестник воспитания. 1912. № 3. С. 120133.
5. Брюханов В. П. Методика преподавания словесности: Краткий отчет о занятиях под рук. директора Казанской II мужской гимназии. 1911–1912, 1912–1913, 1913–1914 и 1914–1915 учеб. годы. Казань: Типолит. Харитоновна, 1915. 30 с. (В-11511)
6. Бунаков Н. Ф. Обучение грамоте по звуковому способу в связи с предметными уроками и начальными упражнениями в родном языке: Руководство для учителя. 9-е изд. СПб.: Тип. Котомина, 1880. 55, 6 с. (1-748129)
7. Водарский В. Уроки объяснительного чтения // Филологические записки. 1913. № 1. С. 45–73. Разбор поэм А. С. Пушкина «Кавказский пленник», «Братья-разбойники», «Бахчисарайский фонтан»,

«Цыганы».

8. Галахов А. История русской словесности: (Учебник для средних учебных заведений). 18-е изд. М., 1910. 243 с. В конце кн.: Биографические сведения о важнейших писателях. 30 с. (143866)
9. Ганелин Ш. И. Письменные работы по русскому языку в дореволюционной школе // Советская педагогика. 1944. № 4. С. 26–36.
10. Голубков В. Письменные работы в младших классах средней школы // Вестник воспитания. 1912. № 5. С. 95–139.
11. Двадцать биографий образцовых русских писателей: Для чтения юношества / Сост. В. Острогорский. 3-е изд. СПб., 1891. 176 с. (197748)
12. Державин Н. С. К вопросу о преподавании русского языка и литературы в средней школе. СПб., 1911. 46 с. (108259)
13. Державин Н. С. Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе: Курс лекций, читанных автором в Петроградском университете на Педагогических курсах для подготовки преподавателей средней школы. Петроград, 1917. 511 с. В прилож.: Библиогр. указатель важнейших пособий для преподавания русского языка и литературы и для классного пользования. (306724)
14. Древняя русская литература от начала грамотности до Ломоносова / Сост. В. Водовозов. СПб., 1872. 350 с. (24537)
15. Евстафиев П. В. Новая русская литература (от Петра Великого до настоящего времени): Учебник для мужских и женских институтов, гимназий, духовных и учительских семинарий. 21-е изд., перераб. и доп. СПб., 1907. 251 с. (150532)
16. Евстафиев П. В. Новая русская литература в отдельных очерках замечательнейших писателей: Учебник для мужских и женских институтов и педагогических курсов. СПб., 1886. Вып. 2: Гончаров. 82 с.; Вып. 3: Граф Алексей Толстой. 110 с.; Вып. 4: А. Н. Островский. 102 с.
17. Ельницкий К. Методика начального обучения отечественному языку: Для учительских семинарий и институтов, педагогических классов при женских гимназиях и для начальных учителей и учительниц. 28-е изд. СПб., 1912. 208 с. (150745)
18. Зелинский В. Обучение грамоте по звуковому способу: Сб. метод. разъяснений, приемов и примерных уроков, разработанных известными педагогами / Сост. В. Зелинский. 5-е изд. М.: Тип.

- Вильде, 1908. 8, 264, 4 с. (Метод. хрестоматия для обучения русскому языку). (1-859991)
19. История русской словесности / Сост. И. Порфирьев. 8-е изд. Казань, 1909. Ч. 1: Древний период (Устная народная и книжная словесность до Петра Великого). 724 с., IV. (77933)
 20. История русской словесности / Сост. В. В. Сиповский. 5-е изд. СПб., 1913. Ч. 2: История литературы с эпохи Петра Великого до Пушкина). 352 с. (1-678083)
 21. История русской словесности: Учебник для средне-учебных заведений / Сост. А. Галахов. 2-е изд. СПб., 1880. 252 , 32 с. (24086); То же. 18-е изд. М., 1910. 243, 30 с. (143866)
 22. Классная русская хрестоматия для младших классов средне-учебных заведений / Сост. В. Стоюнин. СПб., 1876. 335 с. (149574)
 23. Книга для первоначального чтения / Сост. В. Водовозов. 1-е изд. СПб., 1878. Ч. 2: Для старшего возраста и для взрослых. 608 с. (24390)
 24. Книги для детского чтения, учебники и учебные пособия / Сост. Н. В. Чехов. М., 1904. 168 с. (263711)
 25. Концентрический учебник русской грамматики / Сост. Н. Бунаков. 2-е изд., испр. СПб., 1875. Курс 1. 92 с. (147635)
 26. Концентрический учебник русской грамматики / Сост. Н. Бунаков. 2-е изд., испр. СПб., 1877. Курс третий. 127 с. (199192)
 27. Куницкий В. Можно ли обучать правописанию без грамматики? // Образование. 1899. № 10. С. 98–108.
 28. Ларионов С. С. Некоторые вопросы методики сочинения с точки зрения абитуриентов гимназий Кавказского учебного округа (На основании данных опроса). Тифлис, 1912. 163 с.
 29. Левитский А. О методах объяснительного чтения // Русская школа. 1914. № 9–10. С. 161–192; № 11. С. 137–156; № 12. С. 74–101.
 30. Логинов В. Гимназические учебники по древней русской литературе, изданные в конце XIX – начале XX века // Литература: Еженед. прил. к газ. «Первое сентября». 1997. 00 июль (№ 28). С. 10–12.
 31. Ломоносов М. В. Грамматика русского языка, академика М. В. Ломоносова, 1755 года. СПб., 1855. LXXXIII, 156 с. (45928)
 32. Марков Н. О преподавании новейшей русской литературы в средних учебных заведениях // Филологические записки. 1912. Вып. 2. С. 208–240.
 33. Миропольский С. И. Методика обучения письму в народной школе:

- Практическое руководство для учительских семинарий, учителей, учительниц народных школ и руководителей пед. курсами. 3-е изд. СПб.: Тип. Котомина. 1879. 2, 134 с. (В-20899)
34. Начальные правила русской грамматики / Сост. Н. Греч. 3-е изд., испр. СПб., 1833. 143 с. (30939)
 35. Наш друг: Книга для чтения учащихся в школе и дома и руководство к начальному обучению родному языку / Сост. Н. А. Корф. 2-е изд., испр. СПб., 1872. 306, VI с. (25358)
 36. Новая русская литература (от Жуковского до Гоголя включительно) / Сост. В. Водовозов. 3-е изд. СПб., 1877. 394 с. (26080)
 37. Овсяников-Куликовский Д. Н. Грамматика русского языка. М., 1907. 245 с. (211954)
 38. Огарев Н. П. Правила для литературных бесед в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа // Антология педагогической мысли первой половины XIX в. М., 1987. С. 416–420. (1-661462)
 39. Острогорский А. Н. Педагогические экскурсии в область литературы. М., 1897. 298 с. (1-608140)
 40. Острогорский В. Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал: Для занятий с детьми и для чтения народу. 4-е изд., перераб., доп. М., 1893. 356 с. (182442)
 41. Очерки литературы древних и новых народов: Пособие при изучении словесности в средне-учебных заведениях: В 2 кн. / Сост. Гарусов И. Д. 2-е изд., испр., доп. СПб., 1890. Кн. 1. 250 с. (155047)
 42. Пермская В. Руководство чтением учащихся в средней школе // Русская школа. 1911. № 3. С. 103–110.
 43. По старой памяти, как по грамоте: Очерк русской народной литературы / Сост. В. Водовозов. СПб., 1870. 104 с. (146536)
 44. Покровский В. Историческая хрестоматия: Пособие при изучении русской словесности для старших классов средне-учебных заведений и преподавателей. М., 1888. Вып. 4. 550, VII с. (1-828694); 1889. Вып. 5. VII, 562 с. (1-817223); 1891. Вып. 6. 481 с. (1-839534); Вып. 7. 343 с. (1-860855); Вып. 8. 3, 236 с. (1-817221); 1893. Вып. 9. 372 с. (1-817225); 1894. Вып. 10. 578 с. (1-840363); 1895. Вып. 11. 748 с. (1-817224); 1897. Вып. 1. VIII, 420, 15 с. (1-859145); Вып. 2. XI, 348, 15 с. (1-817231); Вып. 12. 4, 344 с. (1-817222); 1907. Вып. 15. 407 с. (249745); 1913. Вып. 14. VI, 506 с. (1-859909)
 45. Попов А. В. Методика русского языка. 4-е изд., испр. и доп. М., 1915.

- 261 с. (102030)
46. Программа по русскому языку на выпускном испытании в гимназии учрежденной А. П. Ровняковым в 1912 году. Одесса, 1912. [40] с.
 47. Ракитский М. С. Метод обучения грамоте. СПб.: Общ. польза, 1901. 75 с. (100009)
 48. Рождествина А. Родной язык как основа школьного обучения. Казань: Типо-лит. ун-та, 1903. 19 с. (102467)
 49. Русская литература XIX столетия в средней школе // Вестник воспитания. 1911. № 5. С. 40–58.
 50. Сборник тем и планов для сочинений / Сост. С. Весин. 7-е изд., испр., доп. СПб., 1906. 235 с. (300499)
 51. Семенов Д. Д. Вопросы первоначального преподавания русского языка // Семенов Д. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1953. С. 91–226. (508448)
 52. Словесность в образцах и разборах, с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии Водовозова В. СПб., 1868. 407 с. (24314)
 53. Смирнов Н. И. и др. Отзывы преподавателей Н. И. Смирнова, П. М. Выткина и М. А. Слободского о докладе особой комиссии по вопросу о расширении курса русской словесности в средне-учебных заведениях Министерства народного просвещения. Томск: Типо-лит. Макушина, 1905. 18 с. (Изд. частной мужской гимназии в Томске). (1-677968)
 54. Соловьев И. Об изучении литературного творчества детей школьного возраста // Вестник воспитания. 1911. № 7. С. 64–88.
 55. Соловьев И. Школьные сочинения с точки зрения самих учащихся // Вестник воспитания. 1914. № 9. С. 180–203.
 56. Стоюнин В. Я. О преподавании русской литературы. 8-е изд. СПб., 1913. 440 с. (308843)
 57. Стоюнин В. [Я.] Руководство для исторического обучения замечательнейших произведений русской литературы. 5-е изд., доп. СПб., 1879. 307 с. (1-787393)
 58. Стоюнин В. [Я.] Руководство для теоретического изучения литературы по лучшим образцам русским и иностранным. 6-е изд., доп. СПб., 1879. 190 с. (146612)
 59. Стоюнин В. [Я.] Русский синтаксис. СПб., 1871. 115 с. (26362)

60. Сушицкий Ф. Литературные беседы, рефераты и сочинения в средней школе: (Опыт методики. Практическое руководство для начинающего преподавателя словесности). Киев: Тип. Кульженко, 1915. 2, 207 с. (1-873634)
61. Тюлелиев К. А. Как читать римских поэтов в гимназии. Пг.: Просвещение, [1896]. 136 с. (1-827014)
62. Хрестоматия для изучения образцов русской словесности, с примечаниями, руководящими вопросами и биографическими очерками / Сост. Н. Бунаков. 3-е изд. СПб., 1878. 100 с. (156604)
63. Чертов В. Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1994. 127 с. Библиогр. в примеч.: с. 110–126.
64. Шарловский И. К. Первоначальное обучение письму и чтению (по новому способу). СПб., 1862. 31 с. (1-678129)
65. [Шафранов С.] К речи о преподавании русского языка и словесности в гимназиях. СПб., Б. г. 111 с. (1-791833)
66. Шереметевский В. Страничка из методики элементарной грамматики родного языка // Зыков В. Поэт-естествоиспытатель: Речь ... М., 1887. Приложения. С. 1–78. (1-608041)
67. Яценко О. А. Преподавание словесности в Царскосельском лицее, [нач. XIX в.] // Педагогика. 1998. № 5. С. 98–102. Иностранные языки

Додаток Г. 2
Хрестоматії, що використовувалися для викладання словесності
у XIX – на початку XX століття

Список хрестоматий и книг для чтения,
изданных на территории Российской империи и вошедших
в базу данных «Русская литература в школе (1805–1912)»⁵

Работа написана в рамках проекта «Vene kirjanduskaanonі kujunemine / Russian Literary Canon Formation» (грант Эстонского научного фонда ЕТФ 8471). Список составлен на основе фондов Российской государственной библиотеки (Москва), Государственной публичной исторической библиотеки (Москва), Российской национальной библиотеки (Санкт-Петербург), Научной библиотеки Тартуского университета (Тарту), Эстонской национальной библиотеки (Таллинн) и Научной библиотеки Таллиннского университета (Таллинн).

Список включает 108 хрестоматий, книг для чтения и изучения русского языка (в т. ч. некоторые переиздания наиболее популярных пособий). Среди них: 75 хрестоматий, изданных в Москве, Петербурге и Казани; 27 остзейских (изданных в Дерпте, Риге, Ревеле, Митаве и Лейпциге), а также шесть финских, польских и литовских (вышедших в Гельсингфорсе, Варшаве и Вильно). Издания расположены в хронологическом порядке. В квадратных скобках указывается, какая часть издания проиндексирована в базе данных.

1. [Heym, J.] Russisches Lesebuch oder Auswahl auserlesener prosaischer und poetischer Aufsätze aus den besten Russischen Schriftstellern. Riga, 1805.
2. [Glinka, G.] Elementarbuch der Russischen Sprache zum Gebrauch der Kreisschulen in Lief-, Est-, Kur- und Finland. Mitau, 1805.
3. Tappe, A. W. Neues Russisches Elementar-Lesebuch für Deutsche, enthaltend von Dr. A. W. Tappe. St. Petersburg; Riga, 1810.
4. Греч Н. И. Избранные места из русских сочинений и переводов в прозе: С прибавлением известий о жизни и творениях писателей, которых труды помещены в сем собрании. СПб., 1812.

⁵ Список хрестоматий и книг для чтения, изданных на территории Российской империи и вошедших в базу данных «Русская литература в школе (1805–1912)» / Сост. А. В. Вдовин, при участии А. А. Сенькиной. Москва, 1912. С. 302–309.

5. Severin, J. Russisches Lesebuch mit einem Russisch-Deutschen und Deutsch-Russischen Wörterbuche und einer Abhandlung über die Vorzüge der Russischen Sprache von Dr. Johann Severin Vater. Leipzig; Petersburg, 1815.
6. Греч Н. И. Учебная книга российской словесности, или Избранные места из русских сочинений и переводов в стихах и прозе. Ч. 1–4. СПб., 1819–1822.
7. Золотов В. А. Русская стихотворная хрестоматия. Ч. 1–2. М., 1829.
8. O[strowski], P[iotr]. Wypisy rossiyskie. Dzieło przez zwierzchnos szkoln do uzycia po szkołach powiatowych w wydziale Wilenskim przepisane. Книга для чтения и переводов в уездных училищах по округу императорского виленского университета. Вильно, 1830.
9. Греч Н. И. Учебная книга российской словесности, или Избранные места из русских сочинений и переводов в стихах и прозе. Ч. 1–4. Изд. 2-е, доп. СПб., 1830. [в базу внесены только дополнения].
10. Ч[ашников] Н. Учебная книга русского языка, для употребления в училищах Балтийских губерний Российской империи. СПб., 1830.
11. Bessomykin, J. Russische Chrestomathie für Quarte. Reval, 1832.
12. Эртель В. А. Новая русская хрестоматия, содержащая в себе образцовые места из лучших отечественных писателей, расположенная по систематическому порядку. СПб., 1833.
13. Пенинский И. С. Российская хрестоматия, или отборные сочинения русских писателей в прозе и стихах. Ч. 1–2. СПб., 1833–1834.
14. Пенинский И. С. Российская хрестоматия, или отборные сочинения русских писателей в прозе и стихах. Ч. 1–2. 2-е изд. СПб., 1837. [в базу внесены только дополнения].
15. Рклицкий В. Русская хрестоматия, или избранные места из лучших русских писателей. Кн. 1–2. Изд. 2-е. Варшава, 1838–1839.
16. Pawlowsky, I. Russische Sprachlehre für Deutsche: eingeführt in die Schulen der Ostseeprovinzen. Dorpat, 1838.
17. Эртель В. А. Курс немецкого языка и литературы в последственном сравнении с языком и литературою русскими. Т. 3: Цветник русской литературы, содержащий в себе избранные образцы из русских классиков, расположенные в систематическом порядке. СПб., 1840.
18. Павловский И. Я. Русская хрестоматия. Митава, 1842.
19. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия. Ч. 1–2. СПб., 1843.
20. Галахов А. Д. Русская хрестоматия для детей (Книга для чтения и

- практического изучения отечественного языка). М., 1843.
21. Галахов А. Д. Русская хрестоматия для детей. Изд. 2-е, доп. М., 1844.
 22. Пенинский И. С. Книга для чтения и упражнений в языке, составленная для уездных училищ и нижних классов гимназий. СПб., 1846.
 23. Святной Ф. Н. Русская хрестоматия, или избранные места из русских прозаиков и стихотворцев. Курс 1–2. Ревель, 1846–1848.
 24. Галахов А. Д. Русская хрестоматия для детей. Изд. 4-е, без перемен. М., 1848. [в базу внесены только дополнения].
 25. Барановский С. И. Русская хрестоматия: книга для переводов с русского языка. Гельсингфорс, 1848.
 26. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия Ч. 1–3. Изд. 3-е, доп. М., 1849. [в базу внесены только дополнения].
 27. Студитский Ф. Хрестоматия: собрание стихотворений и отрывков в прозе для первоначального изучения русского языка. СПб., 1849.
 28. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия. Ч. 1–3. Изд. 5-е. М., 1852. [в базу внесена только ч. 1].
 29. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия. Ч. 1–3. Изд. 6-е. М., 1853. [в базу внесена только ч. 2].
 30. Черешевич А. Книга для чтения и переводов с русского языка на немецкий = *Lesebuch zum Uebersetzen aus dem Russischen ins Deutsche*. Ревель, 1857.
 31. Галахов А. Д. Полная русская хрестоматия. Ч. 1–3. Изд. 8-е, с перем. М., 1859. [в базу внесена только ч. 2].
 32. Русская лира: хрестоматия, составленная из произведений новейших русских поэтов. СПб., 1860.
 33. Шафранов С., Николич И. Русская хрестоматия для употребления в училищах прибалтийских губерний. Ч. 1. Проза. Изд. 2-е, пересм. Ревель, 1865; Ч. 2. Поэзия. Изд. 1-е. Ревель, 1860.
 34. Паульсон И. И. Книга для чтения и практических упражнений в русском языке. Учебное пособие для народных училищ. Изд. 2-е, доп. СПб., 1861.
 35. Перевлесский П. М. Практическая русская грамматика со сборником статей в стихах и в прозе. Ч. 1. Начала грамматики. Изд. 4-е. СПб., 1861.
 36. Ушинский К. Д. Детский мир и хрестоматия. Книга для классного чтения. СПб., 1861.

37. Хрестоматия, или Избранные статьи для народного чтения. Вып. 1–2. М., 1861.
38. Басистов П. Е. Для чтения и рассказа. Хрестоматия для употребления при первоначальном преподавании русского языка. Изд. 2-е, с перем. М., 1862.
39. Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа. Вильно, 1863.
40. Филонов А. Русская хрестоматия с примечаниями. Для высших классов средних учебных заведений. СПб., 1863–1867. Вып. 1–4. [вып. 2 внесен по 3 изд. 1869].
41. Галахов А. Д. Русская хрестоматия: В 2 т. Изд. 10-е, исправл. и доп. СПб., 1864. [в базу внесен только т. 2].
42. Ушинский К. Д. Родное слово. Для детей младшего возраста. СПб., 1864.
43. Новаковский В. Русская хрестоматия. Разнообразное и полезное чтение для простолюдинов. Кн. 1–3. СПб., 1864.
44. Петров К. П. Русская историческая хрестоматия. СПб., 1866.
45. Галахов А. Д. Русская хрестоматия: В 2 т. Изд. 11-е, исп., доп. СПб., 1866.
46. Басистов П. Е. Хрестоматия для употребления при преподавании русского языка. Курс 2. М., 1868.
47. Водовозов В. И. Словесность в образцах и разборах с объяснением общественных свойств сочинений. СПб., 1868.
48. Кирпичников А., Гиляров Ф. Русская хрестоматия для низших классов гимназий. СПб., 1869.
49. Русская хрестоматия для учеников двух низших классов / Лицей в память цесаревича Николая М., 1869.
50. Яковлев В. А. Русская хрестоматия. Сборник статей, выбранных из произведений русской литературы, по программе... для военных училищ и гимназий. СПб., 1869.
51. Mihkelson, P. Wenne kele Abitse ramat Eestirahwa tarwis = Русская азбука для эстов. Riga, 1870.
52. Полевой П. Учебная русская хрестоматия с толкованиями. Ч. 1–3. СПб., 1869–1872.
53. Басистов П. Е. Для чтения и рассказа. Хрестоматия для употребления при преподавании русского языка. Курс 1. Изд. 9-е; курс 2. Изд. 4-е. М., 1870, 1872.

54. Бураковский С. З. Хрестоматия новейшей русской литературы. С прил. необходимых сведений о жизни и сочинениях писателей. Курс VI класса гимназии. СПб., 1871.
55. Меринов Ю. Хрестоматия для употребления в младших и средних классах училищ Прибалтийских губерний. Ревель, 1873.
56. Нааg, С. Die Anfänge der russischen Sprache: Erstes Lese- und Sprachbuch für Elementarschulen. Reval, 1874.
57. Козин Е. В. Русская хрестоматия для употребления в средних классах учебных заведений Прибалтийского края. Рига; Москва; Одесса, 1874.
58. Галлер К. А, Соколов А. А. Русская хрестоматия для употребления в высших классах средних учебных заведений Дерптского учебного округа. Том. 1. Курс седьмого класса (prima). Митава, 1874.
59. Филонов А. Русская хрестоматия для высших классов средних учебных заведений. Ч. 1. Изд. 5-е. СПб., 1875; Ч. 2. Изд. 4-е. СПб., 1878. [в базу внесены только дополнения].
60. Бунаков Н. Ф. Хрестоматия для изучения образцов русской словесности, с примеч., руководящими вопросами и биографическими очерками. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб., 1876.
61. Стоюнин В. Я. Классная русская хрестоматия для младших классов средне-учебных заведений. СПб., 1876.
62. Линдфорс К. М. Русская хрестоматия с примечаниями и словарем. Гельсингфорс, 1878.
63. Невзоров Н. К. Сборник статей из образцовых произведений русской литературы. Казань, 1879.
64. Линденберг М. Русские стихотворения для разбора и заучивания наизусть эстонским детям. Дерпт, 1879.
65. Смирновский П. В. Русская хрестоматия. Для двух первых и третьего и четвертого классов средних учебных заведений. Ч. 1–2. СПб., 1880.
66. Козьмин К. Русская хрестоматия. Курс 1: для средних классов средне-учебных заведений, городских и уездных училищ. Изд. 2-е. М., 1880.
67. Павлов А. С. Русская хрестоматия: с выводами по теории словесности, разборами и задачами для устных и письменных упражнений. Пособие при стилистическо-логическом чтении для городских и уездных училищ и учительских семинарий. М., 1880.
68. Федоров А. Н. Русская хрестоматия для употребления в средних классах гимназий с немецким преподавательским языком. Ревель, 1880.

69. Цветков А. А. Образцы новой русской словесности. Применительно к курсу средних учебных заведений. СПб., 1881.
70. Niggol C. H. Wene keele õppimise raamat / Eesti rahwakoolidele kirja. Tartu, 1881.
71. Козин Е. В. Русская хрестоматия для употребления в младших классах учебных заведений Прибалтийского края. Отдел 1. Изд. 5-е. Рига; Москва, 1881.
72. Реймерс В. И., Малиновский М. Н. Русская хрестоматия для чтения и переводов в низших классах гимназий, в уездных училищах и др. учебных заведениях. Рига, 1881.
73. Голотузов Ф. Русская хрестоматия: книга для переводов с русского языка на немецкий. Изд. 16-е. Лейпциг, 1882.
74. Галлер К. А., Соколов А. А. Русская хрестоматия для употребления высших учебных заведениях Дерптского учебного округа. Т. 1: Курс седьмого класса (prima). Т. 2: Курс шестого класса (secunda). Т. 3: Курс пятого класса (tercia). Изд. 2-е. Митава, 1883.
75. Нигголь К. Русская хрестоматия / Wene keele lugemise raamat. Tartu, 1883.
76. Невзоров Н. К. Сборник статей из образцовых произведений русской литературы. Изд. 4-е. Казань, 1884. [в базу внесены только дополнения. См. № 63].
77. Сосницкий А. А. Русская хрестоматия для старших классов среднеучебных заведений. Пособие при изучении теории прозы и поэзии. М., 1885.
78. Попов А. Н. Пособие при изучении образцов русской литературы. Изд. 7-е. М., 1887.
79. Савенко Ф. Русская хрестоматия для приготовительных классов средних учебных заведений. М., 1887.
80. Баталин Н. И. Учебная русская историко-литературная хрестоматия: пособие при изучении образцов древней и новой русской литературы старших классах гимназий. М., 1888.
81. Grenzstein, A. Eesti Lugemise-raamat: 1. jagu. 2. jagu. Tartu, 1888.
82. Poska, M. Wene keele lugemise raamat eesti alguskoolide tarwis wene-eesti sõnaraamatuga = Русская хрестоматия для эстонских начальных училищ с приложением русско-эстонского словаря. Изд. 2-е. Tallinn, 1890.
83. Grenzstein, A. Riigikeele õpiraamat Eestlastele = Учебник

- государственного языка для эстов: 3. jagu. Tartu, 1890.
84. Преображенский А. Г. Русская хрестоматия для трех первых классов средних учебных заведений. М., 1891.
 85. Баталин Н. И. Изборник статей для теоретического изучения образцов русской словесности применительно к курсу средних учебных заведений. Изд. 4-е. М., 1891.
 86. Поливанов Л. Русская хрестоматия для двух первых классов средних учебных заведений. Изд. 16-е. М., 1894.
 87. Ильенков Д. С. Русская хрестоматия для 3, 4 и 5 классов средних учебных заведений. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1895.
 88. Иманаев М. Учебник русского языка для татарских школ, медресе и мектеб (букварь, хрестоматия и грамматические упражнения). Казань, 1895.
 89. Дмитриев П. П. Сборник образцов русской словесности, принятых в мужских и женских гимназиях и прогимназиях и реальных училищах Казанского учебного округа для выразительного чтения и заучивания наизусть. Казань, 1897.
 90. Вессель Н. Х. Русский литературный пантеон. Родная словесность в классических образах и примерах. СПб.; М., 1899. [по составу книга полностью повторяет его же книгу: Пособие при изучении образцов русской словесности. Русская хрестоматия для V, VI, VII, классов сред. учеб. заведений с прил. краткого исторического очерка рус. яз. СПб.; М., 1894].
 91. Кирпичникова Е. А. Новая книга для чтения: Хрестоматия для подготовительных классов. М., 1903.
 92. Овчинников И. С. Русская хрестоматия. Чтение и письменные упражнения 2 и 3 годов обучения в начальных училищах (преимущественно на окраинах империи). Рига, 1903.
 93. Смирновский П. В. Маленькая русская хрестоматия для детей. Изд. 5-е. М., 1903.
 94. Соколов В. А. Родная речь: русская хрестоматия для средних учебных заведений. Ч. 1. Изд. 9-е. М., 1903.
 95. Покровский Н. Русская хрестоматия для 3 и 4 классов среднеучебных заведений. Ч. 3. Изд. 10-е. М., 1903.
 96. Сальников А. Н. Учебная хрестоматия по русской словесности. Ч. 1–3. СПб., 1903.
 97. Воскресенский В. В. Новая хрестоматия для старших отделений

- начальных училищ и низших классов средних учебных заведений. Изд. 6-е, доп. СПб., 1903.
98. Верещагин Ю. Н. Сборник образцов для историко-литературного изучения русской словесности в средних учебных заведениях. Ч. 1–2. СПб., 1903–1904.
99. Шафров И. Д. Русская хрестоматия с приложением задач и планов для письменных и устных упражнений. Ч. 1–4. Изд. 2-е, пересмотр. М., 1904.
100. Быстров М. Ф. Учебная хрестоматия к курсу истории новейшей русской литературы. Курс старших классов гимназий и реальных училищ. СПб., 1904.
101. Городецкий Н. Н. Из родной литературы. Хрестоматия для городских училищ, торговых школ, женских учебных заведений и учительских семинарий / Сост. Н. Н. Городецкий, П. Ф. Дворников, С. А. Дмитриев [и др.]. Изд. 2-е. М., 1905.
102. Голиков В. И. Русская хрестоматия. Курс 3 отделения [городского училища]. М., 1905.
103. Вейнберг Л. О. Новая русская хрестоматия. Ч. 1. Для учеников 1 и 2 классов. Изд. 2-е. М., 1905.
104. Козьмин К. Русская хрестоматия для средних классов среднеучебных заведений, для городских и уездных училищ. Курс 1–2. Изд. 21-е. М., 1905–1907.
105. Бубликов М. А. Русская литература. Избранные произведения русской словесности, древней и новой, с объясн. и прим. Хрестоматия для средних учеб. заведений, учительских семинарий, высш. нач. и гор. училищ. СПб., 1907.
106. Острем Н. Русская хрестоматия. Изд. 2-е. Гельсингфорс, 1908.
107. Гусева М. А. Родная нива. Хрестоматия для низших классов среднеучебных заведений. Ч. 1–2. Изд. 7. СПб., 1909. [в базу внесена только ч. 1].
108. Галахов А. Д. Русская хрестоматия. Т. 1–2. Изд. 35-е, без перем. М., 1912.

**Частотность авторов и их текстов
в русских хрестоматиях XIX века (1805–1912)⁶**

Работа написана в рамках проекта “Vene kirjanduskaanoni kujunemine / Russian Literary Canon Formation” (грант Эстонского научного фонда ETF 8471).

Таблица составлена на основе базы данных (на платформе Microsoft Excel), в которой отражено содержание 108 хрестоматий и книг для чтения (см. Приложение 1 в настоящем издании). Каждый текст или его фрагмент, напечатанный в каждом издании, регистрировался в базе как одно вхождение. Из более чем 10400 вхождений в предлагаемую таблицу включены только те авторы (прозаики, поэты и драматурги), число суммарных вхождений различных текстов для которых больше 22, т.е. наиболее частотные в количественном отношении. Столбцы «год первого вхождения» и «год последнего» указывают на хронологические границы бытования текста в школьном обиходе, отсылая к списку хрестоматий. В некоторых случаях через запятую фиксируются годы, между которыми текст ни в одной из просмотренных хрестоматий не зафиксирован. Столбец «малые тексты / фрагменты» подразумевает либо небольшие поэтические / прозаические тексты, либо наиболее популярные отрывки из более крупных форм. Столбец «крупные тексты» означает, что индексируемый в хрестоматиях текст обычно печатался в них не полностью, но в самых разных фрагментах, частотность которых также различается.

⁶ Частотность авторов и их текстов в русских хрестоматиях XIX века (1805–1912) / Сост. А. В. Вдовин: Москва, 1912. С. 310–317.

Автор	Число вхождений	Год первого вхождения	Год последнего вхождения	Наиболее частотные	
				Малые тексты / фрагменты	Крупные тексты
Пушкин	1577	1829	1912	Песнь о вещем Олеге (49)	Евгений Онегин (170)
				Бесы (35)	Цыганы (71)
				Сказка о рыбаке и рыбке (32)	Полтава (61)
				Утопленник (29)	Кавказский пленник (55)
				Цыганы шумною толпой (29)	Медный всадник (55)
				Пророк (28)	Капитанская дочка (47)
				Гонимы вешними лучами (27)	Борис Годунов (44)
				Вновь я посетил (27)	
				Кавказ (27)	
				Туча (27)	
Крылов	1126	1815	1912	Брожу ли я вдоль улиц шумных (24)	
				Осел и соловей (34)	
				Квартет (31)	
				Лебедь, рак и щука (30)	
				Слон и моська (27)	
				Мартышка и очки (26)	
				Демьянова уха (25)	
				Волк на псарне (24)	
				Лесной царь (30)	Война мышей и лягушек (29)
				Сельское кладбище (29)	Светлана (28)
Жуковский	862	1812	1912	Граф Гапсбургский (25)	Певец во стане русских воинов (20)
				Песня бедняка (24)	Орлеанская дева (19)
				Летний вечер (23)	Одиссея (17)
				Молитва русского народа (20)	
				Теон и Эсхин (17)	
				Боже, царя храни (13)	
				Казачья колыбельная (39)	Герой нашего времени (54)
				Ветка Палестины (30)	Демон (20)
				Молитва (В минуту жизни трудную...) (30)	Песня про ... купца
				Лермонтов	563
Когда волнуется желтеющая нива (26)					
Пророк (26)					
Три пальмы (26)					

Дмитриев И. И.	377	1805	1912	Муха (21) Чужой толк (21) Петух, кот и мышонок (19) Размышления по случаю грома (18) Стонет сизый голубочек (12)	
Кольцов	319	1843	1912	Песня пахаря (44) Что ты спишь, мужичок (44) Урожай (36) Лес (29) Косарь (21) Кто он? (28)	
Майков	261	1843	1912	Сенокос (19) Нива (17) Ласточки (14) Весна! Выставляется первая рама (13)	
Гоголь	236	1843	1912	Днепр [Страшная месть] (18) Украинская ночь [Майская ночь, или Утопленница] (15) Степь [Тарас Бульба] (11) Бог (28)	Мертвые души (76) Тарас Бульба (56) Старосветские помещики (26) Ревизор (21)
Державин	235	1805	1912	Памятник (24) На смерть князя Мещерского (22) Фелица (19) Водопад (17) Воробей (8)	
Тургенев	208	1849	1912		Бежин луг (26) Лес и степь (17) Касьян с Красивой мечи (12) Муму (12) Свидание (9)
Толстой	205	1862	1912	Классная комната [Детство] (12) Гроза [Отрочество] (7) Смерть дерева [Три смерти] (5) Утро (14) Зимняя ночь в деревне (13)	Детство (45) Отрочество (24) Война и мир (24) Севастополь в декабре (7)
Никитин	200	1860	1912	Молитва дитяти (12) Вырыта заступом яма глубокая (8) Русь (8) Дедушка (7)	

Карамзин	196	1805	1912	Об любви к Отечеству и народной гордости (9) Фрол Силин (9)	Письма Русского путешественника (32) История государства Российского (25) Бедная Лиза (7)
Батюшков	193	1819	1912	Тень друга (21) Картина Финляндии (20) Надежда (18) Умиравший Тасс (14) На развалинах замка в Швеции (11) Есть наслаждение и в дикости лесов (7) Школьник (18) Влас (17)	
Некрасов	191	1849– 1860	1912	Внимая ужасам войны (12) Несжатая полоса (10) Дядюшка Яков (7) Метафизик (20) Соловей и чиж (16)	Крестьянские дети (20) Мороз Красный нос (15) Саша (15)
Хемницер	163	1815	1905	Богач и бедняк (14) Лошадь и осел (8)	
Языков	135	1829	1912	Подражание псалму 14 (14) Пловец (10) Землетрясение (11) Пловец (9) Гроза (9) Малороссия (12) Василий Шибанов (9) Благовест (5)	
Толстой А. К.	130	1860	1912	Где гнутся над омутом лозы (4) Ходит спесь надувающихся (4) Вечерний звон (11) На погребение сэра Джона Мура (8) Сельская сиротка (8) Наталья Долгорукая (7) К радости (6) Где сладкий шепот...(13) Финляндия (13) На смерть Гете (11) Истина (10) Осень; Мадонна (по 6)	Князь Серебряный (14)
Козлов	130	1829	1912		
Баратынский	120	1829	1912		

Ломоносов	118	1805	1912	Утреннее размышление о Божием величестве (22) Вечернее размышление о Божием величестве (21) Ода, выбранная из Иова (14)	На день восшествия на престол Елисаветы (24)
Вяземский	116	1819	1912	Масленица на чужой стороне (7) К портрету Александра I (6) У страха глаза велики (6) О Державине (5) К перу моему (5)	
Гончаров	108	1861	1912	Гроза [Обыкновенная история] (8) Сон Обломова [Обломов] (6)	Фрегат Паллада (50) Обломов (40)
Тютчев	106	1860	1912	Весенняя гроза (14) Весенние воды (12) Есть в осени первоначальной (7) Осенний вечер (6) Не то, что мните вы, природа (5) Печальная береза (12) Рыбка (9)	
Фет	95	1843	1912	Ласточки пропали (8) Я пришел к тебе с приветом (6) Теплый ветер тихо веет (5)	
Мерзляков	85	1820	1881, 1904– 1912	Велисарий (11) На разрушение Вавилона (8) Песнь Моисеева при прехождении Черного моря (7)	Энеида (9)
Дельвич	84	1829	1912	Ах ты ночь, ли ноченька (15) Пела, пела пташечка (13) Отставной солдат (9) Вдохновение (7)	
Хомяков	79	1843	1912	Киев (15) К детям (10) Звезды (7) По прочтении псалма (6)	

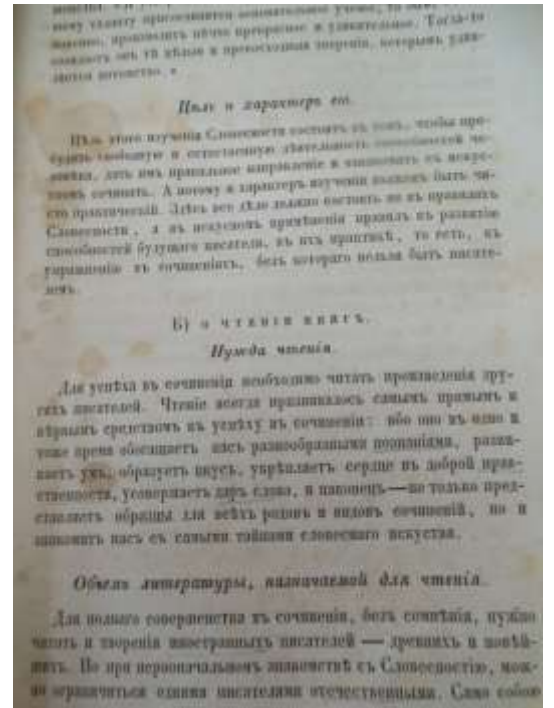
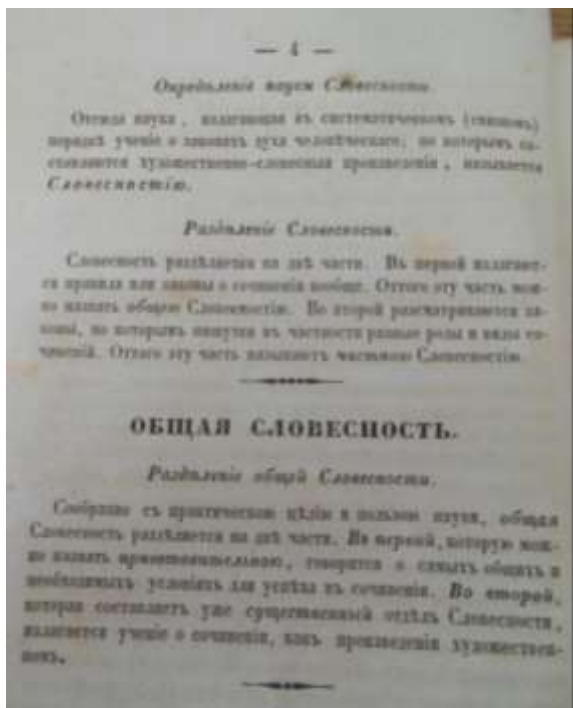
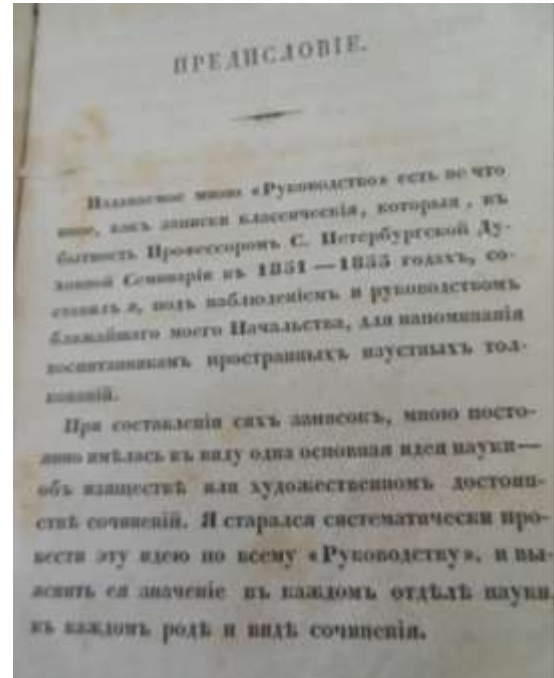
Глинка Ф. Н.	78	1819	1912	Москва (15) Искание Бога (7) Всемогущество (5) Глас (5) Письма русского офицера (5)	
Плещеев	77	1860	1912	Ласточка (9) Мой садик (5) Птичка (5)	
Гнедич	65	1829	1912	Рыбаки (14) Дельвигу (5)	Илиада (17) Сиракузянки (5)
Григорович	64	1861	1909		Рыбаки (16) Пахарь (12) Корабль Ретвизан (9) Деревня (6)
Измайлов А. Е.	63	1830	1904	Лгун (6) Девушка и чиж (5) Ворона и кувшин (5) Кукушка (5)	
Загоскин	62	1834	1912	Кремль при лунном свете (10)	Юрий Милославский (9) Урок холостым, или Наследники (6)
Аксаков С. Т.	60	1860	1912		Детские годы Багрова-внука (21) Записки ружейного охотника (22) Семейная хроника (17)
Полонский	58	1843	1912	Солнце и месяц (13) Вечер (6) Светлое Воскресенье (3)	
Веневицинов	46	1829	1912	К тебе, о чистый Дух (8) Веточка (7) Любителю музыки (6) Поэт и друг (5) Спокойно дни мои цвели в долине жизни (5)	

Бенедиктов	42	1839	1912	Цветок (7) Могила (6) Горные выси (4)	
Огарев	41	1843	1909	Изба (10) Деревенский сторож (8)	
И. С. Аксаков	39	1861	1912	Жар свалил... [Бродяга] (16) Прямая дорога (12) День вечерел (9)	Бродяга (46)
Даль	35	1843	1905	Что знаешь, о том не спрашивай (4) Что легко наживается, то еще легче проживается (4)	
Мей	34	1860	1912	Внутренность избы (4) Лесной дед (4) Евпатий Коловрат (3)	
Достоевский	31	1865	1909	Мальчик у Христа на елке (6) Мужик Марей (3)	Записки из Мертвого дома (9) Братья Карамазовы (5)
Грибоедов	31	1834	1912		Горе от ума (28)
Жадовская	29	1860	1909	Нива (17) Христианская любовь (3)	
Цыганов	29	1843	1912	По полю, полю чистому (10) Полетай, соловушко (9)	
Давыдов	28	1834	1885, 1912	Море воет, море стонет (4) Остра твоя, конечно, шутка (4) К портрету Н. Н. (4)	

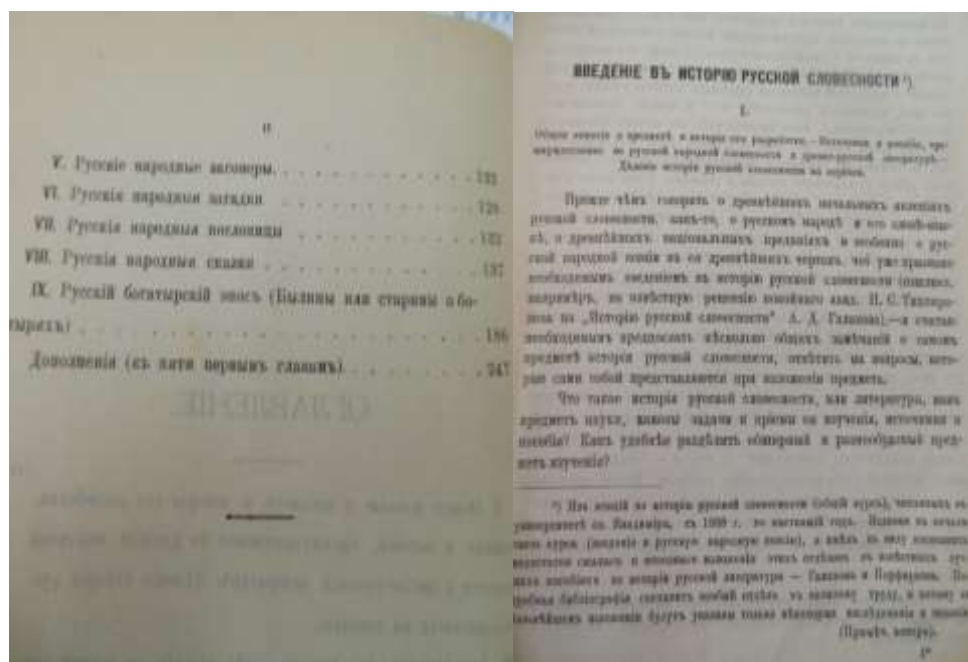
Фонвизин	27	1805	1912		Недоросль (22)
Булгарин	26	1830	1904	Наводнение в Петербурге (7)	
Одоевский В.	25	1843	1883, 1912	Червячок (6) Утренняя песня (4) Последний квартет Бетховена (4)	
Капнист	25	1820	1881	Чижик (3) На разбиение Египтян (3)	
К. Р.	24	1903	1912	Молитва (3) Колокола (3)	
Грот	24	1843	1912	Чижик (4)	Фритиоф (11)
Озеров	24	1829	1903		Дмитрий Донской (12) Эдип в Афинах (9)
Полежаев	22	1843	1876	Море (5) Водопад (4)	

Додаток Г. 3
Підручники та навчальні посібники зі словесності

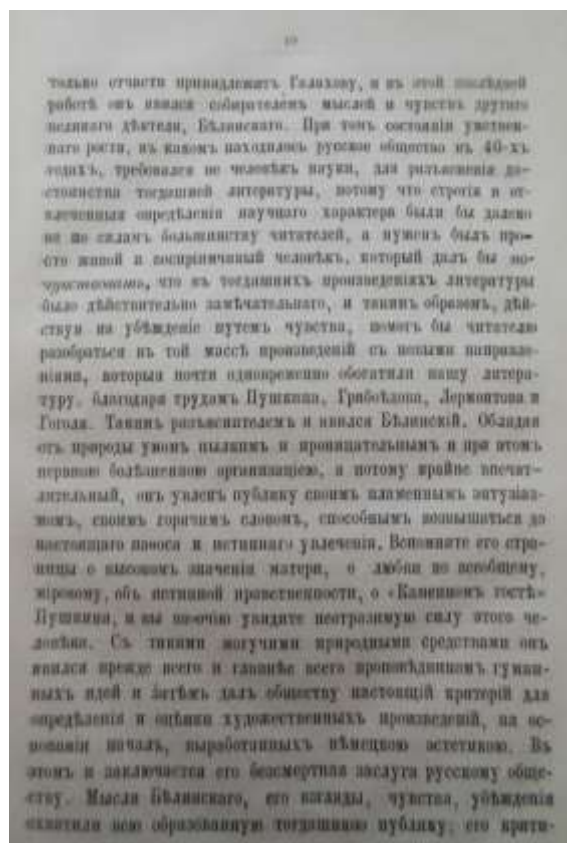
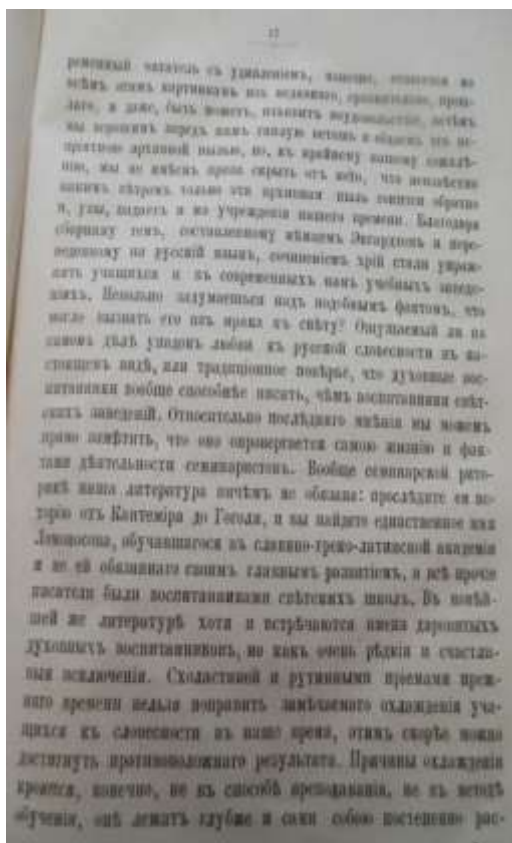
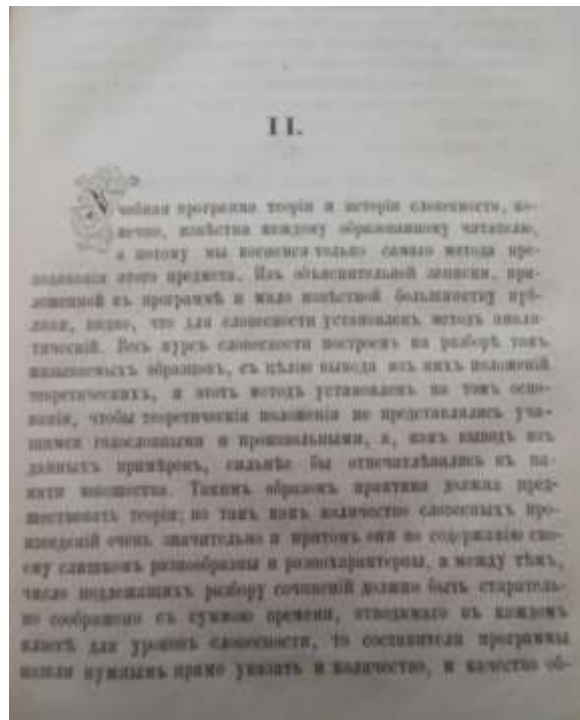
Руководство к изучению словесности
и к практическому упражнению в сочинениях (1857)



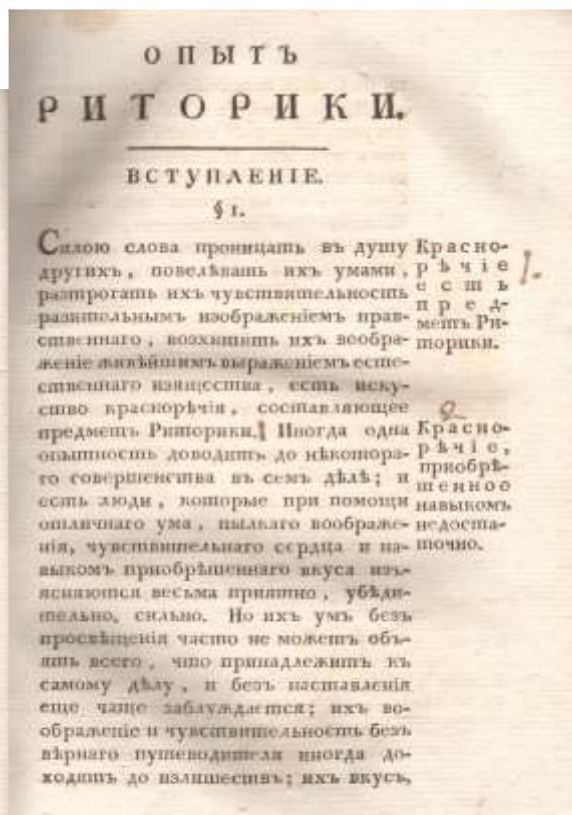
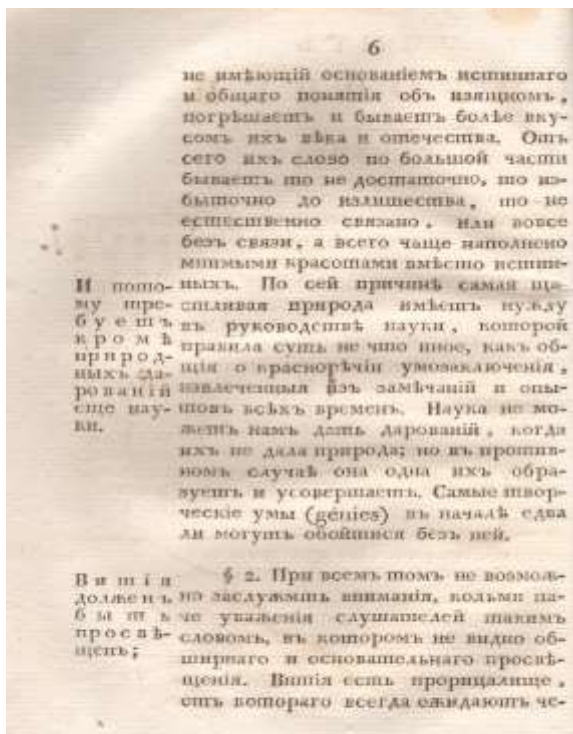
Введение в историю русской словесности (1896)



Свет и тени русской словесности (1886)



Опыт риторики (1805)



Теория словесности (1852)



ОГЛАВЛЕНІЕ РИТОРИКИ.

Введение	Стр. 1
ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.	
РИТОРИЧЕСКОЕ ИЗОБРЕТЕНІЕ.	
ГЛАВА I.	
ОСНОВАНІЯ МЫШЛЕНІЯ.	
Законы мышленія. — Умъ, воля и чувство.	3
ГЛАВА II.	
ЧИСТАЯ ЛОГИКА.	
А. Понятія	7
В. Сужденія	12
С. Умозаключенія	15
ГЛАВА III.	
ПРИКЛАДНАЯ ЛОГИКА.	
Введеніе и Апомалія. Аналогія. Гидротеза. Определе- ніе. Раздѣленіе. Доказательства	20
ГЛАВА IV.	
ТОННИ.	
Значеніе ихъ и различныя виды.	29
ЧАСТЬ ВТОРАЯ.	
РИТОРИЧЕСКОЕ РАСПОЛОЖЕНІЕ.	
ГЛАВА V.	
ОБЩИЙ СОСТАВЪ РѢЧИ.	
Вопрошеніе, изложеніе и заключеніе. — Виды рѣчи	42
ГЛАВА VI.	
РАСПОЛОЖЕНІЕ ОПИСАНІЙ.	
Правила расположенія описаній и прикрьтѣ	46

— IV —

ГЛАВА VII.	
РАСПОЛОЖЕНІЕ ПОВѢСТВОВАНІЙ.	
Правила расположенія повѣствованій и прикрьтѣ	52
ГЛАВА VIII.	
РАСПОЛОЖЕНІЕ РАЗСУЖДЕНІЙ.	
А. Расположеніе простыхъ рассужденій	59
В. Расположеніе рассужденій искусственныхъ	64
С. Расположеніе рассужденій по симлогіямъ	70
ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ.	
РИТОРИЧЕСКОЕ ВЫРАЖЕНІЕ.	
ГЛАВА IX.	
РАЗЛИЧІЕ РѢЧИ ПО ВЫРАЖЕНІЮ.	
Рѣчь отрывистая и періодическая, и прикрьтѣ	75
ГЛАВА X.	
ТРОПЫ.	
Значеніе троповъ и раздѣленіе	94
ГЛАВА XI.	
ФИГУРЫ.	
А. Фигуры отъ недостатка и избытка словъ	100
Б. Фигуры отъ повторенія и сходства словъ	102
В. Фигуры мыслей, убѣждающія разумъ	106
Г. Фигуры мыслей, дѣйствующія на воображеніе	110
Д. Фигуры мыслей, дѣйствующія на сердце	112
ГЛАВА XII.	
СЛОГЪ.	
Значеніе слога и раздѣленіе	119
А. Образцы простаго слога	128
Б. Средняго	145
В. Высшаго	151
ПРИЛОЖЕНІЕ.	
О практическихъ замѣткахъ при изученіи Риторикъ	159.

РИТОРИКА.

ВВЕДЕНІЕ.

Предметъ Риторикъ составляетъ рѣчь. Рѣчь есть полное, устное или письменное, прозаическое или стихотворное, выраженіе нашихъ мыслей. *Риторика* показываетъ тѣ условія и правила, которыя приличны всѣмъ родамъ устной или письменной рѣчи. Особенныя, частныя условія и правила отдѣльныхъ родовъ рѣчи прозаической излагаютъ *Теорія прозы*; условія же и правила рѣчи стихотворной содержатся въ *Поэтикѣ*.

Въ каждой рѣчи разсматриваются три главныя стороны: первую, внутреннюю сторону рѣчи составляютъ законы мышленія, на которыхъ основывается риторическое *изобрѣтеніе*. Здѣсь изслѣдуются законы и дѣйствія мысли и формы ея словеснаго выраженія.

Вторую сторону каждой рѣчи представляютъ составъ ея и расположеніе. Въ этой части показываются правила, по которымъ рѣчь приводится въ одно стройное цѣлое. Предметъ второй части Риторикъ называется риторическимъ *расположеніемъ*.

Въ третью, въ каждой рѣчи находятъ ны условія изложенія, или слога и языка. Эта третья часть Риторикъ есть *выраженіе*.

Риторика. 1



**Теория словесности с приложением
стилистических задач и переводов
из Лесинга и Шиллера**

Александр Иванович Кирпичников
Тип. Т. Рас, 1879



**Теория словесности с приложением
стилистических задач и переводов
из Лессинга и Шиллера**

Александр Иванович Кирпичников
Изд. Ф. И. Салаева, 1879



**История русской литературы:
для учащихся**

Александр Иванович Кирпичников
1869



**История русской словесности:
учебник для средних учебных заведений**

Алексей Дмитриевич Галахов
Типо-литографія А. В. Васильева, 1902



**История русской словесности:
учебник для средних учебных заведений**

Алексей Дмитриевич Галахов
Тип. Глазунова, 1888



**История русской словесности:
учебник для средних учебных заведений**

Алексей Дмитриевич Галахов
Типо-литографія А. В. Васильева, 1902