

УДК 378(477) (09)

ЛЮДМИЛА НОВАКІВСЬКА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

LIUDMYLA NOVAKIVSKA,

candidate of pedagogical sciences, assistant professor

(Ukraine, Uman, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University)

Лекційний метод викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття

The Lecture Method of Teaching Literature in the Middle of the XIX – Early XX Century

У статті здійснено аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – на початку XX століття.

Відмічено, що традиція викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі.

З'ясовано, що регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В 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.

Ключові слова: *лекційний метод, література, словесність, викладання літератури в середині XIX – на початку XX століття.*

The article analyzes the practice of lecture method in class literature in the middle of the XIX – early XX century.

It is noted that the tradition of teaching literature in the analyzed period was based on a combination of heuristic (conversation method) and dogmatic (lecture) teaching methods. Methodists in many ways determined the value of the lecture in the teaching of literature in high school, emphasized the uniqueness of the lecture on the lessons of literature, suggesting psychological, didactic and methodological features of the application of the lecture method in the school of historical and literary courses.

It was found that regular use of lectures in the study of literary history course in high school. At the same time, the specificity of the school lecture was a combination of elements in it as academic lectures, adopted in high school, as well as elements of literary conversation, as a method of an average level of education.

Key words: *lecture method, literature, literature, teaching literature in the middle of the XIX – early XX century.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Література – це Слово, яке учить, лікує, утішає, радує, засмучує, примушує думати, мучитися, мучитися вічними питаннями Буття. Тому саме через літературу людство пізнає культуру багатьох епох і народів, щоб, переробивши її у власній душі, піднятися на новий ступінь цивілізації.

Літературна освіта – це творчий процес, зумовлений історичними, політичними, соціокультурними, культурологічними і особовими чинниками, в поліфонічному просторі яких здійснюється передача літературного досвіду підростаючому поколінню на основі його діалогу з текстом, автором, літературним героєм, самим собою (читачем); мета діалогу – культурне перетворення сьогоденного читача в завтрашнього читача – Громадянина, який готовий до служіння Вітчизні, і для якого література має естетичний сенс і виступає джерелом виховання мовної культури [7, с. 25].

На початок XXI століття розширився і поглибився поліфонічний простір, в якому формується читач, але розуміння провідної ролі літературної освіти і зусилля, зроблені педагогами другої половини XIX – початку XX ст. вказують шлях актуальний і сьогодні.

Як свідчить аналіз джерел, процес розвитку літературної освіти 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. Ідеї

енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

Традиція викладання літератури (словесності) в середині XIX – на початку XX століття базувалася на поєднанні евристичного (метод бесіди) і догматичного (лекційного) методів викладання. Методисти по-різному визначали значення лекції у викладанні літератури у середній школі. Рахуючи її, в цілому, приналежністю вищої освіти, вони підкреслювали своєрідність лекції на уроках літератури, вказуючи психологічні, дидактичні і методичні особливості застосування лекційного методу у шкільному історико-літературному курсі. Оптимальним у вітчизняній методичній школі вважалося поєднання евристичного і лекційного методів, оскільки «...бесіда неминуче повинна чергуватися з лекцією, не замінюючи її, а лише виступаючи там, де це дозволяє матеріал» [5, с. 40].

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз історико-педагогічного доробку свідчить, що проблемам розвитку теорії і практики словесності, професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи XIX – початку XX століття присвячені праці В. Аннушкіна, О. Гетьманської, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, Т. Зибіної, Л. Кіпнес, Ю. Мінералова, В. Майбороди, Ю. Рождественського, О. Семенов, О. Снітовського та ін.

Однак проблеми змістового і навчально-методичного аспектів викладання літератури у середині XIX – на початку XX століття не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження, яке допоможе об'єктивно оцінити сучасні напрями у викладанні словесності, розставити акценти в її культурологічному змісті.

Формулювання цілей статті... Мета статті – здійснити аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу... У постійному поєднанні з літературною бесідою в середині XIX – на початку XX 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» [4, с. 127].

Масове використання методу лекції на уроці літератури підтверджується цілою низкою праць середини XIX – початку XX століття, в яких досліджуються психологічні, дидактичні і власне методичні обґрунтування застосування лекції. У цьому контексті з-поміж інших заслуговують на увагу праці В. Герасимова, В. Острогорського, О. Сікорського, В. Данилова, О. Дорошкевича та ін.

З часу середньовічних університетів лекція вважалася специфічною формою навчання у вищій школі. Починаючи з другої половини XIX століття, лекційний метод у вищій школі переживала криза. 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» [2, 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 одна і та ж: читання лекцій – система застаріла, інакше до чого ж тоді винахід книгодрукування. Лекції не потрібні, раз існують книги, слухання лекцій – заняття пасивне, тоді як в 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» [9, с. 551]. Були також відомі побажання одного з попечителів учбового округу замінити лекції систематично розташованими за програмою курсу рефератами студентів за джерелами і основними посібниками [6, 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 даруваннях окремих педагогів, не могла бути придатною в масовому практичному застосуванні» [3, 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 сприятливим для розвитку і успіху напруги» [2, с. 20]. Учений приводить метафорично сформульовану і, в той же час, дуже точну умову успішності лекційного методу, що не залежна від віку слухачів: він пов'язує непродуктивність лекції з тим, що вона не передбачає за мету «змусити учня йти далі» [2, с. 17]. Мета викладача при читанні лекції, передусім, в тому, щоб змусити слухачів мислити з приводу предмета читання. Без досягнення цієї

мети ніякий вплив «живого слова» не неможливий, тому, з точки зору ученого, на лекції мають бути активізовані усі необхідні елементи процесу мислення.

Психологія лекції як форми усного мовлення була розкрита у праці російського психолога початку ХХ століття І. Сікорського «Психологические основы воспитания и обучения» (1910 р.). «Почувши усну мову 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, в прискоренні і уповільненні темпу, в наголосах, зупинках і перервах відкривається нескінченний світ почуття, що не передається одним скелетом слів» [12, 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. З точки зору психолога, усе чутне нами має характер багатой наочності і закріплюється тисячами асоціативних зв'язків. Високі вимоги до рівня і якості усної мови 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» [11, с. 14].

Психологічні підстави лекційного методу актуалізуються і в методичній праці В. Данилова «Литература как предмет преподавания» (1917 р.). Методист розбирає специфіку шкільної лекції, підкреслюючи, що занадто тривала мова, 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. 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 він має відносно цього твору» [4, 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 [5, с. 7]. На думку ученого, вміння записувати конспект стає при лекційному методі обов'язковою методичною нормою, якій слід навчати.

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 р.). 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 [6, 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 лекціями в середніх навчальних закладах, Г. Леєр пропонував спочатку будувати уроки по навчальному посібнику, потім запитувати вивчене і, нарешті, читати після усього цього лекцію про те ж саме, щоб бути упевненим, що після такої підготовки вона буде зрозумілою і уважно прослуханою [6, 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) висловилися проти лекційного методу викладання [15, с. 252; 14, с. 51].

Проте це не означало повного видалення лекційного методу з уроку літератури. Без нього при вивченні 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 користуватися ним 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.

Як свідчить аналіз джерел, методика лекції на уроці літератури розглядалася В. Острогорським, М. Сретенським, В. Даниловим, О. Дорошкевичем.

Потребу використання лекційного методу на уроці літератури О. Дорошкевич обґрунтував 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 використання лекції» [5, с. 40]. До того, 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.

Розглядаючи використання лекційного методу в середній школі, слід опиратися на ті «контекстні» відмінності, які були актуалізовані Г. Леером: лекції в університеті і лекції в середньому навчальному закладі відрізнялися тим, що під час шкільної лекції учень постійно включався в навчальний діалог із викладачем, елементи бесіди були обов'язковим елементом 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 наступними відповідями учнів на запитання викладача, і форма лекції, зв'язної розповіді викладача, з перевіркою питань з метою перевірки рівня засвоєння запропонованого матеріалу [11, 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 в університет або вищі курси, а значить, складання лекцій у старших класах значно полегшить згодом складання лекцій у вищих навчальних закладах» [11, 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.

В. Острогорський вважав необхідним використання лекційного методу при вивченні вступних тем до великих розділів історії літератури. Так, наприклад, вступ до курсу історії російської літератури в VI класі гімназії учений планував 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 [11, 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, вказати періоди історії літератури нової (псевдокласично-наслідувальний, 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 «сенса і мету» в усі подальші заняття [11, 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 Монтезкье [11, с. 99].

Використання методу лекції у старших класах повинне було опиратися на стійку навичку учнів з конспектування. Здатність і підготовленість старшокласника до складання конспекту не завжди відповідала тим завданням, які ставив перед собою учитель, застосовуючи лекційний метод. О. Дорошкевич у праці «Опыт методического построения урока словесности» (1917 р.) підкреслював, що під час лекції учні бувають далекі від предмета викладу: уся увага їх спрямовується на вдаль і можливо повне записування лекції. На думку ученого, записування і конспектування лекції не були тотожними поняттями, оскільки конспектуванню лекцій потрібно навчати [5, с. 6].

З розвитком шкільного історико-літературного курсу на початку ХХ століття лекції-огляди стали необхідною формою, що дозволяла долати «опір» художнього матеріалу, обсяг якого постійно збільшувався. Використання лекції в другому півріччі випускного VIII класу як головного і єдиного методу навчання пропонувалося О. Лебедєвим. 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 новітніх російських письменників, завдяки цим лекціям, осмислять їх... ті, які не читали – зацікавляться і свідомо візьмуться за читання, знатимуть, що читати» [8, с. 28]. На думку методиста, метод лекції при навчанні літератури є оптимальним при системному повторенні усього гімназійного історико-літературного курсу. Безумовно, така модель навчання в VIII класі безпосередньо орієнтувала учнів на методіку лекційного курсу вже в університеті.

Прикладом навчального посібника з лекційною подачею гімназійного історико-літературного курсу є «Курс лекцій по новейшей русской литературе» Г. Александровського (1903 р.). До нього

увійшли усі монографічні теми російської літератури XIX століття: В. Белінський, І. Тургенєв, І. Гончаров, О. Островський, М. Некрасов, Л. Толстой.

Книга Г. Александровського – авторський лекційний матеріал, виданий як лекції з новітньої літератури, прочитані в VIII класі приватної жіночої гімназії А. Дучинської в Києві. Проте, на думку сучасних дослідників, значний об'єм матеріалу примушує засумніватися в повній його реалізації в лекційному вигляді протягом одного випускного класу [1, с. VI].

Таке копіювання академічної логіки історико-літературного курсу вищої школи, представлене в лекціях Г. Александровського не сприяло врахуванню специфіки шкільної лекції [3, с. 302].

Ще одним прикладом винесення лекційного методу в назву підручника були «Лекции по русскому языку» (1908 р.). Підзаголовок книги «підручник для самонавчання» обумовлював 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 «сухий», інформативний характер. От як, наприклад, починається лекція «Моление Даниила Заточника»: «Молитва Даниила Заточника є єдиною гумористичною пам'яткою в домонгольській період нашої літератури. Вона дійшла до нас у 8 списках та 2 редакціях...» [10, с. 279]. Навряд чи цим посібником повною мірою міг скористатися учитель-словесник при підготовці лекції в старших класах, коли вимагалось не просто відтворення фактології історико-літературного процесу, але і широкі асоціативні зв'язки, інтертекстуальні узагальнення.

Розгляд опублікованих лекційних курсів Г. Александровського примушує погодитися з позицією В. Острогорського, який пропонував учителям самому складати лекції для вивчення історико-літературного курсу в старших класах [3, с. 302].

У чіткій відповідності з підходами до лекції В. Острогорського побудована методика лекції в книзі М. Сретенського «О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий» (1916 р.). 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 [13, с. 4].

М. Сретенський пропонує сценарій (анотацію) лекції з огляду групи ліриків «чистого мистецтва» – Ф. Тютчева, А. Майкова, О. Толстого, 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 барвистість майковських віршів; потрібно вдало відтінити найближчу спорідненість віршів О. Толстого з пушкінськими, за їх звучністю і бездоганною обробкою; потрібно звернути належну увагу учнів на чарівливу простоту російської природи у А. Фета» [13, с. 19]. Методист підкреслює, що такі висновки мають бути не ззовні нав'язані учням, а бути сформульовані в результаті умілого доведення на них, шляхом очевидних паралелей і зіставленням зі знайомим 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 якість лекції забезпечувала продуктивне мислення слухача. Крім того, актуальність лекційного методу на уроці літератури була детермінована умовою: користуватися 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 конспектування. Ґрунтуючись на визначенні В. Данилова, шкільну лекцію можна визначати як історико-літературний коментар до твору, що поєднує монологічне мовлення учителя і літературну бесіду, готує учня до методів вищої літературної освіти [3, с. 303].

Висновки... Аналіз практики застосування лекційного методу на уроці літератури в середині XIX – початку XX століття призводить до висновку про регулярне використання лекцій при вивченні історико-літературного курсу в старших класах. В 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.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо у дослідженні різних аспектів проблеми становлення і розвитку змісту, форм і методів викладання літератури у XIX – на початку XX століття.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. 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 : Типография П. Барского, 1903. – 205 с. / Aleksandrovskiy G. V. *Chteniya po noveyshey russkoy literature. Kurs, chitanniy v VIII klassie chastnoy zhenskoy A.T. Duchinskoy gimnazii v Kieve (Readings on the newest Russian literature)*, Kiev, 1903, 205 p. [in Russian].
2. Герасимов В. В. Устранение чтения лекций в академической или университетской системе преподавания наук / В. В. Герасимов. Спб. : Тип. Голике, 1881. – 92 с. / Gerasimov V. V. *Ustranenie chteniya lektsey v akademicheskoy ili universitetskoy sisteme prepodavaniya nauk (Removal of lecturing in academic or university system of teaching sciences)*, St. Petersburg, 1881, 92 p. [in Russian].
3. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с. / Getmanskaya E. V. *Slovesnost v sredney i vysshey shkole. Traditsii preemstvennosti: istoriko-metodicheskiy ocherk (Philology in Middle and high school)*, Moscow, 2013, 407 p. [in Russian].
4. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания. (Средняя и низшая школы. Учительские институты) / В. В. Данилов. – М., 1917. – 176 с. / Danilov V. V. *Literatura kak predmet prepodavaniya. (Srednyaya i nizshaya shkoly. Uchitelskie instituty)* (Literature as a subject of teaching), Moscow, 1917, 176 p. [in Russian].
5. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности / А. К. Дорошкевич. – Петроград-Киев, 1917. – 58 с. / Doroshkevich A. K. *Opyit metodicheskogo postroeniya uroka slovesnosti (Experience of methodic constructing of the lesson of philology)*, Petrograd-Kiev, 1917, 58 p. [in Russian].
6. Кареев Н. Н. По вопросу о лекционной системе в высшей школе / Н. Н. Кареев // Вестник Европы. – 1913. – Октябрь. – С. 339–346. / Karieyev N. N. *Po voprosu o lektzionnoy sisteme v vysshey shkole (On the issue of lecture system in high school)*, Vestnik Evropy, 1913, Oktyabr, pp. 339–346. [in Russian].
7. Кишнес Л. В. Развитие литературного образования в учебных заведениях среднего типа России второй половины XIX – начала XX вв. : монография / Л. В. Кишнес. – Санкт-Петербург, 2004. – 200 с. / Kipnes L. V. *Razvitie literaturnogo obrazovaniya v uchebnykh zavedeniyakh srednego tina Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX vv. : monografiya (Development of literary education in educational establishments of average type in Russia of the second half of the XIX – beginning of the XX century)*, St. Petersburg, 2004, 200 p. [in Russian].
8. Лебедев А. М. О преподавании литературы в средней школе / А. М. Лебедев // Родной язык в школе. – 1914–1915. – № 1. – С. 24–28. / Lebedev A. M. *O prepodavanii literatury v sredney shkole (About teaching literature in secondary school)*, Rodnoy yazyk v shkole, 1914–1915, Issue 1, pp. 24–28. [in Russian].
9. Леер Г. А. Предлагаемые перемены в учебной части военных училищ / Г. А. Леер // Педагогический сборник. – 1868. – № 7. – С. 521–556. / Lieyer G. A. *Predlagaemye peremeny v uchebnoy chasti voennykh uchilishch (Offered changes in training unit of military schools)*, Pedagogicheskiy sbornik, 1868, Issue 7, pp. 521–556. [in Russian].
10. Лекции по русскому языку / Сост. Е. Гурьева. Б.м., 1908. – 727 с. / *Lektzii po russkomu yazyku (Lectures on Russian language)*, B.m., 1908, 727 p. [in Russian].
11. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности / В. П. Острогорский. – Спб., 1885. – 110 с. / Ostrogorskiy V. P. *Besedy o prepodavanii slovesnosti (Talks about teaching philology)*, St. Petersburg, 1885, 110 p. [in Russian].
12. Сикорский А. И. Психологические основы воспитания и обучения / А. И. Сикорский. – Спб., 1910. – 138 с. / Sikorskiy A. I. *Psihologicheskie osnovy vospitaniya i obucheniya (Psychological bases of upbringing and teaching)*, St. Petersburg, 1910, 138 p. [in Russian].
13. Сретенский Н. Н. О преподавании словесности в VIII (педагогическом) классе женских гимназий / Н. М. Сретенский. – Казань : Центральная типография, 1916. – 24 с. / Sretenskiy N. N. *O prepodavanii slovesnosti v VIII (pedagogicheskoy) klasse zhenskikh gimnaziy (About teaching philology in VIII (pedagogical) class of girls' high schools)*, Kazan, 1916, 24 p. [in Russian].
14. Съезд преподавателей русского языка и словесности средних учебных заведений Кавказского учебного округа (22 мая – 1 июня 1914 г.). – Тифлис, 1914. – 320 с. / *Syezd prepodavateley russkogo yazyka i slovesnosti srednikh uchebnykh zavedenii Kavkazskogo uchebnogo okruga (Congress of teachers of Russian language and philology of secondary educational establishments of Caucasus educational district)*, Tiflis, 1914, 320 p. [in Russian].
15. Труды первого съезда преподавателей русского языка в военноучебных заведениях (22-31 декабря 1903 г.). / Под ред. П. В. Петрова. Спб. : Издание Педагогического Музея военно-учебных заведений, 1904. – 434 с. / *Trudy pervogo syezda prepodavateley russkogo yazyka v voennouchebnykh zavedeniyakh (22-31 dekabrya 1903 g.) (Works of the First congress of teachers of Russian language of military educational establishments (22-31 December 1903))*, St. Petersburg, 1904, 434 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «10» березня 2016 р.

Стаття прийнята до друку: «24» березня 2016 р.

Рецензенти:

Коляда Н. – доктор педагогічних наук, професор
Кочубей Т. – доктор педагогічних наук, професор

Новаківська Людмила – доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: nlb-48@ukr.net

Novakivska Liudmyla – assistant professor of Ukrainian literature and methods of teaching of Uman State Pedagogical University Named after Pavlo Tychna, e-mail: nlb-48@ukr.net

Цитуйте цю статтю як:

Новаківська Л. Лекційний метод викладання літератури в середині ХІХ – на початку ХХ століття / Людмила Новаківська // Педагогічний дискурс. – 2016. – Вип. 20. – С. 143–149.

Cite this article as:

Novakivska L. The Lecture Method of Teaching Literature in the Middle of the XIX – Early XX Century, *Pedagogical Discourse*, 2016, Issue 20, pp. 143–149.

УДК 371.13+159.932.2

АЛЛА ПРУС,
асистент

(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка)

ALLA PRUS,

teaching assistant

(Ukraine, Kremenets, Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)

Категорійний аналіз понять «самореалізація» та «професійна самореалізація»

The Categorical Analysis of the Concepts «Self-Realization» and «Professional Self-Realization»

У статті представлені результати дослідження категорій «самореалізація» та «професійна самореалізація». На основі огляду психолого-педагогічних джерел та узагальнення різноманітних підходів у змістовому розгляді було уточнено аналізовані поняття. Сформульовано визначення понять «самореалізація» та «професійна самореалізація», які, на нашу думку, характеризують їх основні поняття. Вони також найбільш точно відповідають напряму нашого дослідження. Було визначено перспективи подальших досліджень, такі як: дослідження рівнів розвитку професійної самореалізації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; обґрунтування структурно-динамічної моделі формування професійної самореалізації майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на основі визначених понять та ін.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, категорійний аналіз понять, професійна самореалізація майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, процес розвитку, спонукально-мотиваційні сутнісні сили людини, творча діяльність, співтворчість.

The article presents the results of a study of the categories of «self-realization» and «professional self-realization». Based on the review of psychological and pedagogical sources and summarize various approaches to semantic consideration it clarified analyzed concepts. Such definitions as «self-actualization» and «professional self-realization», were formulated, which, in our opinion, characterize their basic concepts. They also most closely correspond the directions of our research. Using the method of content analysis were analyzed some concepts in 46 scientific sources (abstracts, monographs, articles in national and international professional journals, etc.). Special attention was paid to the works of recent years. The study identified a variety of approaches in substantial consideration of the analyzed concepts. Logical-system analysis allowed to identify the conception of «self-realization» and «professional self-realization» in scientific sources and based on that made a categorical analysis of the concepts which are studying. It were identified some prospects of further research such as, the study of the levels of development of professional self-realization of future teachers of fine arts; substantiation of the structural-dynamic model of formation of professional self-realization of future teachers of fine art based on certain concepts etc.

Key words: self-realization, professional self-realization, categorical analysis of the concept of professional self-realization of the future teacher of fine arts, development, incentive-essential motivational forces of human, creative activity, co-creation.