**УДК 378(477) (09)**

**НОВАКІВСЬКА Людмила Володимирівна**
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
e-mail: koliada_n@mail.ru

# ТВІР ЯК ФОРМА ЛІТЕРАТУРНОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ (СЕРЕДИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

***Анотація.*** *У статті здійснено аналіз та простежено розвиток твору як форми літературної ї освіти в гімназіях середини XIX – початку XX століття. З'ясовано, що якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення 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. Для досліджуваного періоду характерна тематика творів, диференційовано на три групи: теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки; твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують об'єм, посильний для цього віку); теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів.*

*Твір, будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи, був основною навчальною формою наступності літературної освіти. В той же час, навчання письмової мови 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, громадськьних завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.*

***Ключові слова:*** *твір, літературна освіта, гімназії середини XIX – початку XX століття, словесність, теорія словесності.*

**Постановка проблеми.** На початок XXI століття розширився і поглибився поліфонічний простір, в якому формується читач, але розуміння провідної ролі літературної освіти і зусилля, зроблені державними діячами і педагогами середини XIX – початку XX століття вказують шлях актуальний і сьогодні.

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.

З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в методиці середини XIX – початку XX століття, що мало одночасно прогностичний і прикладний характер. У практичних підходах вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої і сучасної літератури, усунення змістовної близькості гімназичного і університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовноформуючого предмета [3, с. 260].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз історико-педагогічних та науково-методичних праць свідчить, що проблемам професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи XIX – початку XX століття присвячені праці Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, В. Курила, В. Майбороди, О. Семеног, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Однак проблеми розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX – початку XX століття, науково-методичного забезпечення

викладання словесності у гімназійній освіті не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

**Мета** статті – здійснити аналіз та простежити розвиток твору як форми літературної і освіти в гімназіях середини XIX – початку XX століття.

**Виклад основного матеріалу.** 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 мірилом рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення 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.

Свідчення його поширеності у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у ряді письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлені реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються у міру їх потреби для вивчення або контролю». Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групової спеціальності» [3, с. 269].

Значущість твору у вищій школі підтверджується при аналізі «Опытов историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института» (1852 р., 1853 р). Теми студентських творів групувалися за трьома напрямами: класичне і нове європейське літературознавство; порівняльне мовознавство; педагогіка. Така спрямованість простежується і 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» [11, с. 5–178].

Відсутність тем творів, пов'язаних з історією вітчизняної літератури, відбиває динаміку становлення історичного підходу до вивчення літератури, який на той час ще реалізовано на практиці. На думку сучасних дослідників, організація історико-філологічних факультетів і включення в програму випускних класів гімназії історико-літературних курсів утверджують до середини XIX століття «історичний напрям у російському викладанні словесності в навчальних закладах різного типу» [15, с. 86]. Проте, 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 [3, с. 270].

Першою гімназійною програмою, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.). Відповідно до цієї програми твори належали до 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) [13, 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 твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну аргументацію. 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, при потребі, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш менш стереотипних виразів» [13, с. 104].

Для того, щоб навчити учнів користуватися багатством рідної мови повною мірою, і пропонувалися вправи в перекладах російською мовою зразків старогрецької і

давньоримської літератури. На думку укладачів «Примерной программы русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.), 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» [13, с. 105]. Первинне знайомство з цією методичною рекомендацією могло привести до думки про 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 наукової і публіцистичної мови, як ключових стилів мови, що використовувалися у творах. В той же час, не можна не відзначити значний вплив методів еллінізованої школи і на методику «російського твору» [3, 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 С. Брайловського, В. Істоміна, Д. Овсянико-Куликовського, Л. Шуміловського, С. Ларіонова, О. Алфьорова, В. Голубкова та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що пред'являвся 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 у них 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 [17, с. 2].

Таким чином, у вітчизняній 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 переживала так звані кризові часи.

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 відставала від офіційних рекомендацій. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-і роки XIX століття, давалися вичерпні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було черпати теми виключно з наявних підручників; кожен викладач російської словесності зобов'язаний був сам пропонувати теми і допомагати учням у виробленні плану (поки вони ще не набули навичок у письмовому викладі своїх думок). 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» [16, с. 48].

Як показав аналіз джерел, 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 XVIII століття, переважали формулювання загального морально-морального або історичного характеру, наприклад: «Летние и зимние удовольствия учениц» (5 клас); «Причины и следствия грекоперсидских войн» (5 клас); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси XVII века» (VI клас) [7, с. 22–24].

Поширеність тем подібного «малолітературного» характеру, приводила, до деякої «методичної провокації» – побудувати твір як загальне просторове міркування. До таких 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) [7, с. 28–29].

Тільки до 7 класу кількість тем публіцистичного характеру знижувалася, на перший план виходили теоретико- й історико-літературні формулювання, 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» [7, с. 27].

Незадовільність репродуктивної методики призводила до того, що деякі учені-філологи закликали зовсім відмовитися від такої форми, як твір. Так, академік Д. Овсянико-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; це – абсолютно безплідна витрата часу, як для учня, так і для викладача» [10, с. 429].

Категоричність позиції Д. Овсянико-Куликовського була викликана не лише слабкістю практичної роботи над твором, але і масовим поширенням посередніх посібників, що «полегшують» роботу учнів. Так, С. Брайловський, критикуючи такі посібники, вказував на цілий ряд методичних помилок, які вони містять: відсутність головних питань – чому вчити при навчанні шкільному твору і як учити; 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 [2, с. 31].

Подібні книги отримали в методиці загальне, значною мірою оцінне 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 пропоновані зразки були виконані на належному рівні, але якість планів і текстів творів залишала бажати кращого [3, с. 273].

До подібних видань сучасні дослідники відносять книгу О. Семенова «Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий» (1912 р.). У двотомному виданні представлено 116 тем і планів-конспектів творів, пов’язаних з російською літературою XVIII – XIX ст. Воно багато в чому дублює зміст підручників із літератури, зокрема, підручник словесності В. Саводника «Очерки по истории русской литературы XIX века» (1906 р.). 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» [14, с. 186].

Динамічне наростання кількості тем творів для старших класів на початку XX століття привело 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») [17, с. У–1Х].

Таким чином, підсумкова форма контролю, не обмежуючись історією літератури, перевіряла, насамперед, міру «володіння складом», а вже потім знання історико-літературного курсу, і це слід враховувати, визначаючи зміст «фінішних» літературних умінь випускників гімназій. Проте, на думку сучасних дослідників, класифікація творів за тематичною ознакою не дає можливість оцінити міру використання в них продуктивної пізнавальної діяльності учнів [3, с. 274].

Спробу оцінити застосування продуктивного дослідницького пошуку при написанні творів дослідниця О. Гетьманська здійснила на матеріалі творів випускників гімназій за 1907 р., 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

тему «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 об’єм, 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. З представлених гімназичних творів до дослідницьких тем ми змогли 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”» [8, с. 76, 90, 154, 160, 186, 312, 386].

Таким чином, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стають на цьому етапі істотною перешкодою для успішності шкільного твору як форми, яка поєднує «фінішні» знання гімназиста і «стартові уміння» студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору, – були важко здійснемими, 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 шаблонність і механістичність творів вітчизняна методика початку XX століття протиставила його нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної вправи твір все частіше переходив у домашню форму. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» приводить широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору додому, 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, з точки зору методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, з якими зустрічався учень після закінчення школи та вступі в університет [1, с. 276–277].

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. Щоб переконатися в перехідному характері домашнього твору (від середньої до вищої школи), приведемо 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 р.); Перша збірка листів І. Тургенєва (1884 р.); «Неизданные письма И.С. Тургенева к г-же Виардо и его французским друзьям», видані І. Гальпериним-Камінським (1900 р.); Повне зібрання творів І. Тургенєва, Т. IX, XII (1898 р.); «Тургенев» Д. Овсянико-Куликовського (1909 р.); «Помраченье божков и новые кумиры» О. Ізмайлова (1910 р.).

На думку сучасних дослідників, оцінка поглядів І. Тургенєва щодо його епістолярної спадщини, передбачала роботу дослідницького характеру, пов’язану з аналізом як листів письменника, так 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 [3, с. 277].

Як свідчить аналіз джерел, 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» [17, с. 6].

Ще один варіант загального списку посібників з розвитку письмової мови для середніх і старших класів представлений у книзі В. Самсонова «Методическое руководство

для ведения школьных сочинений» (1907 р.). У роботі над твором в 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 р.); 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 церковно-славянскому чтению» (1887 р.); книгу Ц. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1891 р.); посібник В. Острогорського «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1885 р.).

Аналіз джерел свідчить про відсутність уніфікованого підходу до формування 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 [3, 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 в твори власні роздуми учнів про літературний матеріал. У зв'язку з цим цікаве трактування двох основних підходів до твору («репродуктивного» і «узагальнюючого»), представлені в методиці С. Ларіонова. З трьох формулювань «мистецтво писати твір», «задавати твір» і «учити складати твір» С. Ларіонов наполягає на останньому [4, с. III].

Подальше знайомство із запропонованими методистом планами 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 являється, по суті, перехідною методикою від твору в середній школі до твору в університеті [4, с. 5–6, 162–163].

Близьким до методики С. Ларіонова «дослідницько-технологічний» підхід до навчання твору є підхід, запропонований у праці О. Лебедєва «Задачи школьных сочинений» (1916 р.). Учити твору методист пропонує не теоретично, «не наказом», а «показом». У логіці А. Лебедєва це означає, що будь-якому письмовому твору повинен передувати твір усний, складений в класі, «на очах учнів». Далі учений визначає шкільний твір як «дуже складний виріб», технологією якого учні повинні оволодіти до кінця курсу; але спроби ці слід починати з 5 класу [5, с. 276].

С. Ларіонов та і О. Лебедєв розвивають ідеї «посильної для учнів творчості» та «самостійності» шкільної програми 1915 р., 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 [6, с. 51].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916 р.). 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 засвоєного матеріалу, а також «односторонньо логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [12, с. 37].

Найважливішим питанням методики творів О. Алфьоров і В. Голубков вважали питання мотивації або інтересу учнів до навчального матеріалу і способів його передачі. Шляхи формування інтересу обох методистів пов'язували з вирішенням трьох основних питань: з індивідуалізацією тем творів; з поглибленою роботою над планом твору на

історико-літературну тему; із затвердженням 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 процесі підготовки і написання роботи, індивідуалізація тем творів [12, с. 39, 47].

На початку XX століття із запровадженням вступних іспитів у навчальних закладах значення твору різко зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі. Так, у 1907 р. з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з твором 6425 осіб (число незадовільних творів склало тільки 1,9 % від загальної кількості випускників) [9, с. 52–53].

**Висновки.** Таким чином, твір, будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи, був основною навчальною формою наступності літературної освіти. В той же час, навчання письмової мови 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, громадськьних завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.

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

**Список використаної літератури**


1. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики / А. Д. Алфёров. – М. : Сотрудник школы, 1911. – 556 с.
2. Брайловский С. Н. О школьном сочинительстве / С. Н. Брайловский // Русский филологический вестник. – 1910. – № 1. – С. 25–39.
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.
4. Ларионов С. С. Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончательных испытаниях / С. С. Ларионов. – Тифлис, 1915. – 199 с.
5. Лебедев А. М. Задачи школьных сочинений / А. М. Лебедев // Родной язык в школе. – 1916. –№ 6. – С. 274–276.
6. Материалы по реформе средней школе. Примерные программы и объяснительные записки. – Петроград, 1915. – 547 с.
7. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях / Авт.-сост. Истомин В. А. // Русский филологический вестник. – 1891. – № 1. – С. 1–31.
8. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях // Авт.-сост. А. Филонов. – Спб : Типография Глазунова, 1908. – 387 с.
9. Об испытаниях зрелости в 1907 году // Журнал Министерства народного просвещения, 1908. – Ч. XVIII. – С. 47–63.
10. Овсянико-Куликовский Д. Н. О преподавании теории словесности в средней школе / Д. Н. Овсянико-Куликовский // Вопросы теории и психологии творчества. – Х., 1911. – С. 426–430.
11. Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института. – Выпуск 6. – Спб. : Типография Императорской Академии наук, 1852 – 312 с.
12. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). – М., 1917. – 62 с.
13. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – № 12. – С. 80–107.
14. Семёнов А. К. Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий. Выпуск II. / А. К. Семёнов. – Одесса, 1912. – 192 с.
15. Сосновская О. В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: монография. – М., 2004. – 465 с.
16. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. – Спб. : Типография Императорской Академии наук, 1890. – 180 с.
17. 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. Т.1. : Темы историко-культурные и отвлечённые / Л. И. Шумиловский. – Спб., 1910. – 176 с.

**References**

1. Alferov A.D. (1911) Native language in high school: a technique Experience. M.: An employee of the school, 556.
2. Brailovsky S.N. (1910) About school writing / SN. *Brailovsky Russian philology Gazette*. № 1. 25-39.
3. Hetman E.V. (2013) Literature in middle and high school. Traditions succession: historical and methodological essay: Monograph. Moscow: Moscow State Pedagogical University: Prometheus,. 407.
4. Larionov S.S. (1915) Collection of themes for the works in high school and at the final testing. Tbilisi, 199.
5. Lebedev A. M. (1916) Objectives school essay. *Native language at school*. № 6. 274-276.
6. Materials for the reform of the secondary school. Sample programs and explanatory notes. Petrograd, 1915. 547.
7. Guidance on the teaching of Russian language and literature in women's institutions sredneuchebnyh. *Russian philology Gazette*. 1891. № 1. 1-31.
8. Topics on the Russian language for the students' written works in secondary schools. Avt.-status. A. Filonov. St. Petersburg: Printing Glazunov, 1908. 387
9. Testing maturity in 1907. *Journal of the Ministry of Education*, 1908. Part XVIII. 47-63.
10. Ovsyaniko –ulikovskii D.N. (1911) On teaching the theory of literature in high school. *Questions of the theory and the psychology of creativity*. 426-430.
11. Experiments historical and philological works of students of the Main Pedagogical Institute. Issue 6 - St. Petersburg. : Printing of the Imperial Academy of Sciences, 1852. 312.
12. First All-Russian Congress of Teachers of Russian Language High School in Moscow (Dec. 27 - Jan. 4, 1917). M., 1917. 62.
13. Approximate program of the Russian language from Church Slavonic and literature // Journal of the Ministry of Education. 1890. № 12. 80-107.
14. Semenov A.K. (1912) Plans and works. Course VII grammar class. Issue II. Odessa, 192.
15. Sosnovskaya O.V. (2004) Conceptual foundations of modern literary training of primary school teachers: a monograph. M. 465.
16. Curricula and model programs of subjects taught in the gymnasium, and the Ministry of Education preschools. Spb. : Printing of the Imperial Academy of Sciences, 1890. 180.
17. Shumilov L.I. (1910) Guide for independent preparation of student works: Allowance for students, externs, for self-learning and exam preparation in the spec. Executive. Proc. institutions. V.1. : Topics historical, cultural and distracted. St. Petersburg,176.

**NOWAKIWSKA Lyudmyla Volodymyrivna**, Ph.D., Associate Professor, assistant professor of Ukrainian literature, ukrainian and methods of teaching Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: koliada_n@mail.ru

## WORK AS A FORM OF LITERARY GYMNASIUM EDUCATION (MIDDLE OF THE NINETEENTH - EARLY TWENTIETH CENTURY)

***Summary***. *The article analyzed and traced the development of the work as a form of literary her education in schools mid XIX – early XX century.*

*It is found that quality of literary education graduate school, which was preparing to enter the University, evaluated primarily on the results of the final product. Score from work, along with estimates of the Latin and Greek languages and was the main measure of knowledge entrant. As the final form of testing of literature, it is indicative of the level of knowledge of pupils achieved them after high school, and at the same time starting level of knowledge of entrants to university. Thus, there was the practical realization of the continuity of literary education middle and high school.*

*For the period studied characteristic theme works, differentiated into three groups: the theme of reproductive nature that do not stimulate independent thought; Research works of nature are not consistent with the age of the students (of which exceed the volume messenger for this age group); Research topics character corresponding to the age peculiarities, knowledge of Russian literature and vocabulary students.*

*The product, being the summary form of control of knowledge of grammar and, simultaneously, entrance examinations to high school, was the main form of educational continuity literary education. At the same time, teaching writing in the classroom verbiage is not limited to the content of the subject «literature», as evidenced by the broad themes of humanitarian. The work helped to strengthen skills in writing texts regarding a wide range of human knowledge needed both philological and non-philological higher education and in social circles, hromadsknyh tasks graduate high school and during his literary self.*

***Key words***: *work, literary education, middle school XIX – early XX century, literature, theory of literature.*

*Одержано редакцією 10.03.2016*
*Прийнято до публікації 12.03.2016*