

ТЕНДЕНЦІЇ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 30–90 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

TRENDS OF STUDYING LITERATURE IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE IN THE 30–90S OF THE 20TH CENTURY

Статтю присвячено пошуку тенденції шкільного вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття. Приділено увагу опису здобутків українських діячів освіти і науки та їхньої ролі у становленні методики навчання зарубіжної літератури зазначеного періоду. Наголошено на необхідності фундаментального вивчення історичних витоків методики навчання зарубіжної літератури як науки, дослідження її генеалогії, формування об'єктивного погляду через критичне осмислення досліджень науковців та освітян, що становитимуть основу для формування ключових напрямів розвитку та ефективної імплементації попередніх передових досягнень з огляду на конструктивне наповнення змісту, форм і методів сучасної методики вивчення зарубіжної літератури та оптимальне забезпечення її практичних результатів. Зазначено, що напрацювання багатьох науковців і методистів, які у 30–90 роках ХХ століття розробляли проблему вивчення творів письменників у шкільному курсі літератури, і до сьогодні не втратила своєї наукової значущості та актуальності. Наголошено, що формування нових ідей, розвиток теорії та практики викладання словесності відбувалось на межі взаємовпливів розмаїтих поглядів та методичних концепцій. Зауважено, що реалізація шкільної літературної освіти у культурологічному контексті означає взаємодію національних і світових чинників особистісно орієнтованого навчання на засадах гуманізації та гуманітаризації освіти, в умовах толерантності та діалогізму, що становлять основу інтерсуб'єктного навчання літератури. З'ясовано, що успішне вивчення літератури зумовлене як змістом освіти, так і процесуальним компонентом її реалізації, відповідно до якого пояснюються не лише події, а й ідеї та цінності зображеної епохи, що, у свою чергу, свідчить про баланс факторів (насамперед, соціальне замовлення літературної освіти і врахування учнівських інтересів), які здійснюють вплив на становлення методичної думки та обумовлюють не лише стандартизацію змісту освіти, а й необхідність її технологічного забезпечення, що визначає рівень культури педагогічної діяльності й розвитку суспільства загалом. **Ключові слова:** інтерсуб'єктне навчання літератури, літературна освіта, методика навчання зарубіжної літератури, науково-методична концепція, предметна дидактика.

The article is devoted to the search for the trend of teaching literature in educational institutions of Ukraine in the 30s–90s of the 20th century. The author paid attention to the description of the Ukrainian educators' and scientists' achievements and their role when forming the methodology of teaching literature within the specified period. Also, the author emphasized the need for a fundamental study of the historical origins of the methodology of teaching foreign literature as a science, research into its genealogy, the formation of an objective view through a critical rethinking of the scientists' and educators' research, which would form the basis for the formation of key directions of development and effective implementation of previous advanced achievements taking into account constructive content, forms and methods of modern methodology of studying foreign literature and optimal provision of its practical results. It is noted that the research work of many scientists and methodologists, who explored the problem of studying some writers' works in the school literature course in the 30–90s of the 20th century, has not lost its scientific significance and relevance to this day. It is emphasized that the formation of new ideas, the development of the theory and practice of teaching literature took place on the border of mutual influences of various views and methodological concepts. It is noted that the implementation of school literary education in the cultural context means the interaction of national and world factors of person-oriented education on the basis of humanization and humanitarianization of education, in conditions of tolerance and dialogism, which form the ground of intersubjective teaching of literature. It was found that the successful study of literature is determined by both the content of education and the procedural component of its implementation, according to which, events, ideas and values of the depicted era could be explained; in turn, it indicates a balance of factors (primarily, social ordering of literary education and taking into account students' interests), which influence the formation of methodical thought and determine not only the standardization of the educational content, but also the need for its technological support, which determines the culture level of pedagogical activity and the development of society in general. **Key words:** intersubjective teaching of literature, literary education, methodology of teaching foreign literature, scientific and methodological concept, subject didactics.

УДК 373.3/5.016:82(100)
<https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.8>

Степаненко О.К.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри
соціально-гуманітарної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Аналізуючи вимоги сучасності, одним із найважливіших завдань загальної середньої освіти ХХІ століття можна вважати покращення освітніх процесів: пріоритет за формуванням у здобувачів

освіти інтегрованої картини світу, високої духовної культури, дієвої системи цінностей, пізнавальної активності, креативності й мобільності, розвитком творчого потенціалу, національної ідентичності, патріотичних почуттів, активної громадянської

позиції, їхньою підготовкою до ініціативної життєдіяльності, професіоналізації, організації й самоорганізації навчання впродовж життя. Далеко не останню роль у цьому відіграє забезпечення відповідного рівня ключових і предметних компетентностей учнів із зарубіжної літератури, наприклад, спроможності застосовувати знання зарубіжної літератури в різних життєвих обставинах, що, у свою чергу, сприяє природній та впевненій комунікації та взаємодії із оточенням, реалізації та розвитку власного потенціалу, побудові індивідуальної траєкторії особистісного розвитку [13, с. 6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю цілісного розкриття історичних витоків методики вивчення літератури як науки, простеження її генеалогії, формування об'єктивного погляду через критичне осмислення праць попередніх поколінь науковців, освітян та діячів культури, що становитимуть основу для формування ключових тенденцій розвитку предметної дидактики й ефективної імплементації передових досягнень минулого з огляду на конструктивне наповнення змісту, форм і методів сучасної методики вивчення зарубіжної літератури та найбільш сприятливої реалізації її практичних результатів.

Формулювання цілей статті. Метою статті є опис основних тенденцій шкільного вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття та становлення методики навчання зарубіжної літератури в Україні, визначення перспектив креативного використання ефективного наукового та методичного досвіду у контексті побудови сучасної шкільної літературної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні різні аспекти історії становлення методики викладання літератури досліджують у своїх працях Л. Базиль, Н. Волошина, Н. Грицак, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Кузнецова, Л. Решеняк, О. Семенов, С. Синенко, Л. Удовиченко, Н. Чепурна, Л. Чумак, С. Яворська, Т. Яценко та багато інших учених.

Діяльність багатьох науковців і методистів, які у 30–90 роках ХХ століття розробляли проблему вивчення творів письменників у шкільному курсі літератури, і до сьогодні не втратила своєї наукової значущості та актуальності.

Вагомий внесок у розвиток шкільної літературної освіти цього періоду зробили учені-методисти О. Богданова, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, П. Волинський, В. Голубков, М. Кудряшов, А. Мазуркевич, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, К. Нартов, Є. Пасічник, М. Рибникова, А. Савченко, С. Трємбітська, С. Тураєв, Д. Чавчанідзе та багато інших. Вони плідно працювали в царині методики викладання, створювали програми, підручники та посібники з літератури.

Проаналізувавши праці дослідників, ми можемо робити певні висновки щодо тенденцій шкільного

вивчення літератури у навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа у 30–90 роках ХХ століття формувалася на класових засадах, що зумовило негативну тенденцію щодо викладання літератури. Художній літературі відводилася ілюстративна роль, твори шкільного курсу штучно співвідносилися з певними історичними подіями, сам курс викладання був позбавлений системності побудови.

На початку 30-х років в Україні було проголошено уніфікацію системи освіти, змісту і порядку навчання, що мало руйнівний вплив на тогочасну школу, де остаточно запанував класовий підхід до всіх суспільних і життєвих явищ. При вивченні літератури, якій за таких умов відводилася в навчальному процесі другорядна роль, домінуючими стали вульгарно-соціологічні тенденції, наприклад, класова оцінка літературних героїв [2, с. 327].

Особистість і творчість великих художників, відображені в дзеркалі соціології, знецінювались, дрібнішали, набували вульгарного, примітивного тлумачення. Прагнення зв'язати літературу з життям, її підпорядкованість суспільствознавству, спрямування програм на соціологічний аналіз літературного твору, безумовно, збіднювали, вихолощували його художню та естетичну цінність, спотворювали ідейний і творчий задум письменника.

Перебудову освітньої системи та змісту навчання було здійснювано з класово-репресивних позицій. Підкреслимо факт існування офіційної заборони усіх найкращих зразків національної культури, науки, літератури і мистецтва, творів відомих вітчизняних та зарубіжних письменників та їхнє вилучення з навчальних програм і підручників. «Більшовицьке вето» було накладено навіть на твори усної народної творчості (наприклад, казка вважалася «пережитком феодалізму») [1, с. 121]. До того ж під гаслами інтернаціоналізму проводилася активна русифікація, законодавчо сформульована в державних нормативних документах.

У середині 30-х років (1932–1935) відбулася реорганізація семирічної політехнічної школи. Із 1934 року шкільна освіта стала десятирічною. Історико-літературний курс тепер мав викладатися не два роки, а три. Для учнів 8–10 класів укладалися нові програми з літератури, до яких було введено і твори світового письменства. Учені-методисти того часу вивчали шкільну систему викладання літератури зарубіжних країн (Австрія, Німеччина, Франція та ін.), порівнювали закордонні шкільні програми зі змістом і метою навчання літератури в Україні [7, с. 31].

У навчальних закладах України у 30–90 роках ХХ століття викладання літератури було в основному зорієнтовано на вивчення російської літератури. Хоча до шкільного курсу входили деякі твори зарубіжних авторів, проте кількість їх була обмеженою. У методичних концепціях виразно простежувалася

тенденція соціологічного підходу до шкільного вивчення літературних творів. Догми ідеології того періоду, яких навчали в школі, діставали на уроках літератури незаперечний авторитет, бо подавалися як багатовікові чаяння кращих представників російського народу (трудової і творчої інтелігенції) та всього прогресивного людства [7, с. 31].

Тенденція відбору творів для шкільного вивчення визначалася не тільки їх безумовною художньою цінністю, а й можливістю вбудувати їх до логіки тогочасної концепції літературного розвитку новітнього часу, у якій би було відображено поступальний рух країни до революції, побудови соціалізму та комунізму. Перед творами фольклору та літератури того часу постало ще одне важливе виховне завдання – змальовувати взірці справжнього бойового чи трудового героїзму, на які могли б рівнятися юні читачі.

У 1936 році з'явився журнал «Література в школі» для педагогічного супроводу важливого шкільного предмета. У своїх виступах на сторінках журналу педагоги-теоретики наголошували: з двох складових навчання літератури – вивчення художнього твору й виховання справжнього громадянина – виховання має посідати перше місце [4, с. 1].

Таким чином, класове виховання стало центральним завданням літератури як навчальної дисципліни. На «соціально-дієвий характер літературних занять» указував російський методист В. Голубков, який бачив головне завдання школи в необхідності «навчити школяра оволодіти художньою літературою як знаряддям ідеологічного впливу на суспільство» [5, с. 7]. З таких позицій роль шкільного аналізу твору, слідом за науковим, літературознавчим, зводилась до того, щоб, формуючи в учнів марксистський світогляд, заострювати в творах класово чуже, помилки та хибні уявлення письменників минулого. Класові характеристики стали обов'язковими в роботі над образом літературного героя, що відобразилось в численних публікаціях з методики [5, с. 7].

Як зазначають науковці, у літературознавстві 1930–1950 років (а нерідко й пізніше) та літературі акцент робився на шкоді від класового розподілу, внаслідок чого літературна творчість мали витоки безпосередньо з ідеологічних протистоянь епохи письменника [14, с. 348]. Така тенденція негативно відбилася й на шкільному викладанні літератури.

Утвердження ідеологічної думки у методичній науці, односторонність підходу до письменника та його творчості у підсумку призвели до стереотипу, шаблону в шкільному вивченні літератури, падінню рівня зацікавленості у вивченні літератури як навчального предмета, зумовлені тим, що їхні особисті враження, власна оцінка прочитаного ігнорувалися в процесі аналізу твору [16].

Спрощене розуміння художнього твору було одним із викликів передовій методичній думці того

часу (М. Кудряшев, М. Рибникова, Л. Троїцький). Учені надавали перевагу діяльнісному підходу до вчительської праці, закликали послуговуватись вагомими надбаннями науковців та методологів минулого. Наприклад, М. Рибникова доводила, що уроки літератури мають бути спрямовані на досягнення загальної мети – осмислення учнями змісту художнього твору, авторського задуму, сприйняття образів творів різних жанрів, розуміння їх мови. М. Кудряшев у статтях, присвячених аналізу лірики, уже в той час рішучо відкидав вульгарний соціологізм, а в статті про методи вивчення образу-персонажа заперечував проти схематичного аналізу й наголошував на живому, емоційному сприйнятті літературних героїв. Різноманітні шляхи аналізу літературних творів запропонував Л. Троїцький у праці «К методике историко-литературного курса» [11, с. 64].

Процеси демократизації, які відбувалися в суспільстві в період хрущовської «відлиги» (кінець 50-х – початок 60-х років ХХ століття), позитивно вплинули на методичну науку. У 60-тих роках виразно заявили про себе нові підходи до вивчення літератури. Літературознавці намагалися подолати односторонність і обмеженість заідеологізованого аналізу літературних творів.

На початку 1960-х років спостерігаємо зростання інтересу літературознавства до історико-функціонального вивчення літератури, завдання якого, перш за все, полягає у з'ясуванні реальних форм і видів впливу художніх творів у різні історичні періоди на читачів [15, с. 337].

Історико-функціональний напрям у вивченні літератури, на думку його прибічників (Д. Ліхачова, М. Храпченка та інших), включає аналіз її місця та ролі у сучасній художній культурі й тісно пов'язує твір із психологією художнього сприйняття [15, с. 363]. Читання розглядається при цьому як активний творчий процес спілкування між читачем і письменником.

Новий методологічний підхід до культури (й літератури як частини культури) як до системи стосунків, що встановлюються між людиною і світом у широкому семіотичному смислі, тобто як до своєрідного механізму переробки й організації інформації, що надходить із зовнішнього світу, специфічній знаковій системі, яку висунув Ю. Лотман, поряд з літературознавчими та філософськими концепціями культури М. Бахтіна, М. Кагана, В. Біблера та інших учених, здійснив істотний вплив на становлення культурологічної парадигми освіти. Це стосувалося не тільки відбору змісту освіти, зокрема літературної, але й зміни характеру педагогічного мислення вчителів, у переході від фрагментарного до цілісного сприйняття світу в широкому культурному контексті, необхідності реалізації принципу діалогу культур.

У 60-х – на початку 70-х років ХХ століття відбулися серйозні зміни в загальних поглядах на

мистецтво. Література більше не сприймалася тільки як вид ідеології, втілення класової та партійної приналежності письменника. У ці роки виходять праці літературознавців, психологів В. Кожінова «Литература как вид искусства» (1960), В. Асмуса «Чтение как труд и творчество» (1968), Л. Жабицької «Восприятие художественной литературы и личность» (1974), Л. Рожиної «Психология восприятия литературного героя школьниками» (1977), перевидаються психологічні праці Л. Виготського, зокрема «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967), «Психология искусства» (1968) [11, с. 94].

Тенденції пріоритетного підходу до літературної освіти, перш за все, як до діалогу читача й письменника, діалогу мистецтв та діалогу культур належить В. Маранцману та його школі, які започаткували діалогічний напрям у методиці викладання літератури. Урок літератури як діалог культур у подальшому стане однією з актуальних проблем методичної науки й шкільної практики [11, с. 97].

Проблеми методики шкільного навчання літератури розробляли також учені-літературознавці. Наприклад, О. Білецький, досліджуючи питання щодо вивчення російської літератури, виокремив настанови вчителям-словесникам щодо «формальної аналізи» художнього твору, що визначалась науковцем як «опис» чи характеристика вивченого матеріалу згідно із планом: матеріал, що є тематичною основою художнього твору; побудова твору; оформлення опису; жанр і стиль художнього твору [3, с. 33].

Розроблені ученим рекомендації щодо опрацювання художнього твору співвідносяться з комбінованим шляхом його аналізу: життєва основа художнього твору; сюжет і композиція; система образів та їх характеристика; інші образні елементи твору; мова твору та індивідуальний стиль письменника; жанр і значення художнього твору [3, с. 64].

У цей час простежувалась також тенденція вивчення літератури як людинознавства. Оригінальну концепцію викладання літератури на основі педагогічного спілкування запропонував педагог, учитель словесності Є. Ільїн.

У середині 80-х років минулого століття, у період початку демократичних змін у пострадянському суспільстві «...відбувалося злиття реформаторських урядових заходів та громадсько-педагогічного ініціативного руху в одне русло – за створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти...» [2, с. 327].

Важливу роль у науково-методичному супроводі процесу реформування шкільної літературної освіти відігравав відділ методики російської та української літератур Науково-дослідного інституту педагогіки під керівництвом академіка О. Мазуркевича. Науковці підготували колективний методичний посібник «Удосконалення вивчення російської літератури» (1985), де було розглянуто специфіку

вивчення російської літератури в школі. В узагальнених результатах наукового дослідження було визначено ефективні шляхи вдосконалення якості шкільної літературної освіти [6, с. 65].

У методиці літератури запроваджувалися тенденції щодо розвивального навчання, партнерської взаємодії вчителя та учнів, застосування системного підходу до розробки і розв'язання навчальних завдань, до реалізації дидактичного принципу проблемності. Наявною також була тенденція до реалізації на уроках літератури міжпредметних зв'язків як основи інтегрованого навчання [2, с. 236].

Основні тенденції розвитку методики навчання літератури напередодні останньої реформи школи періоду 30–90 років ХХ століття (1984), що є актуальними й нині, відображено у змісті навчальних програм з російської та української літератури [9; 10]. Зокрема, це стосується: підвищення якості шкільного літературного навчання і виховання учнів-читачів; громадянського й патріотичного виховання учнів засобами художнього слова; взаємозв'язку навчального матеріалу з життям, підготовки учнів до суспільно корисної праці; формування цілісного уявлення учнів про художню літературу як органічну частину світової культури; встановлення міжпредметних зв'язків у процесі осмислення художнього твору; удосконалення читацьких і мовленнєвих умінь та навичок учнів; розвитку загальної культури та естетичних смаків учнів; упровадження ідей розвивального навчання; ефективності застосування аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури; об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок учнів [10, с. 9–10]. Як бачимо, у нормативних документах наголошувалося на пріоритетній ролі художньої літератури в процесі формування особистості, у розвитку світоглядних переконань та образного мислення учнів.

Також істотний вплив на якісні зміни в навчанні й вихованні, а отже, й у шкільному вивченні літератури, спричинив і новаторський рух учителів, підтримуваний як громадськістю, так і керівними органами освіти.

На розвиток педагогічних досліджень суттєво вплинули досягнення психології та дидактики періоду 30–90 років ХХ століття, а саме: дослідження особливостей сприймання художнього твору учнями-читачами (О. Никифорова; П. Якобсон); концепти Г. Костюка щодо навчання та психічного розвитку особистості, що поглиблювали ідеї Л. Виготського про розвивальне навчання; характеристики особистості учня та шляхи її формування (Л. Божович); теорія асоціативності формування знань (Ю. Самарін); програма поетапного формування розумових дій (Н. Талізін); опис прийомів розумової діяльності учнів (О. Кабанова-Меллер); розроблення загальних методів навчання (А. Алексюк); ідея оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський).

Вітчизняні вчені-методисти, працюючи в суспільному та науковому просторі того часу, у своїх дослідженнях спиралися на психолого-педагогічні теорії учених: Г. Гуковського (щодо методології вивчення літературного твору в школі); Г. Левицької, М. Салтикової, О. Бурлаченко (щодо формування в учнів умінь аналізувати художні твори); Л. Рибачка (з проблем розвитку образного мислення учнів на уроках літератури); В. Щербини (про проблематику літературної освіти); Є. Ільїна (про значимість педагогічного досвіду вчителя-новатора).

З урахуванням передових психолого-педагогічних засад поглиблювалися традиційні й формувалися новаторські методичні ідеї щодо: вивчення особливостей художнього твору в школі (І. Бацій, І. Бровко, В. Лесик, І. Соболев) та виразного читання (А. Капська); психології читання і розуміння художнього твору (І. Синиця, Є. Сверстюк); розвитку творчої активності учнів на уроках літератури (Є. Жицький, І. Синиця, І. Соболев, Б. Степанишин); організації й керівництва навчально-виховним процесом (В. Сухомлинський); визначення шляхів, засобів інтелектуалізації уроку літератур (В. Паламарчук); забезпечення ефективності уроку літератури (Л. Худаш); вивчення теорії літератури в школі (О. Бандура); естетичного розвитку школярів засобами літератури (А. Лісовський, Н. Волошина).

Із запровадженням реформи шкільної освіти (1984–1991) послідовного розвитку набувала тенденція щодо розвивального навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку читацьких інтересів учнів. Є. Пасічник, акцентуючи увагу на партнерському характері педагогічного процесу, визначив їх як «способи дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовані на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках» [8, с. 57].

Учені-методисти вказували на важливість формування в учнів-читачів умінь «виділяти головне, зіставляти літературні факти, події, героїв виучуваних творів із метою з'ясування ідейної та моральної позиції автора, вміння аргументовано доводити свою думку, готувати самостійно реферати або повідомлення за кількома джерелами і виступати з ними, складати план, тези, конспект друкованих джерел, лекції вчителя, робити самостійні узагальнення і висновки» [6, с. 65]. Це засвідчувало те, що методична думка спрямована на підвищення інтелектуалізації уроку літератури, на розвиток розумової діяльності школярів, на формування в учнів пізнавальних умінь як рушійної сили розвивального навчання. У той же час учені вказували на важливість формування відтворювальних умінь, які корелюють із творчими, самостійними. Також важливим було підвищення суб'єктної ролі учнів у процесі вивчення літератури, наприклад, щодо набуття нових знань, формування вмінь здобувати

навчальну інформацію з різних джерел (з лекції вчителя, статті, підручника, посібників тощо). Крім того, спостерігалася тенденція поєднання навчально-пізнавальної та виховної функцій уроку літератури, а розвиток педагогічного процесу відбувався в діяльній напрямі, на що вказувало сприймання проблем відбору й застосування методів навчання цілісно з розумінням активної ролі вчителя в організації навчального процесу [18, с. 112].

Тож вагомий здобуток шкільної реформи 1984–1991 рр. – це визнання учнів рівноправними учасниками навчально-виховного процесу, що сприяло формуванню основи для партнерської взаємодії вчителя й учнів.

Висновки. Отже, осмислення процесу становлення та тенденцій розвитку методики навчання зарубіжної літератури є важливим чинником підвищення фахової майстерності педагога-словесника, що спонукає його до творчого використання прогресивних методичних надбань, впливає на якість сучасної шкільної літературної освіти. Позитивні тенденції в методиці навчання літератури у 30–90 роках ХХ століття заклали основу майбутнього вдосконалення процесу викладання шкільної літературної освіти та вважаються одним із важливих джерел розробки її сучасної стратегії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базиль Л. О. Становлення і розвиток шкільної літературної освіти в Україні у 1918–1938 рр. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2004. С. 121.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
3. Білецький О. І., Булаховський Л. А. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. Київ : Державне видавництво України, 1927. 77 с.
4. Глаголев Н. А. Воспитание нового человека – основная наша задача. *Литература в школе*. 1939. № 3. С. 1–6.
5. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва, 1962. 459 с. URL: <https://anyflip.com/trpgd/oqou/basic> (дата звернення: 15.07.2022).
6. Мазуркевич А. Р., Гречинская В. С. Совершенствование изучения русской литературы : пособ. для учит. Київ : Радянська школа, 1985. 256 с.
7. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
8. Пасічник Є. А. Українська література в школі. Київ : Радянська школа, 1983. 319 с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV–X кл. Київ : Радянська школа, 1984. 105 с.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Російська література : для шкіл з укр. і рос. мовами навчання. IV–X кл. Київ : Радянська школа, 1984. С. 9–10.

11. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе : учебное пособие для педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1976. С. 60–100.

12. Удовиченко Л. М. Динаміка розвитку методичних ідей в галузі навчання світової літератури у середній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 2. С. 38–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2010_2_10 (дата звернення: 15.07.2022).

13. Удовиченко Л. М. Теорія і технологія вивчення образів-персонажів у курсі зарубіжної літератури старшої школи : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2020. 352 с.

14. Хализев В. Е. Русское академическое литературоведение. История и методология (1900–1960-е годы). Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2015. 176 с. С. 348.

15. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек. Москва : Сов. писатель, 1976. 367 с.

16. Целикова Е. И. Эволюция анализа литературного произведения в школе (История и современность) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. СПб., 2001. 395 с.

17. Яценко Т. О. Особливості розвитку національної шкільної літературної освіти 20-40-х рр. ХХ століття. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2014. Вип. 120. С. 219–223.

18. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.