X-69

526/—

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А. М. ГОРЬКОГО

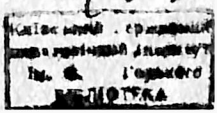
К. О. ХОДОСОВ

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ БОЛЬШОГО ЭПИЧЕСКОГО (ПРОЗАИЧЕСКОГО) ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Специальность 13.731 — методика литературы)

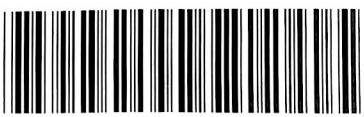
Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

526 (укр)



Киев — 1970

НБ НПУ



100207535

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А. М. ГОРЬКОГО

8У(07)

К. О. ХОДОСОВ

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ БОЛЬШОГО ЭПИЧЕСКОГО (ПРОЗАИЧЕСКОГО) ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Специальность 13.731 — методика литературы)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

526 (Укр)

Київський державний педагогічний інститут ім. О. Горького БІБЛІОТЕКА

Киев — 1970

Работа выполнена в отделе методики литературы Научно-исследовательского института педагогики УССР.

Научный руководитель — кандидат педагогических наук К. М. Сторчак.

Официальные оппоненты:

О. В. Кылымник, доктор филологических наук, профессор.

Н. Б. Олляк, кандидат педагогических наук.

Внешняя рецензия — Винницкий государственный педагогический институт.

Автореферат разослан « » 1971 года.

Защита диссертации состоится « » 1971 года на заседании Ученого совета филологического факультета Киевского государственного педагогического института им. А. М. Горького (Киев-30, Бульвар Т. Г. Шевченко, 22-24).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Отзывы на автореферат диссертации просьба направлять в адрес Киевского государственного педагогического института.

Ученый секретарь института.

Изучение художественного произведения в школе — это одна из важнейших проблем методики литературы. Известно, что в школьных программах по литературе (и русской и украинской) солидное место занимают эпические произведения большой формы — романы, повести. Например, в старших классах по украинской литературе изучаются такие произведения, как «Фата моргана» М. Коцюбинского, «Борислав сміється» И. Франко, «Прапороносці» О. Гончара, «Бур'ян» А. Головко, «Кров людська — не водиця» М. Стельмаха и ряд других.

Какие же особенности методики изучения таких произведений? Какие проблемы стоят перед учителем-словесником в процессе этого изучения и даже еще во время подготовки к этому изучению? Как решать эти проблемы в ежедневной практической работе учителя?..

Эти и ряд других вопросов беспокоят каждого словесника. И решать эти вопросы приходится каждому из них в меру своих сил, методического мастерства, умения.

К сожалению, методика работы над текстом большого по объему произведения разработана недостаточно. Правда, есть немало методических разработок по изучению к о н к р е т н ы х произведений, статей и монографий, посвященных отдельным вопросам методики изучения художественного произведения в школе. Но работ обобщающего, синтетического характера, которые рассматривали бы основные проблемы изучения эпического произведения, в частности большого по объему, — почти нет («почти» — потому, что в учебниках методики литературы некоторые из этих проблем рассматриваются, хотя и не с такой глубиной и обстоятельностью, как это требуется для учителя-практика).

Таким образом, самой жизнью, школьной практикой поставлена задача перед методикой литературы — выяснить, раскрыть важнейшие проблемы изучения большого эпического (прозаического) произведения в школе, помочь учителю в его практической деятельности. Хорошо известно, что наиболее трудным в школьном курсе литературы является изучение именно

б о л ь ш и х по объему художественных произведений. Поэтому избрание п р е д м е т о м нашего исследования важнейших проблем изучения таких произведений представляется нам актуальным и своевременным, очень важным как с научной точки зрения, так и для школьной практики.

Вопрос о том, к а к изучать в школе художественные произведения, в частности произведения большой формы, имеет свою давнюю историю. Этим вопросом занимались и по-своему решали его методисты XIX века, в частности такие, как Буслаев. Стоюнин, Водовозов, Острогорский и др.; некоторые стороны этой проблемы нашли свое отражение (конечно, соответственно требованиям того времени) в деятельности преподавателей братских школ на Украине, в творчестве Феофана Прокоповича, Кирила Ставровецкого, Григория Сковороды и других деятелей. Исторический экскурс в этом аспекте нашел соответствующее место на страницах нашего исследования; но не это является главным в нем. Основное внимание уделяется, естественно, освещению современного состояния разработки данного методического вопроса и, главным образом, решению проблем, возникающих ныне перед словесниками советской школы.

Исходя из глубоко осознанного убеждения в том, что художественное произведение как произведение искусства слова имеет неоценимое значение в формировании идейных, моральных и эстетических взглядов подрастающего поколения, автор диссертации акцентирует внимание именно на м е т о д и к е изучения эпических произведений, которая бы помогла достичь этих целей в коммунистическом воспитании школьников, в формировании их идейных убеждений.

Методологической основой нашего исследования является учение классиков марксизма-ленинизма о литературе и искусстве, их специфике как особенных форм общественного сознания и их роли в жизни общества. В поле внимания автора все время были также постановления партии и правительства о литературе и искусстве, о школе и воспитании, решения съездов КПСС по идеологическим вопросам.

В исследовании и решении важнейших проблем изучения большого эпического произведения в школе использованы различные и с т о ч н и к и. Важнейшим из них является многолетний опыт автора диссертации по преподаванию украинской литературы в средней школе (более 30 лет). Частично этот опыт нашел обобщение и отражение в многочисленных журнальных

и газетных публикациях (журналы «Література в школі», «Українська мова і література в школі», газета «Радянська освіта» и др.), а также в методических пособиях для словесников (по изучению творчества А. Головко, И. Котляревского в школе), автором которых является диссертант.

Ценный материал для наблюдения и выводов был привлечен также из опыта словесников-коллег — учителей средних школ г. Хорола Полтавской области и сельских школ Хорольского района, так как на протяжении более пятнадцати лет автор исследования является руководителем районного объединения словесников — преподавателей украинской литературы Хорольского района. К этому добавляется также материал наблюдений во время посещения уроков украинской и русской литературы в школах Полтавы и Киева (во время различных семинаров, курсов и т. п.).

Кроме того, диссертант изучил многочисленные статьи, монографии, методические пособия, учебники по методике литературы, которые появились в печати на протяжении последних двадцати лет. Глубокому изучению были подданы и методические работы выдающихся методистов дореволюционного времени, а также советских (Буслаев, Стоюнин, Острогорский, Поливанов, Водовозов, Голубков, Рыбникова Никольский, Корст, Бугайко, Мазуркевич и др.).

Естественно, что в своем исследовании мы неоднократно обращались и к трудам Н. К. Крупской по вопросам преподавания литературы в школе, а также к литературоведческим и педагогическим работам Белинского, Добролюбова, Чернышевского, И. Франко.

Основными м е т о д а м и нашего исследования были изучение и анализ специальной литературы (научно-методической), обобщение личного педагогического опыта — преподавания литературы в средней школе, экспериментальная проверка (письменные работы учащихся, разные варианты уроков, применение различных методов и методических приемов изучения того или иного произведения в классе и т. п.). Был использован также метод изучения школьной документации — поурочных планов учителей-словесников, конспектов, записей директоров и завучей школ во время посещения уроков.

Диссертант принимал участие в научном эксперименте по методике литературы, проведенном несколько лет тому сектором методики литературы НИИ педагогики УССР.

В соответствии с целью и задачами исследования диссертация состоит из вступления, трех разделов, выводов и библиографии.

Во вступлении обоснован выбор темы, предмета исследования, определены цели и задачи его, указаны источники и методы исследования.

В первом разделе — **«Восприятие учащимися художественного произведения и характер литературоведческого анализа его на уроке»** — раскрывается природа эстетического восприятия учащимися художественного произведения, обосновывается необходимость литературоведческого анализа (в соответствии с характером школьного курса литературы) его в классе и раскрываются пути наиболее эффективного изучения произведений большой эпической формы.

Известно, что в последнее время бытует мнение (особенно среди писателей, литературоведов) о вредности анализа («анатомирования») художественного произведения в школе; при этом якобы притупляется эстетическое восприятие его учащимися, ослабляется познавательное и воспитательное воздействие его на учеников. Нигилизм в вопросе углубленного изучения, анализа художественного произведения в школе достиг такой степени, что стали раздаваться голоса о вредности и ненужности школьных учебников по литературе (напр., дискуссия на страницах «Литературной газеты» в 1965 г.).

В исследовании категорически отрицается правомерность этих нигилистических взглядов, обосновывается необходимость не только эмоционально-эстетического восприятия произведения, но и последующего литературоведческого анализа его, так как только первым не может быть полностью решена задача литературного образования подрастающего поколения, поколения всесторонне развитых, умных строителей коммунизма. Утверждается мысль, что необходимо органическое слияние эмоционально-эстетического восприятия произведения с интеллектуальным восприятием его, с глубоким (насколько позволяет это школьный курс) анализом идейного содержания, сюжета, системы образов, особенностей художественной формы художественного произведения.

Больше того: учитель должен привить учащимся навыки критического, самостоятельного восприятия художественного произведения, навыки анализа его идейного содержания в единстве с художественной формой. Акцентация внимания на идейном содержании не должна при этом умалять эстетического воздей-

ствия произведения на читателя, воздействия именно как произведения искусства слова.

Подчеркивается большая роль языка, слова и в развитии вообще духовного мира школьника.

Диссертант уделяет соответствующее внимание психологическим основам процесса восприятия учеником художественного произведения, выясняет роль репродуктивного и творческого воображения в этом процессе.

Важнейший методический принцип изучения художественного произведения в школе — это изучение, анализ его в единстве идейного содержания и художественной формы. В чем сущность этого принципа? Как учитель должен практически осуществлять его на уроке, особенно при изучении произведений большой эпической формы? — эти вопросы находят освещение в диссертации на конкретных примерах; при этом выдвигаются и обосновываются конкретные практические предложения, рекомендации, имеющие ценность для учителя-практика.

Во многих методических статьях, монографиях и пособиях для словесников в настоящее время настоятельно рекомендуется применять так называемое проблемное изучение художественного произведения в школе; иногда в дискуссионном порядке освещается вопрос о целостном изучении произведения. Но в школьной практике давно, годами и десятилетиями утвердился так называемый традиционный, или пообразный путь изучения художественной литературы. На основе глубокого анализа теоретических работ (журнальных статей и методических пособий, монографий), а также личного опыта и опыта словесников-коллег, диссертант не только раскрывает сущность каждого из этих путей изучения литературы в школе, но и решает такую проблему, как взаимосвязь этих методических путей и способов. При этом обосновывается вывод: в современных условиях нельзя отдавать предпочтения ни одному из них. Все зависит от эрудиции и мастерства учителя.

Вопрос взаимосвязи целостного, проблемного и пообразного изучения литературы трактуется в таком аспекте: как логические категории, это понятия не однородные, поэтому неправомерно ставить вопрос: что эффективнее — пообразное или целостное изучение того или другого произведения? На конкретных примерах в диссертации утверждается положение: целостное изучение в то же время может быть и проблемным; пообразное (традиционное) изучение тоже можно организовать так, что на

уроке будут создаваться проблемные ситуации, ставиться проблемные вопросы. Умение создать п р о б л е м н у ю ситуацию, поставить так вопрос (и т а к о й вопрос), чтобы пробудить самостоятельность ученической мысли, заинтересовать ученика, активизировать его мыслительную деятельность и побудить к самостоятельным выводам,— это одна из граней методического мастерства учителя. Проявлялась она на уроках в словесников-мастеров и раньше и повышала эффективность преподавания. Но были и неудачи, когда вопросы, претендуя на п р о б л е м н о с т ь, в сущности были неудачными: ответ требовался односложный или материал для ответа легко можно отыскать в учебнике.

В диссертации анализируются различные толкования сущности понятия п р о б л е м н о е и з у ч е н и е произведения (определения его методистами: Н. Кудряшевым, А. Коржуповой, Т. Бугайко и Ф. Бугайко, А. Сафоновой), практическое применение его учителями русской и украинской литератур (изучение «Мертвых душ», романа А. Головко «Бурьян» и др.), а также рассматривается вопрос анализа художетсвенного произведения с точки зрения п с и х о л о г и и.

В настоящее время для учителя-словесника нелегкой является задача организации предварительного чтения (самостоятельно, дома) большого эпического произведения. Известно, что бюджет времени ученика в нашей очень динамической жизни все больше уплотняется, и слышны все чаще жалобы на нехватку времени для чтения таких произведений, как «Война и мир» или «Знаменоносцы» О. Гончара, «Мертвые души» или «Кровь людская — не водица» М. Стельмаха. Да, трудности в организации предварительного чтения произведений, подлежащих глубокому анализу на уроке (монографическому изучению), в настоящее время возросли. Как быть учителю в этой ситуации? Как заинтересовать учеников, привить любовь к художественному произведению, пробудить страстное желание самостоятельно прочитать его? А может быть не всегда и стоит рекомендовать предварительное чтение? Все эти вопросы рассматриваются в исследовании и решаются с точки зрения требований подготовки культурных, умных и образованных читателей из наших школьников.

Для учителя-словесника очень важно знать, с какой мерой глубины должно анализировать художественное произведение на уроке. Ведь любое положение школьной программы по литературе можно раскрысь с различной глубиной и популяр-

ностью. Мастерство учителя проявляется в том, чтобы уловить оптимальность этой глубины и умело соединить ее с популярностью, доступностью (но не снижая научного уровня!) изложения материала. Умение это достигается не только (и, может быть, даже не с т о л ь к о) долголетним опытом, как постоянными поисками, творческим отношением к преподаванию литературы, любовью к этому школьному предмету, изысканием более эффективных путей донесения до сознания учеников красоты и силы художественного произведения как произведения искусства. Эта мысль утверждается в исследовании как вывод из многочисленных конкретных примеров.

Диссертант акцентирует внимание на том, что, избирая тот или иной путь анализа художественного произведения на уроках, словесник должен избегать двух крайностей — вульгарного социологизаторства, с одной стороны, и формализма, с другой. Первая подстерегает учителя особенно тогда, когда она становится на путь п р о б л е м н о г о изучения. Ведь во многих случаях (в частности учителя, не имеющие достаточного опыта) словесники ставят перед учениками вопросы социально-политического характера (имея целью раскрыть идейное содержание произведения), но под час увлекаются ими так, что забывают о специфике литературного произведения как произведения искусства слова, и художественная форма, особенности ее выпадает из поля зрения учителя. Если это войдет в систему, тогда художественная литература предстанет в глазах учащихся лишь как иллюстрация истории; вульгарный социологизм неотвратимо войдет на урок.

Но и другая крайность не менее опасна, особенно при пообразном изучении литературы. Можно увлечься анатомированием художественной формы, анализом различных троп и других изобразительных средств настолько, что в тени останется социально-политическое звучание произведения. Формализм — налицо.

Как избежать этих крайностей? На этот вопрос дается ответ в исследовании, исходя из принципа изучения произведения в единстве идейного содержания и художественной формы. Но при этом предостерегается учителя, что неумелое применение этого методического принципа может привести к тому, что ученики не сумеют сосредоточить внимание на существенном, главном, не смогут разобраться в том, ч т о ж е им надо уяснить, запомнить. К тому же применение принципа изучения произведения в единстве формы и содержания очень усложняется, ког-

да изучается произведение большое по объему — роман, повесть. Трудности возникают перед словесником на этапе анализа системы образов, а также во время беседы по вопросам сюжета, композиции произведения.

Все это важные проблемы, которые возникают перед словесником ежедневно и решать которые приходится ему как во время подготовки к уроку, так и на самом уроке. Помочь ему в решении этих вопросов — это одна из задач настоящего исследования.

В последнее время процесс восприятия и усвоения сущности художественного произведения учащимися все больше привлекает внимание психологов, в частности исследователей педагогической психологии. Не случайно на Третьем съезде психологов СССР (1968) обсуждались и такие вопросы, как осмысление учащимися идейного содержания литературного произведения, формирование литературных способностей учащихся и др. Поэтому вполне закономерно, что в диссертации часто привлекаются данные психологической науки, принимаются во внимание концепции психологов по тем или другим вопросам методики изучения литературного произведения в школе.

Во втором разделе — **«Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе изучения художественного произведения»** — рассматриваются такие вопросы: самостоятельность суждений — путь к активному восприятию литературного произведения; место урока-диспута в системе уроков по изучению литературы в школе; как вырабатывать навыки самостоятельности суждений и анализа литературного произведения; в чем состоит связь литературы (и преподавания ее в школе) с жизнью; как добиться самостоятельности письменных работ (сочинений) учащихся, как убедить учеников во вредности компиляций; ознакомление учащихся с критическими работами (отдельными образцами) в школе; место и роль учебника в литературном образовании школьников.

Сделав обзор методических работ по данной проблеме (статей и монографий, появившихся за последнее десятилетие в печати), диссертант приходит к мысли, что задача развития самостоятельности суждений учащихся в процессе изучения литературного произведения и привитие им навыков самостоятельного анализа произведения, несмотря на широкое освещение ее в методической литературе, все же остается актуальной для каждого словесника. Перед каждым уроком ему приходится

решать эту задачу заново, так как решение ее обуславливается и целью урока, и материалом, изучаемым на уроке, и составом учащихся, их подготовкой и, наконец, даже настроением самого учителя.

В исследовании не обходятся «острые углы» этой проблемы, именно на них акцентируется внимание учителя. Например, как бы вы поступили, прочитав в сочинении ученицы: «Я не люблю Пушкина! Я не могу его любить!»? Это — искреннее признание, самостоятельное отношение к произведениям великого поэта. Но чем оно вызвано? Убедительно ли обосновано такое отношение? И откуда оно появилось у юного читателя? Оказывается, резкое изменение во взглядах на Пушкина произошло под влиянием случайно попавшей в руки ученицы «Гавриилиады», а также после чтения эпиграмм, некоторых писем великого поэта. «Как он мог, как мог этот самый Пушкин, создавший «Я помню чудное мгновенье», так грубо, с таким неуважением писать о женщине...?!» — читаем в сочинении ученицы. Как быть словеснику? Как оценить такую с а м о с т о я т е л ь н у ю работу?..

Это один из примеров того, как учитель должен очень внимательно и обдуманно подходить к самостоятельным мнениям учеников в оценке художественных произведений, к их самостоятельным суждениям.

Широкий простор для проявления самостоятельности суждений и оценок открывается перед учениками на уроке-диспуте. Методике этого урока отводится отдельное место в исследовании. В методической литературе последнего времени об этой форме учебной работы сказано немало, но проблема применения урока-диспута окончательно не решена. Полезен такой урок или нет? Можно ли широко его внедрять в школьную практику? Почему же так неохотно применяют его учителя? Почему постигают неудачи некоторых словесников, пытающихся воспользоваться этим методом?.. В диссертации делается вывод (на основе детального анализа уроков-диспутов): к этой форме учебной работы у нас должен быть осторожный подход — ведь полезное в ней совмещается с неприемлемым. Положительное состоит в том, что урок-диспут действительно активизирует учеников, их внимание и суждения, мыслительную деятельность, развивает активность и инициативу. Но одновременно диспут забирает непомерно много времени; иногда дискуссия ведется вокруг мелочного вопроса, далекого от задач изучения

литературного произведения, или дискуссия перерастает из литературы в сферру морально-этических бесед. Эффективность таких уроков-диспутов для литературного образования подрастающего поколения не всегда высока. В этом диссертант видит одну из причин того, что словесники не особенно охотно берут на свое методическое вооружение урок-диспут.

Выясняется также вопрос взаимосвязи урока-диспута и урока-беседы, который часто применяется учителями, особенно в процессе анализа системы образов-персонажей произведения.

Связь преподавания литературы с жизнью — одна из методических проблем, которая рассматривается и решается на страницах диссертации. В практической деятельности словесника эта проблема занимает особое место, так как она органически сливается с проблемой формирования коммунистических идейных убеждений учащихся на материале художественной литературы.

В чем сущность этой связи? Как осуществлять ее практически на уроке? И на каждом ли уроке должна быть такая связь? Эти и ряд других вопросов рассматриваются в диссертации с привлечением конкретных примеров. Так, учитель решает вопрос: в чем состоит связь с современностью такого произведения И. Франко, как повесть «Борислав смеется»? Надо ли на этих уроках рассказывать учащимся о современной жизни бориславских рабочих (на нефтепромыслах), о новом быте и обычаях на Гуцульщине, о расцвете советской Бориславщины? Или это уведет в сторону от основной задачи изучения литературного произведения?..

Конечно, легче будет учителю установить связь литературного произведения с современностью при изучении, например, «Песни трактористки» Павла Тычины. Ведь учащиеся хорошо знают, что сейчас лозунг — «Девчата, на трактор!» — такой же актуальный (если не больше!), как был и в начале 30-х годов, когда поэт создал свою «Песню» об Олесе Кулик, прославленной последовательнице Паши Ангелиной, — миргородской трактористке. И не сказать о современном движении молодежи (девчат) — желании учиться на курсах трактористов, овладевать профессией сельского механизатора, — было бы упустительством со стороны словесника. Но — к а к, в к а к о й форме сказать? Как увязать это с литературным образом, с идейным содержанием произведения? — это вопрос мастерства учителя. Не легко его, этот вопрос, решить.

Но это же эпическое произведение небольшой формы. А как быть в процессе изучения романа «Кровь людская — не водица» М. Стельмаха или «Знаменоносцев» О. Гончара? Связь литературы (и преподавания ее в школе) с жизнью выявляется в разных аспектах, просвечивает различными гранями в мастерстве словесника. Компасом верности в решении этого вопроса для учителя является оптимальное чувство меры, ощущение какой-то грани, переступив которую, учитель уже становится на путь искусственной «увязки» материала литературы с жизнью, и в словах учителя ученики сразу же почувствуют эту фальш.

В связи с тенденцией развития самостоятельности и активности учащихся в процессе изучения литературных произведений автор диссертации акцентирует внимание на том, что одновременно нельзя забывать и о другом: ученик должен у с в о и т ь, з а п о м н и т ь очерченный школьной программой круг знаний. Кое-кто запоминание называет зубрежкой и довольствуется лишь тем, что ученики могут самостоятельно определить, например, тему произведения, проанализировать его сюжет, дать характеристику образа и т. п., не требуя при этом четкого знания литературоведческих терминов (их дефиниции), точности фактического материала и т. п. Хорошо, мол, что ученики самостоятельно рассуждают, разбираются в содержании произведения... Нет, этим ограничиваться нельзя. Диссертант утверждает мысль: словесник должен всегда помнить мудрое указание В. И. Ленина о том, что коммунистом можно стать только тогда, когда о б о г а т и ш ь свою память всем тем, что накоплено человечеством в сокровищнице знаний за многие столетия. От учеников необходимо требовать не только п о н и м а н и я материала, но и з а п о м и н а н и я его, осмысливания, удержания в памяти долгое время.

Рассматривая вопрос о письменных работах (сочинениях) учащихся, диссертант обращает внимание на настоятельную необходимость больше практиковать о б у ч а ю щ и е сочинения, даже в 10, выпускном классе. Надо чаще и больше именно у ч и т ь, как писать сочинения (и на литературные темы, и так называемые «свободные», то есть темы публицистического характера).

В исследовании приводятся примеры в подтверждение мысли, что ученикам следует давать и темы, раскрывающие простор для юношеского воображения, для творческой фантазии. Полезно разнообразить форму сочинения — не только прак-

тиковать традиционное изложение материала за планом, в строго логическом порядке, но и разрешать писать сочинения-письма (к знакомому, брату, сестре и т. п.), сочинения-воспоминания, стихотворения, очерки и др.

Утверждается также мысль, что для того, чтобы научить детей писать сочинения, полезно придерживаться определенной системы письменных работ в классе. Такая система вырабатывается учителем на основе личного опыта и творческого, критического использования опыта других словесников (освещенного в методических пособиях и журнальных статьях).

Надо смелее давать простор для взлета юношеской мысли, но и вести учеников определенной дорогой в обучении сочинениям — такая основная концепция в этом вопросе, утверждаемая в диссертации.

Отдельно и детально освещается вопрос о том, как анализировать ученические сочинения. Ведь не секрт, что иногда учитель, проверив работы, раздаст их, объявит оценки — и все. Никакого анализа. Это ненормальное явление. Анализ сочинений (как и других письменных работ), кроме всего прочего, является одним из средств обучения учеников правильно раскрывать свои мысли в письменной форме, излагать их логически, аргументированно, красиво.

С целью уразнообразить виды школьных сочинений, дать больше простора для самостоятельности и инициативы рекомендуется также применять и рецензирование прочитаных книг, ведение дневников. Но этому всему тоже надо учить школьников. Об этом идет речь на страницах диссертации в аспекте развития творческой самостоятельности учащихся.

Уделяется внимание и такому виду работы, как ознакомление учеников с образцами критических работ, то есть с таким видом литературы, как критика. Вопрос этот в методике литературы (как украинской, так и русской) совсем не разработан, а между тем в школьных программах сейчас имеется достаточное количество материала для выработки понятия о своеобразии критических работ как одного из видов литературного творчества. Например, в программе по украинской литературе для 8 класса представлено 5 таких работ (отрывки из статей Н. Добролюбова, А. Луначарского, И. Франко), для 9 класса — 6 работ, для 10 класса — 6 работ. Методике изучения критических работ в старших классах посвящено несколько страниц нашего исследования.

В конце второго раздела диссертации рассматривается вопрос о взаимосвязи трех важнейших факторов в литературном образовании учащихся — программы, учебника и учителя, в частности о роли учебника и его месте в школьном обучении. В связи с этим нельзя было не коснуться вопроса о занимательности уроков литературы. Занимательность в изложении материала на уроке играет немалую роль, но сторить в с е уроки только на занимательности было бы неправильным. Следует помнить наставление К. Ушинского о том, что не все должно быть занимательным в учении, а непременно есть и скучные вещи и должны быть, но надо приучать школьников делать не только то, что их занимает, но и то, что не занимает, а делать его необходимо. Ученик должен уяснить, что школа готовит его к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны...

В диссертации убедительно доказывается несостоятельность требований некоторых учителей — отменить вообще учебники по литературе, так как они не помогают изучению ее, а даже препятствуют. Такую мысль высказывал, в частности, директор одной из московских школ на дискуссии в редакции «Литературной газеты» («Лит. газета» от 4 декабря 1968 г.).

Учебник нужен, без учебника изучать литературу было бы неимоверно тяжело и для учителя, и для ученика, — такая мысль утверждается в диссертации и убедительно аргументируется. Одновременно выясняется вопрос о том, каким должен быть учебник по литературе, как его использовать в работе над произведением, как ученик должен работать с учебником.

В настоящее время высказывается мысль о том, что целесообразно было бы создать параллельно несколько учебников по литературе для одного и того же класса, пусть учитель сам выбирает из них наиболее приемлемый. Известно, что в некоторых зарубежных странах такая практика существует. Но сомнительно, чтобы это помогло делу улучшения преподавания литературы в школе. В диссертации доказывается нерациональность такого нововведения и обосновывается мысль, что учебник должен быть один, стабильный, авторитетный и для ученика, и для учителя, понятный и отвечающий научным требованиям. Такой учебник — надежный помощник учителя и ученика.

В т р е т ь е м разделе диссертации — **«Изучение большого эпического (прозаического) произведения в 10 классе»** — излагается методика изучения д в у х эпических произведений большой формы по программе выпускного 10-го класса —

романа А. Головко «Бурьян» и романа М. Стельмаха «Кровь людская — не водица». Фактически это практическое преломление теоретических выкладок, концепций, о которых шла речь в первых двух разделах нашего исследования.

Придерживаясь того мнения, что и на уроках в старших классах текст изучаемого произведения должен звучать как можно чаще (в чтении учеников, учителя или в граммофонной записи, через магнитофон и т. п.), мы рекомендуем особенное внимание уделять глубокому знанию учениками содержания литературного произведения. Это основа для успешной работы над характеристикой образов, анализом художественных особенностей и т. д.

На примере использования учителем дополнительного материала для более глубокого раскрытия темы романа «Бурьян», его проблематики и жизненной основы в диссертации показывается, как нужно соблюдать чувство меры в привлечении такого материала. Ведь можно так увлечься, что выйдешь далеко за рамки программы в одном вопросе, а для другого материала, не менее важного, не останется времени.

В школьной практике принято подчеркивать п о з н а в а т е л ь н о е, а также в о с п и т а т е л ь н о е значение художественного произведения. Считая, что это неполное раскрытие значения литературного произведения как произведения искусства слова, диссертант делает ударение на необходимости в каждом случае говорить и о х у д о ж е с т в е н н о м, то есть э с т е т и ч е с к о м значении. На примерах названных романов А. Головко и М. Стельмаха показывается, как надо в популярной, доступной ученическому пониманию форме раскрывать это значение.

По изучению творчества М. Стельмаха в школе в украинской методике литературы еще нет соответствующего методического пособия (разработки). В 1969 году в программу 10 класса для монографического изучения был введен, вместо «Правды и кривды», роман «Кровь людская — не водица». В диссертации раскрывается методика изучения этого произведения — большой эпической формы — в соответствии с требованиями школьной программы. Для учителя рекомендуется соответствующая критическая литература по этой теме.

В ы в о д ы в конце диссертации поданы в форме конкретных тезисов, большинство из которых являются практическими рекомендациями для учителей-практиков, преследующими цель — повышение эффективности уроков литературы, развитие самостоятельности и инициативы школьников, воспитание высо-

кообразованных культурных, эрудированных читателей, для которых художественное произведение стало бы в жизни духовной потребностью, спутником и другом.

В выводах мы еш раз подчеркиваем, что в жизни не существует «активных» или «пассивных» методов и методических приемов; в своей основе каждый дидактический метод и методический прием — нейтрален. Все зависит от мастерства педагога, от его умения рационально и эффективно использовать тот или другой метод в зависимости от цели урока, подготовленности и активности класса, навыков и знаний учащихся.

Исследование утверждает тезис: словесник только тогда сможет достичь высокой эффективности своих уроков и необходимой результативности их, когда будет постоянно в творческом искании, будет работать с любовью к своему предмету и эту любовь сумеет передать своим воспитанникам. Чтобы зажечь других, надо самому гореть!..

Диссертант вполне осознает, что в одной работе невозможно исчерпать полностью обширную и важную методическую тему — изучение эпического (прозаического) произведения большой формы. Внимание акцентируется на в а ж н е й ш и х проблемах этой обширной научной темы. Диссертация является скромным вкладом в разработку этих проблем в методике литературы.

Основное содержание диссертации отражено в следующих печатных работах автора (на украинском языке):

1. «Об учебниках украинской литературы для средней школы»— журн. «Література в школі», 1951, № 4.

2. «Об организации урока по литературе» — журн. «Література в школі», 1954, № 4.

3. «Изучение языка и художественных средств романа А. Головко «Бурьян»—журн. «Література в школі», 1953, № 1.

4. «О методике обзорной лекции в 10 классе»—журн. «Література в школі», 1954, № 1.

5. «Когда есть простор для взлета мысли»—в сб. «Література учить жити», «Радянська школа», К., 1968.

6. «Истолкование понятий народности и партийности литературы»—журн. «Українська мова і література в школі», 1967, № 11.

7. «Роман М. Стельмаха «Кровь людская—не водица» в 10 классе» (в соавторстве)—журн. «Українська мова і література в школі», 1969, № 3.

8. «Атеистическое воспитание на уроках украинской литературы», «Радянська школа», К., 1958 (второе издание—1966).

9. «Изучение творчества Андрея Головко в школе», «Радянська школа», К., 1964.

10. «Литературно-творческий кружок в школе», «Радянська школа», К., 1963.

БЗ 03598. Подписано к печати 23-XII-1970 г.
Формат бумаги 60x84 1/16 1,25 печ. листа.
Зак 114. Тираж 200.

Хорольская районная типография.