



У НОМЕРІ:

ДО 325-РІЧЧЯ ВОЗЗ'ЄДНАННЯ
УКРАЇНИ З РОСІЄЮ

- 3 Родько М. Д. — Поетичні мости дружби
10 Пультер О. С. — Розкриття українсько-
російських літературних взаємозв'язків
під час вивчення радянської поезії

ПИТАННЯ ФІЛОЛОГІЇ

- 20 Гончар Олександр — Учитель з Ічні (До
100-річчя з дня народження С. В. Ва-
сильченка)
26 Бондаренко І. І. — Стильова різноманіт-
ність українського радянського роману
про Великий Жовтень
32 Муромцева О. Г. — Стилистична дифе-
ренціація лексики української літератур-
ної мови (На допомогу студентів-заоч-
нику)
39 Л. Г. Авксентьев, В. Д. Ужченко — Ста-
новлення фразеологічних одиниць (Се-
мантичний і структурний аспекти)

МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

- 47 Неділько В. Я. — Проблемність як ди-
дактична форма організації навчального
процесу
58 Тематичний план та анотації навчаль-
них телевізійних передач з української
літератури на II півріччя 1978/79 на-
вчального року

МЕТОДИКА МОВИ

- 63 Олійник І. С. — До засвоєння пунктуа-
ції
72 Передрій Г. Р. — Активізація пізнаваль-
ної діяльності учнів при вивченні розді-
лу «Лексика» в 4 класі

З ДОСВІДУ

- 79 Заїчко Г. П. — Про творчі роботи учнів

РОЗПОВІДІ ПРО МАЙСТРІВ

- 82 Івашень Л. Є. — За покликанням

РЕЦЕНЗІЇ ТА ОГЛЯДИ

- 85 Гольденберг Л. І. — Етапи великого шля-
ху. Керівна роль КПРС у становленні
і розвитку української радянської літе-
ратури. 1917—1941.
87 Книжкова полиця словесника

ХРОНІКА

- 87 Паламарчук Л. С., Русанівський В. М. —
Міжнародний форум славістів у Загребі
90 Рекомендуємо прочитати в журналах
92 Зміст журналу за 1978 рік

УКРАЇНСЬКА МОВА І ЛІТЕРАТУРА В ШКОЛІ

ЩОМІСЯЧНИЙ
МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УРСР



12

№ 262

1978

ГРУДЕНЬ

Виходить з березня
1951 року

ВИДАВНИЦТВО «РАДЯНСЬКА ШКОЛА»
м. КИЇВ



МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

В. Я. НЕДІЛЬКО

ПРОБЛЕМНІСТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Втілення в життя грандіозних планів комуністичного будівництва, науково-технічна революція, величезна кількість різноманітної — політичної, наукової, культурної — інформації постійно вимагають вдосконалення підготовки людини до майбутньої трудової діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба змінювати і характер нашої середньої та вищої освіти, урізноманітнювати методи і прийоми навчання в напрямі максимального розвитку творчої активності та самостійного мислення учнів і студентів. Про це наголошувалося на XXV з'їзді КПРС: «В сучасних умовах, коли обсяг необхідних для людини знань різко і швидко зростає, вже неможливо робити головну ставку на засвоєння певної суми фактів. Важливо прищеплювати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у стрімкому потоці наукової і політичної інформації. Тут нас чекає велика робота. Звичайно, робота обачна, вдумлива, без непотрібної ломки або поспішних рішень. Що тут потрібно? Очевидно, і поліпшення підготовки викладачів, і приведення самих методів навчання у відповідність з вимогами життя, і забезпечення школи сучасними навчальними посібниками, в тому числі наочними»¹.

Сукупність нових умов та вимог і викликало до життя один із нових типів навчання — проблемне. Суть його, як відомо, полягає в тому, що в процесі викладання основ наук у середній школі перед учнями ставиться завдання, проблема, для розв'язання якої вони мають мобілізувати свої знання і сенсорний (чуттєвий) досвід, самостійно осмислити ситуацію, активізувати всі розумові сили.

Проблемне навчання, вважає російський методист М. Кругляк, — це «ефективна форма керування формуванням знань і розвитком особистості. Проблемне навчання є раціональною формою такого керування, оскільки усвідомлена проблема детермінує подальший хід пошукової діяльності учнів, скерованої на розв'язування суперечності між даним і заданим»².

¹ Матеріали XXV з'їзду КПРС, К., Політвидав України, с. 86.

² М. Кругляк. Знание и мышление. — «Народное образование», 1970, № 1, приложение, с. 134.

У посібнику «Методика преподавания литературы» за редакцією З. Я. Рез твердиться, що «ідея проблемного навчання полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів, у розвитку їх думки, уміння самостійно розв'язувати складні пізнавальні завдання»³.

Відомий польський учений-методист В. Оконь дає таке визначення проблемному навчанню: «У найбільш загальному вигляді під проблемним навчанням ми розуміємо сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем (поступово до цього приймаються самі учні), подання учням необхідної допомоги в розв'язанні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення здобутих знань»⁴.

Досить широке трактування проблемного навчання знаходимо в працях А. М. Алексюка, Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайка, М. І. Кудряшова, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна, В. М. Кожина, М. І. Махмутова⁵ та інших учених-методистів і дидактів.

Проблемне навчання — це дидактична форма організації навчальної діяльності. Вона найповніше відповідає тим освітньо-виховним завданням, які ставить перед радянською школою наша сучасність. Проблемність охоплює весь навчально-виховний процес: усі етапи уроку й позаурочної діяльності учнів під час вивчення певного предмета (виконання домашніх завдань, факультативні заняття, гурткова робота тощо), всі методи викладання.

Проблемне вивчення літератури визначається тими ж загальними закономірностями, які характерні для сучасної радянської загальноосвітньої системи. Разом з тим проблемне вивчення літератури має свої особливості, що визначаються специфікою літератури як навчального предмета: література є видом мистецтва.

У процесі теоретичного обґрунтування проблемного навчання та в практиці впровадження його у викладання літератури в школі спостерігається певний ухил до надмірної інтелектуалізації, логізації вивчення художнього твору, всього літературного процесу. Ряд учених-методистів, окремі вчителі-словесники основну увагу звертають на розкриття проблематики літературного твору, його соціологічної суті, послаблюючи емоційно-естетичний аналіз твору як явища мистецтва. Внаслідок такого підходу до вивчення літератури учні достатньо засвоюють морально-етичну проблематику твору, його ідейний зміст і судять про нього лише з цього погляду, не беручи до уваги художній рівень, особливості форми. Таким чином знижується ідейно-естетичний вплив твору на учнів, а це в свою чергу призводить до того, що знання, здобуті

³ Методика преподавания литературы. Под редакцией З. Я. Рез. М., «Просвещение», 1977, с. 76.

⁴ В. Оконь. Основы проблемного обучения. М., «Просвещение», 1968, с. 68.

⁵ А. М. Алексюк. Загальні методи навчання в школі. К., «Радянська школа», 1973; Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу. К., «Радянська школа», 1971.

Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. Навчання і виховання засобами літератури. К., «Радянська школа», 1973; Проблемне вивчення літератури. — «Українська мова і література в школі», 1966, № 2; Ще раз про проблемне вивчення літератури. — «Українська мова і література в школі», 1969, № 10.

Н. И. Кудряшов. Об эффективности занятий по литературе (К вопросу о методах обучения). — «Литература в школе», 1970, № 4; К итогам дискуссии. — «Литература в школе», 1972, № 2; О взаимосвязи методов обучения в процессе преподавания литературы. — «Литература в школе», 1973, № 4.

И. Я. Лернер. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях. — «Советская педагогика», 1968, № 7.

М. Н. Скаткин. О методах обучения. — «Советская педагогика», 1965, № 3; Проблемное обучение. М., «Знание», 1974; Совершенствование процесса обучения. М., «Просвещение», 1971.

В. М. Кожин. Філософські проблеми дидактики. К., «Знання», 1977.

М. И. Махмутов. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., «Педагогика», 1975.

на уроках літератури, недостатньо трансформуються в переконання, залишаються лише в сфері розумово-пізнавальній і не переходять у сферу емоційну та морально-етичну.

Від такої небезпеки застерігав М. І. Кудряшов: «Не слід також од-нобічно інтелектуалізувати процес вивчення літератури. Виховати ін-терес до літератури — це значить пробудити не тільки думку, а й насам-перед живе почуття, моральне («нравственное». — В. Н.) і естетичне, радість від зіткнення з прекрасним»⁶. З російським ученим пере-гуку-ються Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко, які теж наголошують на емо-ційно-естетичному спрямуванні проблемного вивчення літератури: «Уроки літератури насичені емоціями пізнання людського життя через його естетичне відображення. Під час студіювання художньої книжки в учнів зливається в єдине почуття і радість досягнення розумом загальних законів реальної дійсності, і щастя спілкування з героями в їх боротьбі за волю і справедливість.

...Проблемне навчання спрямоване як на одержання учнями певної суми знань, умінь і навичок, так і на загальний розумовий їх розвиток, а в галузі літератури — на прищеплення їм здібностей самостійно роз-биратися в ідейно-естетичних вартостях художнього твору»⁷.

З цими твердженнями не можна не погодитися. Справді, специфіка літератури як навчального предмета полягає в тому, що вивчення її в школі має на меті не тільки дати учням певну суму знань, у процесі засвоєння яких здійснюється й ідейно-виховний вплив на учнів, і при-щепити їм навички самостійного опрацювання й засвоєння навчального матеріалу, а й принести естетичну насолоду, розвинути образне мис-лення, художні смаки. Все це досягається впливом на сферу емоційного. Як твердить М. І. Кудряшов, «інтерес до літератури (як навчального предмета. — В. Н.) викликається не тільки бажанням узнати нове, а й жагою естетичних переживань»⁸. Тому проблемні ситуації, створювані під час вивчення літератури, опираються на її специфіку як виду мис-тецтва, вони включають у себе завдання інтелектуального, логічного характеру і завдання, для розв'язання яких потрібне активне включення емоційної, чуттєвої сфери.

Розвиток проблемності у викладанні літератури має йти в напрямі поширення й поглиблення емоційно-естетичного впливу мистецтва сло-ва на учнів. Проблемні ситуації й проблемні питання слід будувати в площині не тільки усвідомлення проблематики та ідейного змісту твору, а й у площині посилення емоційно-естетичного впливу його на уч-нів і з'ясування в процесі аналізу засобів та причин цього впливу, тоб-то — в цілісному аналізі твору.

Створення проблемної ситуації, формулювання проблемних питань відіграє винятково важливу роль у проблемному навчанні літератури. Вони мають сприяти виникненню інтересу до мистецтва слова, прагнен-ню якомога повніше й глибше усвідомити ідейно-естетичний зміст твору. Важливе значення має й те, що в процесі проблемного навчання учні починають розуміти роль і значення аналізу для правильного усві-домлення проблематики, особливостей змісту й форми літературного твору. Аналіз є інструментом, засобом проникнення в ідейно-художній зміст його. Правильно побудоване проблемне вивчення літератури уне-можлиблює формальний підхід до розгляду художнього твору. Воно ви-магає посиленої уваги до тексту, проникнення в глиб ідейно-естетично-го змісту твору. А це неможливо без пробудження в учнів чуттєво-оцін-ного підходу до зображуваних у ньому подій і явищ. Цю умову вважа-

⁶ «Література в школі», 1970, № 4, с. 19.

⁷ Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. Навчання і виховання засобами літератури. К., «Радянська школа», 1973, с. 69.

⁸ «Література в школі», 1970, № 4, с. 19.

ють істотною в проблемному навчанні Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайко, М. І. Кудряшов та інші методисти.

Проблемне навчання на уроках літератури дає величезні можливості для розвитку самостійного мислення. Справді, будь-яке математичне, фізичне чи граматичне визначення або правило не допускає відхилень і неточностей у його формулюванні та розумінні, в застосуванні на практиці і має бути сприйняте абсолютно однозначно всіма учнями — незалежно від їх рівня підготовки, інтелектуального розвитку, особливостей характеру тощо. Самостійне мислення учнів тут виявляється лише в ході розумової діяльності, в умінні застосувати набуті знання на практиці і рідко — в пошуках ефективніших способів розв'язання проблеми.

Література ж, як вид мистецтва, не тільки допускає, а й передбачає суб'єктивність у сприйнятті й оцінці естетичних якостей художнього твору. Звісно, ідейні критерії оцінки подій і явищ, відображених у вичуваному творі, є однаковими для всіх читачів і будь-яке відхилення від них недопустиме. Сприйняття ж художнього ладу, образної системи, мовно-художніх особливостей літературного твору залежить від індивідуальних особливостей учня — його естетичного розвитку, художніх смаків, життєвого досвіду, характеру мислення, більш образного чи більш логічного, тощо. Тому слід вважати закономірним і обов'язковим те, що кожен з учнів сприймає явище мистецтва по-своєму, дає йому власну оцінку. Одним із важливих завдань викладання літератури в школі якраз і є вироблення в учнів умінь і навичок власної обґрунтованої оцінки естетичних якостей літературного твору, що неможливе без самостійного творчого мислення особистості. Отже, багатозначність, асоціативність, які є основою художнього образу, помножені на розмаїтість учнівських особистостей, що залежить від індивідуальних особливостей їх характерів, естетичних смаків, життєвого досвіду та інших факторів, визначають безконечну різноманітність емоційно-естетичних сприйнятів твору учнями.

Саме в цій сфері проблемне навчання літератури дає ширше поле для розвитку самостійного мислення, ніж інші предмети.

Робота над проблемним вивченням літератури починається із створення проблемної ситуації чи з проблемного питання. В основі їх лежить пробудження інтересу до певної проблеми, необхідність дати відповідь, а розв'язання відбувається на основі актуалізації знань і чуттєвого досвіду, пошуків, здобуття нових знань, потрібних для усвідомлення суті проблеми. «Початковим моментом мислительського процесу, як правило, є проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти. Мислення, як правило, починається з проблеми або запитання, з подиву або здивування, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості до мислительського процесу; він завжди спрямований на розв'язання якогось завдання»⁹, — пише відомий психолог С. Л. Рубінштейн.

Проблемна ситуація виникає за умови, коли учням необхідно дати самостійну оцінку певним літературним фактам, явищам. Здебільшого вона створюється внаслідок завчасно підготовленого й продуманого питання, поставленого вчителем. Наприклад, під час вивчення п'єси О. Корнійчука «Загибель ескадри» словесник дає десятикласникам таке запитання: «Чи однакову мету ставлять адмірал Гранатов і боцман Кобза; чому вони разом діють проти більшовиків?» А в 9 класі вчитель пропонує проаналізувати висловлювання ряду персонажів про Марка Гуцу й на цій підставі дати ідейно-естетичну оцінку цим персонажам. Відповідь на такі питання учні можуть дати лише на основі досконалого знання тексту та глибокого літературного аналізу.

⁹ С. Л. Рубінштейн. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946, с. 347.

Взагалі кожна проблемна ситуація, проблемне питання повинні з'ясуватися на основі аналізу тексту художнього твору, його самостійного осмислення — як образного, так і логічного. Про цю особливість проблемного вивчення літератури російський радянський методист Л. С. Айзерман влучно сказав, що методично правильне «питання на уроці літератури — це таке питання, на яке не можна відповісти, не знаючи фактичного матеріалу, і не можна відповісти, знаючи тільки фактичний матеріал»¹⁰.

Проблемне питання лежить в основі проблемного навчання. Через нього учні сприймають найважливіші аспекти проблематики твору та його художньої форми. Ось чому не можна погодитися з думкою, висловленою Т. Ф. Бугайко та Ф. Ф. Бугайком: «Проблемним є таке питання, на яке немає готової відповіді ні в підручнику, ні в розповіді вчителя на уроці»¹¹. Адже на всі основні питання, які стосуються ідейно-художнього змісту будь-якого програмового твору, відповідь у підручнику є. Справа в іншому, в тому, що відшукати її учні повинні самостійно, без допомоги вчителя, використовуючи при цьому свій досвід, знання, роблячи власні «відкриття». Інакше довелось б припустити, що проблемними можуть бути лише другорядні питання, яких навіть немає в підручнику. З другого боку, далеко не всі питання, на які немає готової відповіді в підручнику і в учительській розповіді, можна віднести до проблемних. Багато з них матимуть репродуктивний характер і ґрунтуватимуться лише на доброму знанні тексту, наприклад: «Як висловлюють Анна та Єлизавета і Журейко («Ярослав Мудрий» І. Кочерги) свою любов до Києва?», «Чим допомогла Марія Кожушна куркульській зграї?». Як бачимо, щоб відповісти на ці запитання, досить лише пригадати прочитане — самостійне мислення тут не потрібне. Звісно, подібні питання вважати проблемними не можна.

Щоб надати їм характеру проблемності, треба перебудувати в такий спосіб, щоб вони опиралися на знання тексту художнього твору і разом з тим вимагали бачення та осмислення його під новим кутом зору, самостійних пошуків, актуалізації знань та сенсорного досвіду, різних припущень та перевірки їх, доказів своїх тверджень (причому ці докази можуть випливати зі знань матеріалу інших навчальних предметів, із самостійно опрацьованих джерел).

Проблемний характер мали б наведені вище запитання, сформульовані приблизно в такий спосіб: «Що спільного й відмінного в патріотичних почуттях Анни та Єлизавети і Журейка?», «Чим пояснити і як оцінити вчинок Марії Кожушної?» Щоб відповісти на них, не досить лише знання фактичного матеріалу, потрібне й самостійне осмислення художнього тексту, його проблематики та образної структури. Наприклад, відповісти на перше з поставлених питань можна так: «Анна та Єлизавета люблять рідний Київ, захоплюються його красою. Їх приваблюють «Дніпро широкий, кучеряві гори», «палати білі, бані золоті». Багато важить для них і те, що там, де вони їдуть, «ні кравців, ні крамарів путящих, дома холодні, вулиці брудні...» Князівни не хочуть залишати улюблений Київ, але розуміють, що для блага держави, в інтересах політики Ярослава це необхідно. І вони їдуть на чужину. Для князівен Київ — край, де володарює їхній батько. Про простий народ вони й не згадують.

Журейко — муляр, людина з народу. Він так само глибоко вболіває за рідний край. Та його патріотизм носить активний, дійовий характер. Він сміливо осуджує несправедливий князівський вирок вбивці-варягу: «То неправий суд!» Переслідуваний слугами Ярослава, Журейко тікає в південні степи, але й там живе й діє на користь Києва, свого народу,

¹⁰ Л. С. Айзерман. Уроки літератури сьогодні. М., «Просвещение», 1974, с. 88.

¹¹ «Українська мова і література в школі», 1969, № 10, с. 79.

всієї держави. Це бачимо з його мови, сповненої мудрих роздумів і піклування про майбутнє Києва.

Поїду я в далекі ті краї,
Де зараз тільки орди кочові.
А згодом стане Руськая держава.
Там миг би я твоїй служити справі,
Лиш перстень дай князівський іменний,
Щоб при нагоді вірили мені¹².

Журейко виступає не як пасивний виконавець чужої волі, а як людина самостійна, дійова, що щиро вболіває за долю Київської Русі, активно бореться за неї. Анна і Єлизавета люблять батьківщину, йдуть заради неї на жертви, але на активні дії вони не здатні. Київ для них — князі, рицарі, бояри, а не простолюди.

Щоб відповісти на друге запитання, потрібно не тільки добре знати роман «Бур'ян», а розуміти його підтекст, те, що автор говорить тільки натяками. Марія, покохавши Давида, зненавиділа Тихона — свого чоловіка. Засліплена почуттям, вона піддається на куркульську провокацію і тим самим сприяє арештові Тихона і Давида. Ми бачимо, як потім Марія кається, але в неї не вистачає свідомості й сили визнати свій злочин. І жінка потрапляє на лаву підсудних. Та судді розуміють, що вона вчинила злочин несвідомо, не як ворог, і тому виносять м'який присуд.

Певна річ, будуючи обидві відповіді, учні опиратимуться на текст твору, розглядатимуть його в площині не тільки змістовій, а й образній. Але в обох випадках відповісти на питання можна, тільки самостійно осмисливши фактичний матеріал.

Самостійне мислення, отже, є стрижнем проблемності. Це постійно стверджують автори праць з цього питання. Проблемне навчання неможливе без максимального розвитку самостійного мислення учнів як запоруки міцного й свідомого засвоєння учнями програмового матеріалу. «Для того, щоб вивчення було найефективнішим, учень повинен самостійно відкрити настільки велику частину виучуваного матеріалу, наскільки це в даних обставинах можливо»¹³, — пише відомий методист Д. Пойа.

Проте теоретичне обґрунтування співвідношення між самостійністю як ознакою проблемного навчання і якістю, притаманною методу самостійної роботи, часом буває недостатнім, а то й хибним. Цей теоретичний аспект проблемності (хоч він має не тільки суто умоглядний характер, а й важливе практичне значення!) тісно пов'язаний з неправильним поглядом на проблемність як на метод навчання.

Цьому питанню в науково-методичній пресі приділено достатньо уваги. На наш погляд, М. І. Кудряшов правильно твердить, що немає «підстав для отождолення проблемного навчання і евристичного методу»¹⁴, адже йдеться про проблемні завдання, проблемний виклад матеріалу, а не «про проблемний метод, якого не існує взагалі»¹⁵.

У зв'язку з цим є потреба докладніше спинитися на статті Б. І. Степанишина «Застосування проблемного методу під час вивчення літератури»¹⁶. Ґрунтовна праця базується на серйозній науково-дослідній роботі, проведений особисто автором, учителями ряду львівських шкіл та студентами-філологами Ровенського педінституту під час педагогічної практики. У ній старанно проаналізовано створення, хід, розв'язання та наслідки проблемних ситуацій на уроках літератури, наголошено на потребі враховувати специфіку мистецтва слова під час вивчення його в школі, на ролі відтворюючої уяви. Б. І. Степанишин приходить до ціл-

¹² І. Кочерга. Твори. К., «Молодь», 1968, с. 111.

¹³ Д. Пойа. Математическое открытие. М., «Наука», 1970, с. 290.

¹⁴ «Література в школі», 1972, № 2, с. 28.

¹⁵ Там же.

¹⁶ «Українська мова і література в школі», 1976, № 7.

ком правильних теоретичних висновків і щодо ролі самостійного мислення учнів: «Проблемне завдання неодмінно скеровує учнів на активний творчий пошук, змушує їх стати дослідниками, завдяки чому навчальний матеріал глибоко осмислюється. Учень стає співтворцем навчально-виховного процесу, він особисто зацікавлений в успішному виконанні завдання».

Повна розумова самостійність учня (а це і є кінцева мета проблемного завдання) — це такий стан його інтелектуальних і моральних сил, коли він сам і висуває, і формулює, і розв'язує проблему»¹⁷.

Проте статті Б. І. Степанишина бракує чіткості у трактуванні суті проблемності як дидактичної форми навчального процесу. Тип навчання сплутано з методом навчання. Уся виконана в процесі експерименту робота, про яку йдеться з згаданих статті, стосується методу самостійної роботи учнів, а не проблемності в її широкому розумінні. У праці Б. І. Степанишина неправомірно протиставляється «лекційний метод» — «проблемному методу» (якого, за наведеними вище словами М. І. Кудряшова, «не існує взагалі»).

Справа в тому, що проблемність може бути — різною мірою — притаманна будь-якому методу викладання літератури. Інша річ, що кожен з них — метод бесіди, лекції чи самостійної роботи — дає неоднакові можливості для застосування проблемності. Наприклад, дидактична й психологічна суть методу самостійної роботи якраз і полягає в максимальному використанні проблемних питань, проблемних ситуацій для вивчення програмового матеріалу. Інколи для цього вчитель ставить ряд проблемних запитань. Інколи — формулює одним реченням проблему, що має бути розв'язана в процесі самостійної роботи учнів. Про це свого часу говорила М. О. Рибникова: «Інколи весь розбір можна звести до одного запитання. Поставити тему й перетворити бесіду в суперечку; це дасть, як наслідок, всебічний розбір твору, оскільки вчитель буде вимагати доказів і доказів. І такий шлях роботи дуже жвавий і цікавий»¹⁸. Але в усіх випадках учні самостійно шукають відповіді на поставлені проблемні запитання¹⁹.

Проте навіть метод самостійної роботи може мати неproblemні вияви. Наприклад, тоді коли учні самостійно працюють над текстом, опановуючи зміст твору, вирізняють у ньому окремі сюжетні лінії тощо.

Так само метод бесіди має різновиди: евристична бесіда має проблемний характер, у процесі її учні доходять істини, шукаючи відповіді на поставлені вчителем запитання проблемного типу. Наприклад, аналізуючи поезію Лесі Українки «Напис в руїні», словесник поставить орієнтовно такі запитання й завдання: «Простежте, як змальовано в поезії неймовірно тяжкий труд рабів; зіставте зроблене народом з «подвигами» царя. Як утворює поетеса думку про роль трудового народу як творця всіх духовних і матеріальних цінностей? Яке значення для розкриття ідейного змісту твору має художня деталь — по цареві зостався тільки «круг та збитий напис»? Визначити ідею твору. У чому актуальність поезії «Напис в руїні»?».

Але бесіда може мати й репродуктивний характер, якщо вона скерована тільки на відтворення вивченого. Тоді головним її завданням є актуалізація знань, розвиток пам'яті, перевірка пройденого. Звичайно, репродуктивність якоюсь мірою може в такому разі поєднуватися з проблемністю, але переважає саме вона. Скажімо, під час вивчення роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» даємо запитання і завдання: «Пригадайте дитинство Чіпки, зокрема епізоди,

¹⁷ «Українська мова і література в школі», 1976, № 7, с. 52—53.

¹⁸ М. А. Рыбникова. Методика преподавания литературы. М., 1930, с. 59.

¹⁹ Докладніше про це див. нашу статтю «Застосування методу самостійної роботи в процесі вивчення літератури». — «Українська мова і література в школі», 1978, № 1.

з яких видно, що хлопчикові жилося тяжко. Які з них свідчать про розум і допитливість Чіпки? Який вплив мала на внука бабуса? А дід Улас? Як ставився молодий Чіпка до селянської праці? Що ви можете сказати про життя Чіпки до того моменту, коли в нього відібрали землю?» Такі запитання та завдання правомірні як засіб перевірки засвоєного, в підготовці до поглибленого аналізу твору, але елемента проблемності в них немає.

Так само й лекція може бути проблемною або непроблемною. Це залежить від її структури, від того, наскільки вона активізує увагу учнів, спонукає їх стежити за ходом думки й викладу вчителя. Якщо педагог тільки повідомляє факти, не розкриваючи логіки доказів, не аргументуючи своїх тверджень і не наголошуючи на їх альтернативності, не вводячи учнів у світ пошуків, сумнівів, доказів і помилкових тверджень та їх спростування, тоді лекція, звичайно, не має проблемного характеру. Але коли вчитель будує лекцію так, щоб учні усвідомлювали проблему, поставлену в ній, бачили кінцеву мету, стежили за логікою розгортання доказів, спростування хибних тверджень, щоб вони начебто брали співучасть у ході побудови логічного викладу, в естетичному аналізі художніх творів, — тоді вона стає фактором активізації розумового процесу учнів, набуває проблемного характеру.

Наведемо фрагмент лекції в 10 класі на тему «Соціалістичний реалізм — творчий метод радянської літератури». Перед початком лекції вчитель чітко визначить її мету, положення та основні етапи.

Щоб усвідомити закономірність виникнення нового творчого методу — соціалістичного реалізму, — скаже словесник, — необхідно простежити, як він пов'язаний із змінами в суспільно-економічних відносинах, який зв'язок існує між поширенням марксизму в Росії та появою в надрах критичного реалізму нових, принципово відмінних рис і якостей. Кінець XIX — початок XX століття позначилися великими змінами в житті суспільства. Посилився робітничий рух і, головне, він озброївся революційною марксистською теорією. Якщо раніше прогресивні письменники, відповідно до принципу життєвої правди, показували робітничий рух як стихійне явище (згадаймо повість І. Франка «Борислав сміється»), то тепер на перший план виходить, відповідно до цього ж принципу, фактор свідомості робітничої боротьби. Подумаймо, яку мету ставить перед собою Бенедьо Синиця. Він хоче лише поліпшити економічні умови життя робітників. Чи могло це змінити загальне тяжке становище пролетаріату? Безперечно, ні. Але навіть ці наміри Бенедя не розділяли більшість робітників, бо не усвідомлювали значення організованої боротьби. Адже, наприклад, побратими ставили перед собою іншу мету — лише помститися за кривду. Та й діяли вони стихійним шляхом. Не випадково боротьбу робітників Франко порівнює з бурею в природі: «Буря збиралася над Бориславом — не з неба до землі, але з землі проти неба».

На широкому болонню, на бориславській і банській толоці, збиралися грізні хмари: се ріпники сходилися на велику робітницьку раду»²⁰.

У кінці XIX століття марксистське вчення поширилося між робітниками, освітило їм шлях боротьби. Це, по-перше, сприяло масовості робітничого руху і, по-друге, викликало до життя новий тип робітника — свідомого революціонера, який «знає, чого хоче», як сказав М. Коцюбинський про Марка Гушу.

Простежимо, як ці суспільно-історичні зміни знайшли своє відображення в літературі кінця XIX — початку XX століття, призвели до зародження в надрах методу критичного реалізму рис нового творчого методу — соціалістичного реалізму, що став панівним методом радянської літератури.

Література — суспільне явище. Вона в образній формі відтворює зміни, які відбуваються в житті. Природно, що в творах українських і російських письменників з'явилася нова тематика, новий образ позитивного героя — свідомого революціонера, — утверджувався новий, соціалістичний ідеал. Письменники, замість образу стихійного бунтаря-протестанта, в центрі твору почали ставити образ свідомого, організованого робітника, від якого залежить революційне оновлення суспільства. Візьмемо для розгляду вірш Лесі Українки «Досвітні огні». У прозорій алегорії образу досвітніх вогнів ми бачимо ту силу, що розпочала свідому революційну боротьбу:

Досвітні огні, переможні, урочі,
Прорізали темряву ночі,
Ще сонячні промені сплять, —
Досвітні огні вже горять,
То світять їх люди робочі.

²⁰ І. Франко. Повісті. К., «Дніпро», 1971, с. 225.

Епітет *досвітні* вказує на те, що свідомий робітничий рух лише розпочинається, але ясно, що за досвітком прийде день, сонце — революція. Вірш сповнений оптимізму, віри в перемогу. Адже досвітні вогні — *переможні, урочі*. Поезія закінчується енергійним закликком до боротьби:

Не бійся досвітньої мли,
Досвітній огонь запали...

Алегорія тут досить прозора, провідна роль пролетаріату в житті суспільства розкривається художньо переконливо, в дусі марксистського вчення, але соціалістичний ідеал виступає у вірші ще не досить виразно. Це відповідає історично-конкретним умовам.

Подібні ж ідейно-естетичні якості притаманні поезіям «Каменярі», «Гімн», «Обриваються звільна всі пута» І. Франка, «Не раз ми ходили в дорогу», «Робітникові», «Уперед» П. Грабовського та ін.

А чи могли ці письменники, наприклад І. Франко в повісті «Борислав сміється», показати робітничий рух, озброєний соціалістичними ідеями? Уявімо, що Бенедьо Синиця читав твори Маркса й сприйняв його ідеї. Міг би він підняти робітників на організовану революційну боротьбу? Безперечно, ні. Чому? Бо тоді ще не назріли необхідні для цього суспільно-політичні та економічні умови.

Значно чіткіше виступає соціалістичний ідеал у повісті М. Коцюбинського «*Fata morgana*», написаній у нових історичних умовах, у роки революції 1905—1907 років. В образі Марка Гуші втілені риси революціонера нового типу, соціаліста, свідомого шляхів і мети боротьби. У чому вони виявляються? У ставленні до своєї справи (революційної боротьби), в оцінці подій, у думках, діях, вчинках, у тому впливі, який Гуша має на сільську бідноту, особливо на молодь (учитель запропонує довести цю думку, використовуючи текст твору).

Марксистська ідеологія поширювалася поступово. Завойовуючи нові й нові позиції, вона опановувала свідомість робітничого класу, визначала шляхи й мету боротьби. Майбутнє суспільство зароджувалося в надрах старого — такий діалектичний закон життя. Очевидно, і новий творчий метод — соціалістичний реалізм — так само міг виникнути лише на основі методу критичного реалізму, освітивши й запліднивши його ідеями наукового соціалізму. Тому риси нового творчого методу поступово, але неухильно завойовували свої позиції в надрах критичного реалізму, дедалі чіткіше проявляючись у творах прогресивних письменників. Найповніше й найчіткіше своє вираження риси нового методу — соціалістичного реалізму — знайшли у творчості основоположника пролетарської літератури Максима Горького, зокрема в романі «Мати», де в образі Павла Власова розкриваються соціалістичні ідеали.

А чи міг метод соціалістичного реалізму стати панівним у дожовтневій літературі? Ні. Чому? Бо сильними були ще позиції буржуазного світогляду в мистецтві і для цього не було умов. Соціалістичний реалізм міг стати панівним методом лише тоді, коли пролетарська література дістала б найширші умови розвитку, коли б перемогла марксистсько-ленінська ідеологія. І це сталося після Великої Жовтневої соціалістичної революції. Саме тоді виникла нова соціалістична література, риси якої геніально передбачив В. І. Ленін ще в 1905 році в статті «Партійна організація і партійна література».

Звісно, це лише фрагмент лекції. Але й з нього видно, що вона може мати проблемний характер, що, стежачи за розповіддю, учні начебто розв'язують питання, міркують над відповідями, стають співучасниками відкриттів, роблять висновки разом з учителем або й випереджаючи його.

Проблемність найчастіше притаманна етапу вивчення нового матеріалу. Це й зрозуміло — саме тут найширше поле для самостійного мислення, бо учень стикається з невідомими літературними фактами, які він має осмислити. Але проблемне навчання застосовується на всіх етапах уроку: як під час вивчення нового матеріалу, так і під час перевірки вивченого, в процесі закріплення, повідомлення домашнього завдання та його виконання вдома.

Перевіряючи засвоєння вивченого, вчитель сформулює запитання так, щоб відповісти на них на основі репродуктивного відтворення було неможливо. Наприклад, проводячи опитування за романом О. Гончара «Прапороносці», вчитель запропонує, скажімо, визначити композиційну роль образу Юрія Бряньського в трилогії. Створюється проблемна ситуація, вийти з якої можна, лише глибоко осмисливши і художню структуру трилогії в цілому, і особливості її композиції та місце Бряньського в системі образів. Справді, Юрій виступає лише в першій частині книги. Але його образ є композиційним стрижнем усієї трилогії. Бо

йові діла роти, хоч нею вже командує Кармазин, — Брянський; зростання Хоми Хаєцького від полохливого новобранця до ветерана-старшини — Брянський; прозріння Сагайди — Брянський; і в коханні Черниша та Шури — Юрій теж поруч з ними.

Отже, простір для роздумів — широкий. Запитання справді проблемне, а йде ж перевірка засвоєння вивченого. Проблемність може бути закладена в опитуванні, що проводиться будь-яким способом: у формі фронтальної бесіди, за допомогою карток, індивідуальним способом тощо.

Широкий простір застосуванню проблемності дає закріплення вивченого матеріалу. Воно має будуватися в такий спосіб, щоб не механічно повторювати засвоєне, а поглиблювати й поширювати його, щоб учні в разі потреби самі узагальнили матеріал. Наприклад, після опрацювання системи образів-персонажів у «Прапорonoсцях» вчитель дає проблемне завдання — визначити риси, типові для всіх радянських воїнів, образи яких змальовані в романі, а також в інших творах радянських письменників про Велику Вітчизняну війну.

Значного ефекту можна досягти, поєднавши перевірку домашнього завдання із закріпленням. З метою активізувати увагу учнів словесник на початку уроку повідомить, що опитування буде перенесене на етап закріплення й поєднане з ним. Після вивчення нового матеріалу вчитель поставить для закріплення такі проблемні питання, відповісти на які можна, лише осмисливши новий матеріал і самостійно встановивши зв'язки між ним та вивченим на попередньому уроці. Наприклад, у 10 класі на попередньому уроці проаналізовано образ Давида Мотузки. Урок розпочинається вивченням нового матеріалу — образу Матюхи. Закінчивши роботу, вчитель пропонує десятикласникам зіставити ці два образи, простежити засоби їх творення, показати, як за допомогою образотворчих засобів розкривається ідейний зміст твору.

Так само і в домашньому завданні треба передбачати проблемні ситуації, питання, відповісти на які можна лише на основі самостійного осмислення навчального матеріалу, власних висновків з нього. Так, підсумовуючи творчість О. Довженка, доцільно запропонувати учням підготувати відповідь на такі запитання: «В чому полягає специфіка кіноповісті, які спільні з кіномистецтвом засоби використані в ній? Чому О. Довженко залишив Валерія Голика без покарання за його аморальні вчинки? Як розвиваються довженківські традиції в сучасній літературі?»

Визначаючи домашнє завдання, слід особливо уважно враховувати рівень підготовки класу, наявність навичок самостійної роботи над розв'язанням складних проблемних ситуацій, оскільки в домашніх умовах вчитель не прийде в скрутний момент на допомогу учневі. Виправдовують себе запроваджувані останнім часом диференційовані домашні завдання, які забезпечують урахування індивідуальних особливостей учнів. Суть їх полягає в тому, що вчитель завчасно готує картки з одним-двома проблемними питаннями й дає кожному учневі окреме завдання (крім загального, спільного для всіх).

Отже, як бачимо, проблемність — це така дидактична форма організації розумової діяльності учнів, яка проймає весь навчально-виховний процес, може бути ефективно використана на будь-якому етапі уроку, у процесі застосування будь-якого методу викладання літератури. Слід пам'ятати, що всяка організаційна форма аналізу — послідовний, пообразний і навіть проблемно-тематичний — може мати проблемний або неproblemний характер. Проблемність — це категорія дидактична й методична, а не літературознавча.

Надаючи важливого значення проблемності як типу навчання, як дидактичній формі організації навчального процесу на уроках літера-

тури, що найбільше відповідає сучасним вимогам, слід пам'ятати, що проблемне навчання в «чистому вигляді» існувати не може, що воно не перекреслює дотеперішніх здобутків методики, інших дидактичних організаційних форм навчання, а, навпаки, тісно поєднується з ними, що приводить до піднесення їх ефективності і, отже, результативності цілого навчально-виховного процесу. Цілком справедливую думку з цього приводу висловив учений-дидакт А. М. Алексюк: «Визначаючи місце проблемного навчання в сучасній школі, правомірно ставити питання про оптимальне поєднання пошукової діяльності учнів з інформаційним повідомленням знань. Причому міра цього поєднання залежить від рівня навчання і розвитку школярів, характеру навчального предмета тощо»²¹, — пише він.

Отже, проблемне навчання, хоч його ідеї висувалися ще з кінця минулого століття, знайшло свій розвиток і утвердження в сучасній радянській школі саме тому, що воно найбільше відповідає завданням освітньої системи в умовах науково-технічної революції, коли передбачається максимальний розвиток творчої ініціативи, самостійного мислення і вироблення здатності давати життєвим явищам власну обґрунтовану оцінку.

Проблемність є дидактичною формою організації навчально-виховного процесу, зокрема розумової діяльності учнів. Вона є категорією дидактичною, методичною (стосовно конкретних предметів) і реалізується шляхом створення проблемних ситуацій, постановки проблемних питань, розв'язання проблемних завдань.

Специфікою проблемного навчання літератури є його образність, те, що пізнання йде не лише шляхом інтелектуального засвоєння навчального матеріалу, а обов'язково й шляхом емоцій, впливу на почуття. Тому проблемні ситуації й питання мають лежати у сфері естетичного.

Проблемність проймає всі етапи уроку за будь-якої його структури і всі організаційні форми аналізу літературного твору: пообразний, проблемно-тематичний, послідовний.

Проблемне навчання не витісняє інших форм навчання, воно має поєднуватися, зокрема, з репродуктивністю, з розвитком відтворюючої уяви тощо.

Тепер у процесі викладання літератури в радянській школі проблемне навчання застосовується досить широко. Завдання школи, зокрема вчителів-словесників, науковців-методистів, — створити струнку і якомога повнішу систему проблемного навчання, здатну забезпечити високий рівень навчання та освіти учнів у світлі вимог, поставлених перед системою народної освіти Комуністичною партією і Радянським урядом.

□□□□

²¹ Проблемне навчання на уроках у процесі вивчення нового матеріалу. Методичний лист. Склав А. М. Алексюк. К., «Радянська школа», 1971, с. 63.