

у-р 572/-
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР

531 КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ имени А. М. ГОРЬКОГО

И. С. БАЦИЙ

**ЭЛЕМЕНТЫ ПОЭТИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ УКРАИНСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ**

(Специальность 13.731—методика
преподавания литературы)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Диссертация написана на украинском языке

**НБ НПУ
імені М.П. Драгоманова**



100310720

Киев—1972

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ имени А. М. ГОРЬКОГО

И. С. БАЦИИ

8у(07)
Бзу

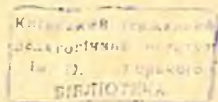
ЭЛЕМЕНТЫ ПОЭТИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКИ
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ УКРАИНСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ

(Специальность 13.731—методика
преподавания литературы)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Диссертация написана на украинском языке.

572.9



76

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

Научный руководитель—

действительный член Академии педагогических наук УССР,
доктор педагогических наук, профессор **А. Р. Мазуркевич**

Официальные оппоненты:

доктор филологических наук, профессор **С. А. Крижановский**,
кандидат педагогических наук, доцент **Н. Б. Оляк**

Внешняя рецензия—

Полтавский государственный педагогический институт
имени **В. Г. Короленко**

Автореферат разослан «...» 1972 г.

Защита диссертации состоится «...» 1972 г.

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 просим направлять по адресу: Киев-30, бульвар Т. Г. Шевченко, 22—24, педагогический институт, научная часть.

Ученый секретарь совета института.

Предмет настоящего исследования составляет изучение изобразительных и выразительных функций слова художественной литературы в процессе образования, обучения и воспитания учащихся старшего школьного возраста.

Необходимость постоянного внимания учителя литературы средней школы к языку художественных произведений украинской дооктябрьской и советской литературы обуславливается всей сложностью и важностью учебно-воспитательного процесса, совершающегося в нашей школе.

Роль и место художественной литературы в этом процессе общезвестны. Они определяются марксистско-ленинским учением о всеобщем гармоническом развитии человеческой личности и духовном обогащении всех членов нашего общества, определяются Программой КПСС, решениями Партии и Правительства в области идеологии; они утверждаются жизнью, практикой воспитания нового человека в процессе построения коммунизма. Чем лучше будет поставлено изучение литературы в школе, чем глубже, сознательнее будет проникновение юношества в идейно-художественную сущность словесного искусства, тем больше оно даст делу идейного, морального и эстетического воспитания советской молодежи, делу, приобретающему в наше время особый вес, ибо «без высокого уровня культуры, образования, общественной сознательности, внутренней зрелости людей коммунизм невозможен, как невозможен он и без соответствующей материально-технической базы»¹⁾.

А изучение художественного произведения невозможно без понимания его специфики как искусства слова, без понимания особенностей того основного «строительного материала», которым пользуется писатель в создании произведения—его языка.

Вопрос о единстве содержания и формы искусства при изучении художественных произведений в школе поставлен сравнительно давно.

Но его методическая сторона в педагогической науке изучена и освещена недостаточно. Тем более это относится к таким аспектам, как поэтика, поэтическая стилистика и, в частности,образи-

1) Л. И. Брежнев, Отчетный доклад Центрального Комитета КПСС XXIV съезду КПСС. В кн. Материалы XXIV съезда КПСС М., Издательство политической литературы, 1971, стр. 83.

тельные и выразительные функции лексики художественного произведения. Кроме отдельных статей в журналах «Українська мова і література в школі», «Русский язык в школе», «Литература в школе», которые чаще всего освещают языковые особенности художественного произведения без акцента на стилистических возможностях лексики, в распоряжении учителя литературы почти нет. Довольно большая литература по вопросам лингвостилистики и поэтической стилистики, где, кстати говоря, не всегда проводится водораздел между этими родственными, но разными дисциплинами, методического аспекта не имеет.

Именно поэтому автор обратился к исследованию изучения элементов поэтической стилистики на уроках литературы, считая этот вопрос актуальным и своевременным, представляющим значительный интерес как с научной точки зрения, так и для практической деятельности учителей языка и литературы.

Изучение поэтической стилистики в средней школе, то есть эстетических возможностей всех языковых ресурсов: лексики, фразеологии, фонетики, ритмомелодики, синтаксического строения фразы, предложения, целого периода, — вопрос очень широкий, требующий приложения сил многих исследователей. Автор же тему исследования сознательно ограничил одним аспектом — изучением эстетических и изобразительных возможностей лексики в художественном произведении. Выбор именно этого аспекта исследования был продиктован такими соображениями. Анализируя язык художественных произведений, учащиеся IV—X классов чаще всего обращают внимание на тропы и фигуры. В результате именно такого внимания к средствам образности при отсутствии надлежащей оценки всей лексики художественного произведения у выпускников средней школы может создаваться не совсем правильное представление о языковом выражении, языковом богатстве словесно-художественного полотна.

И теперь можно нередко наблюдать случаи, когда в речевом раскрытии всех идейно-тематических ценностей произведения ученики не идут дальше разговоров об эпитетах, метафорах и сравнениях (не говоря уже о парадоксах, когда сами эти тропы оцениваются исключительно по количественному признаку: «в рассказе много эпитетов, много сравнений...» и т. п.).

Выпускники средней школы должны получить правильное понимание того, что идейно-эстетическая ценность словесного искусства создается всей совокупностью языковых средств. И в этой совокупности лексика является одной из наиболее важных.

Диссертация состоит из вступления, двух частей, выводов и библиографии. В приложении помещены образцы ученических работ на различных этапах изучения элементов поэтической стилистики в школе.

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

Вопросы поэтической стилистики привлекали внимание людей с давних времен. Автор излагает краткие сведения о развитии ораторского искусства в Афинах в V—IV вв. до н. э.; в Римской республике; подчеркивает, как много внимания уделяли вопросам стилистики на Украине, в Белоруссии и особенно в России, начиная с деятельности гениального М. В. Ломоносова.

Вопросы изучения языка художественных произведений интересовали Н. К. Крупскую, А. В. Луначарского, освещались в трудах советских ученых М. А. Рыбниковой, В. В. Виноградова, А. И. Ефимова, А. М. Гвоздева, М. В. Колокольцева, а также привлекают внимание украинских педагогов и методистов—Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, А. Р. Мазуркевича, К. М. Сторчака, Н. И. Падалки, А. М. Бандуры и др.

Исходя из задач диссертации: помочь учителям средней школы в их практической работе над проблемами стилистических возможностей и функций лексики художественных произведений, диссертант считает необходимым исследовать такие вопросы методики:

а) содержание и объем материала, необходимого для раскрытия стилистических возможностей лексики;

б) система размещения его в самом процессе изучения школьного курса литературы;

в) методы и приемы раскрытия этих стилистических возможностей в связи с работой со всеми другими литературоведческими аспектами художественного произведения.

В задачу исследования входит определение наиболее целесообразных видов ученической деятельности: наблюдение над текстом, устные объяснения речевого выражения определенных литературоведческих вопросов, различные виды письменных работ, словарная работа, связанная с изучением новых понятий, новых терминов и т. д.

Методологической основой исследования является учение классиков марксизма-ленинизма о литературе и искусстве, их специфике как особых форм общественного сознания и их роли в жизни общества. Автор руководствовался также постановлениями Партии и Правительства о литературе и искусстве, о школе и воспитании, решениями съездов КПСС и КПУ по идеологическим вопросам.

В процессе исследования диссертант обращался к различным источникам, важнейшими из которых являются:

— изучение теоретических трудов по методологическим основам—трудов классиков марксизма-ленинизма, важнейших теоретических работ по истории педагогики и психологии, а также работ по литературоведению и искусствоведению,

— изучение опыта передовых учителей, в частности К. О. Ходосова, Е. И. Жицкого, А. Ф. Тесли, Г. П. Калининченко, М. А. Костенко и др.,

— анкетный опрос учащихся,

— педагогический эксперимент различных видов (констатирующий, обучающий, контрольный),

— магнитофонные записи фрагментов педагогического процесса,

— беседы с учащимися, учителями,

— анализ ученических работ,

— анализ материалов экспериментальных исследований, проведенных Научно-исследовательским институтом педагогики УССР, материалов обследования состояния преподавания украинской литературы в школах УССР,

— анализ школьной документации,

— анализ экспериментальных исследований, проведенных автором в 1962—1968 учебных годах в различных школах УССР—Барвенковской СШ № 2 Харьковской области, Мерефянской СШ № 2 Харьковской области, Зеленогайской СШ Харьковской области, средней школе № 74 г. Львова, Яблонецкой средней школе Житомирской области.

Наряду с названными источниками автор диссертации использовал и свой многолетний опыт преподавания литературы в средней школе (более 25 лет).

В большей части работ о языке художественной литературы рассматриваются различные языковые явления (лексические, синтаксические, морфологические, фонетические, ритмомелодические и т. д.), использованные писателем для раскрытия литературоведческих проблем. Такую работу мы называем стилистическим комментированием текста. Но для успешного осуществления такого стилистического комментирования надо овладеть умением сливать в один поток две отдельные стихии—литературоведческую и лингвистическую. Важнейшей целью исследования автор считает попытку помочь учителю в практической работе сочетать литературоведческий анализ с лингвистическим (опираясь, главным образом, на эстетическую функцию слова) при решении таких вопросов школьной программы, как особенности языка художественного произведения, речевая характеристика героев, идейная направленность произведения, индивидуальный стиль писателя, единство содержания и формы в произведении искусства.

В первой части диссертации—«Слово как материал искусства»—исследуются приемы работы над раскрытием таких вопросов, как особенности слова в научном познании и образном отображении жизни; раскрытие литературоведческих понятий художественной литературы через слово; восприятие контекста и понимание стилистического единства произведения. Исследуются также приемы работы с несобственно прямой речью.

Язык как материал искусства — явление очень сложное. Сложность эта заключается в том, что в нем нет деления на какие-либо составные, исключительно соотносительные с его основными функциями — коммуникативной и эмоционально-экспрессивной. Одни и те же лексические ресурсы используются как в словесном искусстве — художественной литературе, — так и во всех остальных языковых стилях — научном, деловом и т. д.

Если в речи эстетическая функция преобладает над коммуникативной, имеем дело с литературоведческой стилистикой, если преобладает коммуникативная — с лингвистической. То есть, характерным для языка как материала искусства является то, что вся его образность, сложнейшие формы авторского самовыражения передаются через обычные, общеупотребительные, чаще всего нейтральные слова. Но сами принципы использования лексики в коммуникативной и эмоционально-экспрессивной ее функции различны.

Слово в эмоционально-экспрессивной речи выполняет эстетическую роль, служит в первую очередь созданию художественного образа. Поэтому работа над стилистическими особенностями слова в художественном произведении содействует развитию образного мышления учащихся старших классов. Многолетние наблюдения учебного процесса, данные анкетного опроса в школах республики свидетельствуют о том, что вопросам образности, картинности изображаемого уделяется достаточно внимания в младших и средних классах. Старшеклассники же в этой области работают значительно меньше, хотя в VIII—X классах такая работа является не менее важной, притом проводиться она должна на более высоком по сравнению со средними классами научно-теоретическом уровне и призвана раскрывать новые для них явления поэтической стилистики.

Для более глубокого раскрытия яркости, жизненной убедительности картин, образов, созданных художественным словом, автор предлагает проводить занятия по индивидуальному воссозданию художественной картины или сцены, например: какие детали ученик видит, представляет при чтении первого действия драмы Леси Украинки «Лесная песня»? Видел ли в жизни поляну, подобную описанной в ремарке драматурга? Какой бы он создавал декорацию к этому действию? и т. д.

Проникновение в тонкости образного мышления помогает школьникам осознать, что восприятие произведения словесного искусства все время опирается на собственный жизненный опыт читателя, и потому словесный образ, умножаясь в представлении читателя на его собственные, ранее воспринятые впечатления, создает неповторимую, ярко индивидуальную, только ему (читателю) наиболее понятную картину.

Автор приходит к выводу, что путем стилистического комментирования текста и, в частности, лексики учащиеся глубже прони-

кают в сущность художественного произведения. Ведь язык произведения—единственный материал словесного искусства, в нем находят материальное воплощение все художественные цели и замыслы автора. Следовательно, для глубокого их раскрытия необходимо обращать внимание на языковое выражение всех сторон произведения: образов-персонажей, идейно-тематического смысла, жанровых особенностей и т. д.

На примерах из опыта работы исследователь раскрывает, как внимание к слову помогает школьникам глубже понять тему произведения, его идейный замысел, понять то, что все содержание романа, повести, рассказа, поэмы находит выражение в каждой «клетке» художественного произведения.

Исследователь доказывает правомерность и необходимость использования в средней школе такого приема, как **стилистический эксперимент**, настоятельно рекомендованного при анализе языка художественного произведения академиками А. М. Пешковским и Л. В. Щербой. Раскрывая одну из ведущих идейных мыслей романа О. Гончара «Знаменосцы»—идею освободительной миссии Советской Армии,—учащиеся останавливаются на фразе: «Свягково вбрані чехи і чешки невтомно поливали їх (асфальты—И. Б.) з ранку до вечора. Щоб не курилися шляхи. Щоб не падала пилюка на висвободителів (курсив наш—И. Б.)». Проводится стилистический эксперимент: учитель предлагает школьникам сравнить эту фразу с другим вариантом, где подчеркнутое слово заменено «визволителів», более употребляемым в современном украинском литературном языке. При небольшой помощи учителя школьники почувствуют, что авторский вариант намного богаче, содержательнее: здесь, кроме сообщения о самом действии (поливали асфальт), автор одним словом «висвободителів», характерным для чешской речи, и создал иллюзию места действия—Чехословакия, и сказал, что наша армия—знаменосец мира и свободы в глазах самих освобожденных народов Европы.

Особенное внимание должно быть уделено лексике в речевой характеристике героев. Именно здесь наглядно, кратчайшим путем перед учащимися раскрывается связь между тем, что сказано, и тем, как сказано, между речью героя и его сущностью—связь формы и содержания в словесном искусстве.

Но если все литературоведческие аспекты, все идейно-эстетическое богатство в художественном произведении раскрывается через слово, средняя школа должна дать учащимся и представление о наиболее важных особенностях этого слова. К ним надо отнести, в первую очередь, **многозначность** (и многозвучность!) лексики. Являясь характерной для языка вообще, в художественном стиле эта многозначность играет особо важную роль. Многозначность лексики в художественной речи нашла свое отображение и в специальной терминологии. Академик В. В. Виноградов постоянную се-

мантику слова называет значением, а индивидуальное употребление того же слова с новыми оттенками смысла—**употреблением**.

Исследователь подчеркивает необходимость тонко определять значение слова, его подлинный смысл в художественном тексте, ведь в программе для средней школы (а следовательно, и в художественной литературе вообще) бывают произведения, раскрыть смысл которых без проникновения в контекстуальные тонкости отдельных лексем просто невозможно. Представим, что восьмиклассники, работая над поэмой Т. Г. Шевченко «Кавказ», не почувствовали бы различной стилистической окраски лексемы «Слава» во вступительной части произведения.

...Слава! Слава!
Хортам, і гончим, і псарям,
І нашим батюшкам-царям
Слава.
І вам слава, сині гори,
Кригою окуті,
І вам, лицарі великі,
Богом не забуті.
Борітеся—поборете,
Вам бог помагає!
За вас правда, за вас слава
І воля святая¹⁾).

Они не могли бы объяснить, как создано гневное, иронически-сатирическое «прославление» всех угнетателей трудового народа—и собак, и царей, умышленно выстроенных автором в один стилистический ряд; каким образом выражается авторская гордость за непобедимые, свободолюбивые народы Кавказа.

Особенно важной и не менее благодарной является работа по ознакомлению старшеклассников с контекстуальным смыслом лексик в драматических произведениях, где связь каждого слова с идейно-тематическим планом всего произведения особенно важна. Здесь школьники должны получить, в частности, представление о таких стилистических приемах, как субъективное смысловое наполнение слова, как обобщающее осмысливание конкретного факта, явления, события.

Такая работа дает учащимся более глубокое понимание сущности драматического произведения, вооружает их умением лучше разбираться в произведениях для внеклассного чтения, театральных постановках, телевизионных передачах, глубже воспринимать произведения киноискусства.

Автор исследует приемы ознакомления учащихся и с особенностями **лексических связей**, играющих очень важную идейно-художественную

¹⁾ Шевченко Тарас, Говне зібрання творів у десяти томах, том I, К., АН УССР, 1949, стр. 326.

жественную роль в таких произведениях, как «Фата моргана» М. Коцюбинского, «Бур'ян» А. Головки, «Зачарована Десна» А. Довженко, а также останавливается на приемах работы с такими произведениями, которые построены на одном опорном слове («Мені однаково» Т. Шевченко, «Дим» Леси Украинки, «Гримить» И. Франко). Диссертант утверждает мысль о том, что понимание лексических связей учениками старших классов поднимает их еще на одну ступеньку стилистической грамотности. Они с большей осторожностью относятся к несколько упрощенному (соответственно возрасту детей) требованию учителей в начальных и средних классах не допускать повторения или употребления однокоренных слов в предложении. Старшеклассники понимают, что таким способом можно, действительно, избежать нежелательной тавтологии. Но если «бороться» с такими однокоренными словами везде, не принимая во внимание стилистической окраски текста, то можно допустить другую, не меньшую ошибку: всегда строить невыразительные, стилистически бледные предложения, которые не могут передать читателю авторских чувств.

Особый интерес при изучении языка художественной литературы в средней школе представляет собой **несобственно прямая речь**. Это один из наиболее распространенных, один из богатейших приемов, который мы находим у многих писателей. В филологической и методической литературе несобственно прямая речь нашла высокую оценку, хотя в практике работы средней школы она еще не всегда освещается в нужной степени и на надлежащем научном и методическом уровне. Автор диссертации провел исследование методов раскрытия перед учащимися самой эстетической природы этого стилиобразующего приема, его места в широком понимании языковой формы художественного произведения, разнообразных видов несобственно прямой речи и творческого характера в использовании ее писателем. Автор исследует способы изучения этого приема на многих произведениях, предусмотренных Государственной программой для средней школы, создает определенную методику ознакомления учащихся с этим приемом, дает советы о работе с несобственно прямой речью на различных этапах изучения художественного произведения—при анализе авторской речи, речи героев, в описаниях портретов, мыслей и поступков действующих лиц, при ознакомлении с особенностями индивидуального стиля писателя и т. д.

Правильно организованная работа с несобственно прямой речью удивляет учащихся широтой возможностей этого приема, а их удивление, как известно,—благодатнейшая почва для плодотворной педагогической деятельности.

«Між вершинами, як із землі, виріс Хома Хаєцький, Гарячий, закіптюжений, наче шойно з-під молотарки. Впрів, най його мамі,

фуфайку на грудях мав розстебнуту»¹⁾). Воспринимая эти слова автора, представляющие собой несобственно прямую речь, читатель не только видит, но слышит героя с его темпераментом, с его социальным происхождением, образованием, с его неповторимой индивидуальностью.

В результате проведенных экспериментов и исследований автор приходит к убеждению, что ведущим методическим принципом раскрытия, объяснения и закрепления представлений о несобственно прямой речи являются **наблюдения** за ее функциями в художественном тексте, **постепенное накопление фактов** о различных способах ее употребления писателями и подведение учащихся на основе всего этого к определенным **умозаключениям и выводам**.

Вторая часть исследования—«**Изучение стилистических слоев лексики в процессе изучения художественного произведения**»—посвящена методам изучения изобразительно-выразительных возможностей и функций отдельных стилистических слоев лексики украинского языка—диалектизмов, неологизмов, устно-разговорной и производственно-профессиональной лексики, устаревших и иностранных слов.

В учебниках по литературе для средней школы сами терминологические понятия—названия лексических слоев—встречаются довольно часто. И школьники, тем более старшие, должны не только знать эти термины, но и понимать их сущность, понимать стилистические возможности и стилистические функции определенных слоев лексики. Самое главное в этом деле—не заучивание терминологии (которая имеет много неустоявшегося в самой филологической науке), а раскрытие сущности и стилеобразующих функций того или иного слова в конкретном его употреблении.

Очень важной в изучении всякого материала является система работы, одно из важнейших требований советской педагогики. Особенностью такой системы при изучении стилистических слоев лексики является определенная цикличность. Отдельный стилистический слой не может быть изучен на уроке литературы во всей его полноте стилистических возможностей. Поэтому к определенным стилистическим слоям мы должны обращаться на различных этапах изучения курса литературы, в различных классах, и раскрывать различные (в зависимости от возрастных и психологических особенностей учеников, от своеобразия изучаемого текста) черты этих стилистических слоев.

Остановимся на вопросах работы с неологизмами. Работа с этим лексическим слоем в средней школе занимает значительное место. Первые сведения о неологизмах ученики получают уже в V—VI классах и часто встречаются с ними во всех последующих. Хотя надо отметить, что расширению и углублению понятий о неологизмах

1) О. Гончар, Твори в п'яти томах, т. I, К., «Дніпро», 1966, стр. 306.

в школе уделяется недостаточно внимания. Иногда понимание неологизмов, полученное в V—VI классах, проносится неизменным через все школьные годы, постепенно теряя свой смысл и интерес для учащихся. А в работе с этим лексическим слоем раскрываются широкие возможности для ученической познавательной деятельности, особенно в старших классах.

Здесь, во-первых, учащиеся получают сведения об определенной дифференциации неологизмов, в частности, о такой их разновидности, как индивидуальные, или стилистические неологизмы и их функции в словесном искусстве. Во-вторых, перед школьниками широко раскрываются способы неологистического словообразования и различные принципы художественного использования этих способов. В работе с неологизмами раскрываются также широкие возможности для осуществления взаимосвязей в изучении языка и литературы. Внимательные наблюдения над неологизмами раскрывают перед учениками многогранность их художественных функций.

Сущность всей работы с неологизмами в VIII—X классах и заключается в раскрытии природы стилистических¹⁾ неологизмов как одной из характернейших черт словесного искусства.

Ученики должны постичь то, что возникновение таких неологизмов теснейшим образом связано с личностью самого поэта или писателя. Новое имя в литературе—это всегда новые темы, новые жанры, новая манера письма. Отсюда и новизна, оригинальность его творческого почерка, его речи, лексики, новизна его словообразований, которые потому и называются еще **индивидуальными**, или авторскими неологизмами.

Раскрывая оптимизм мироощущения, своеобразие музыкальной (и лирической!) инструментовки ранних произведений П. Г. Тычины, обращаемся с учениками к строфе «Арфами, арфами»:

Думами, думами—
Наче море кораблями, переповнилась блакить
Ніжнотонними²⁾.

Проводим стилистический эксперимент—замену поэтического определения «ніжнотонні думи» чем-либо возможным, ближайшим по смыслу выражением, но без неологизма. «Думами ніжних тонів»? Но можно ли так сказать вообще? О каких **тонах** дум (мыслей) может идти речь? В лирическом же потоке неологизм **ніжнотонними** не только «разрешенный», но еще и необходимый для того,

1) Именно стилистических, ведь общеречевые неологизмы, как справедливо отмечает профессор П. К. Волинский, стилистически мало активны: «Употребление писателем неологизмов национального языка характеризует, о чем он пишет, в какой степени его произведения отражают новые явления жизни. Но это употребление какой-то специфической, художественной функции не выполняет» (Волинский П. К., Основы теорії літератури, К., «Радянська школа», 1967, с. р. 146).

2) Тычина Павло. Твори, К., «Молодь», 1966, стр. 52.

чтобы передать эти свежие, чистые, легкие, нежные чувства авторского восхищения.

Дыханием света, энергии, чего-то созидательно-могущественного, динамически красивого веет на учеников от строк поэзии П. Г. Тычины «Чуття единої родини»:

Глибинним будучи і пружним,
Чужим і чуждим рідних бродів,
Я володію арко-дужним
Перевисанням до народів¹⁾,

где центральным, наверное, является образ, созданный авторским неологизмом—«арко-дужне перевисання до народів».

В результате подобных наблюдений ученики X классов приходят к убеждению, что индивидуальные неологизмы являются следствием авторских поисков той речевой формы, которая бы наиболее полно раскрывала замысел писателя, всю полноту и сложность его чувств.

Понимание стилистической роли неологизмов ученики закрепляют на других многочисленных примерах. И ценнейшими во всей этой работе являются попытки самих учащихся объяснить, когда, где, как и зачем употребляется слово определенного лексического слоя. Такая работа помогает ученикам осознать органическую связь этой стилистемы со смыслом высказанного, понимать художественную природу стилистического явления, постепенно входить в научное понимание речи вообще, и художественно—в частности.

Говоря о тематических вопросах, мы не можем игнорировать те связи, которые существуют между поэтической стилистикой и другими аспектами речевой культуры, в частности—с общей грамотностью выпускников средней школы. Занятия с неологизмами помогают лучше ориентироваться в словарном составе языка, понимать исторические изменения в нем, овладевать общими закономерностями развития речи.

Учащиеся средней школы, как правило, легко воспринимают современные неологизмы. Но для правильного восприятия речи и совершенного владения языком надо еще уметь соотносить значение слова с определенной эпохой, историческим периодом. Только при этом условии выпускники средней школы будут правильно воспринимать такие понятия, как **самолет** в народных сказках о волшебном ковре, как **поезд** в описании свадебного обряда; **скороходы** в сказке о быстрых сапогах они не будут брать в кавычки, как это случается, когда ученики имеют в виду Ленинградскую обувную фабрику. Только при этом условии учащиеся не будут называть бога Зевса—**алкоголиком**, а деятельность крепостников-феодалов—**контрреволюционной**, так это, к сожалению, иногда встречаем в школьных сочинениях.

Автор диссертации исследует также формы взаимосвязей языка

¹⁾ Тычина Павло. Твори, К., «Молодь», 1966, стр. 98.

и литературы при изучении неологизмов, считая этот вопрос одним из наиболее актуальных и сложных в настоящее время.

Говоря о неологизмах Т. Г. Шевченко, обращаем внимание школьников на то, что большинство из этих неологизмов образовано по принципу сложных прилагательных, первая часть которых образована от наречия. Это широкополі лани, високочолі діди, тихосумна розмова, Дніпро крутоберегий и др. А с таким характером образования связана и довольно устойчивая стилистическая окраска: чаще всего это высокий, торжественный тон, искреннее восхищение, глубокая интимность или, наоборот, презрение, отвращение, как, например, в размышлениях поэта о медали в честь декабристов: «С одной стороны портреты этих великомучеников с надписью «Первые русские благовестители свободы», а на другой стороне медали—портрет **неудобозабываемого** Тормоза с надписью «Не первый русский коронованный палач»¹⁾).

Следовательно, целесообразное, методически обоснованное использование сведений по грамматике на занятиях поэтической стилистикой является одной из форм решения очень важной проблемы—взаимосвязи в преподавании языка и литературы. Такая связь помогает закреплять ранее полученные сведения по грамматике, раскрывать функциональные возможности речи, создает надежную основу для восприятия новых сведений о поэтическом слове в художественной литературе.

Понимание неологизмов, их стилистической природы, законов образования помогает раскрывать перед учащимися на конкретном материале и вопросы более широкого теоретического характера. Так, например, говоря о путях развития украинской советской литературы, ее обогащении на основе традиций классического наследия, останавливаемся на мысли о ее новаторском характере. Среди советских писателей много настоящих мастеров создавать неологизмы. И все эти новообразования, передавая тончайшие оттенки авторской мысли, вместе с тем всегда остаются понятными самому широкому кругу читателей. А происходит это потому, что самые смелые индивидуальные неологизмы писатели создают в полном соответствии с законами родного языка, с практикой многовекового народного словообразования, в соответствии с устойчивыми речевыми традициями.

Понимание природы неологизмов, путей и законов их образования раскрывает перед учащимися и причины недолгой жизни различных формалистических вывертов, создаваемых вопреки законам и традициям народной речи.

Дальше в диссертации исследуются методы и приемы работы в школе с другими лексическими слоями.

¹⁾ Шевченко Тарас. Повне зібрання творів у десяти томах, том V, К., АН УРСР, 1951, стр. 119.

Такая система знакомства с различными стилистическими слоями лексики, отвечая особенностям работы над языком художественных произведений в школьном курсе литературы, обеспечивает и сознательное овладение новыми знаниями, и надежное их повторение, и основательное закрепление. В такой системе «...каждый полученный результат становится необходимым орудием для последующих действий. Включаясь в последующий результат, он повторяется каждый раз в новых связях и на новом уровне обобщения...»¹⁾.

Специфика изучаемого материала—стилистических слоев лексики—заключается, прежде всего, в его художественных функциях, в его изобразительной направленности. Всякая лексема, единица какого-либо стилистического слоя интересует литературоведа тем, какова ее роль в создании художественной ткани. Из этого вытекает требование: использование лексемы рассматривать в теснейшей связи с теми или другими литературоведческими вопросами. А это приводит, в свою очередь, к другим требованиям педагогического и психологического характера. Автор приходит к заключению, что в работе над вопросами поэтической стилистики, в отличие от точных наук, где преобладают произвольные формы запоминания, целесообразнее всего ориентироваться на непроизвольное восприятие и запоминание основных ее понятий и категорий.

Специфика лексических слоев открывает перед учащимися возможности для наблюдений, сопоставлений, предоставляет интересный материал для стилистического эксперимента. При исследовании этого материала большую роль, чем в изучении точных наук, играют личные качества ученика: его способности, склонности, черты индивидуальной психики. А это, в свою очередь, является лучшим условием для произвольного запоминания. Все то, что составляет собой активную деятельность человека, прочно закрепляется в его памяти и без специальных усилий. «В этих случаях сам акт запоминания является непроизвольным...—говорит известный психолог П. И. Зинченко.—Вместе с тем сознательная регуляция деятельности обеспечивает возможность произвольного воспроизведения того, что запоминается непроизвольно»²⁾.

Знакомство с элементами поэтической стилистики, или (что одно и то же) с языком как материалом искусства при изучении художественного произведения в средней школе:

— раскрывает перед учащимися особенности функционирования слова в научном познании жизни—с одной стороны и в образном ее отображении—с другой;

1) П. Зинченко, В. Репкин, Г. Серeda. Память на посту. «Радянська освіта» от 23 марта 1968 г.

2) Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., Издательство АПН РСФСР, 1961, стр. 4.

— формирует понимание специфики художественной литературы как искусства слова, где все литературоведческие категории находят свое выражение только в словах и особенностях их сочетания, т. е. в контексте;

— подводит учащихся к пониманию роли и значения контекста для точнейшего восприятия смысла слова со всеми его нюансами;

— дает учащимся понятие об изобразительных и выразительных возможностях отдельных лексических слоев, а также раскрывает широкие функции так называемой нейтральной, или общеупотребительной лексики как первоосновы языка всей художественной литературы, того основного фона, на котором могут проявить свои краски и оттенки стилистически активные слои лексики;

— знакомит учащихся с таким важным художественным приемом, как несобственно прямая речь, широко распространенном как в дооктябрьской, так и в советской украинской литературе;

— воспитывает внимательное отношение к слову как при чтении художественного произведения (а это является основой глубокого восприятия всех его идейных и художественных достоинств), так и в своей устной и письменной речи, то есть содействует воспитанию высокой речевой культуры нашей советской молодежи.

В диссертации на материале исследования даны конкретные рекомендации о путях повышения эффективности работы по поэтической стилистике в средней школе:

1. Основным методом здесь является наблюдение над текстом. Отдельные явления поэтической стилистики школьники прежде всего наблюдают на многочисленных примерах, постепенно переходят к пониманию определенных закономерностей этих явлений, их связей с литературоведческими вопросами. В дальнейшем под руководством учителя школьники делают соответствующие обобщения и выводы теоретического характера, которые снова проверяются и закрепляются на новых примерах. Такой метод, рассчитанный на **непроизвольный** характер восприятия и запоминания, наиболее соответствует специфике самого объекта изучения.

2. Одним из решающих условий результативной работы с каждым лексическим слоем является создание научно обоснованной системы занятий, по принципу цикличности, которая отвечала бы специфике изучаемого материала, уровню подготовки учащихся, их возрастным и психологическим особенностям.

3. Для стилистического анализа лексики в классе и во внеклассных занятиях надо подбирать отдельные отрывки или небольшие по объему художественные произведения, совершенно понятные для учащихся, яркие для определения его стилистических особенностей, сильные для ученического комментирования. Эти тексты должны обеспечивать постепенное углубление основных понятий поэтической стилистики.

4. Всякая анализируемая лексема (как и любой стилеобразующий фактор вообще) должна рассматриваться в плане того, какова ее роль в раскрытии темы, идеи художественного произведения, в создании художественного образа, в раскрытии авторского отношения к событиям, явлениям, к своим героям,—то есть в теснейшей связи со всеми литературоведческими аспектами произведения.

5. При ознакомлении школьников с элементами поэтической стилистики надо обращаться к интересным для них формам занятий: сопоставлять различные авторские редакции определенного произведения, проводить живые, непринужденные беседы с учениками, широко пользоваться яркими примерами, взятыми из различных источников. Важное место при изучении языка художественного произведения должен занять **стилистический эксперимент**, являющийся одной из важнейших и интереснейших для учащихся форм раскрытия функций какой-либо лексемы.

6. Для более яркого и доходчивого раскрытия вопросов стилистики необходимо широко использовать наглядные средства обучения. К ним, прежде всего, надо отнести сам текст художественного произведения, а также выразительное чтение произведений или отрывков, прослушивание соответствующих текстов в исполнении мастеров слова, отдельные схемы и графические пособия.

7. В занятиях поэтической стилистикой необходимо осуществлять индивидуальный подход к учащимся, способствующий развитию их веры в свои силы и возможности, содействующий учебной активности школьников.

8. Наблюдения за стилистическими функциями лексики должны проводиться **систематически**, с постепенным усилением интеллектуальной деятельности учащихся.

9. Необходимо шире знакомить учителей с видами и формами занятий по поэтической стилистике, обращать на эту работу внимание методистов областных институтов повышения квалификации учителей, районных педагогических кабинетов, методических комиссий и объединений.

* * *

Основные положения диссертации были сообщены и обсуждены на:

— межвузовской научной конференции по проблемам творчества О. Гончара в декабре 1964 г. в г. Днепротрестовске;

— IV котляревских чтений в августе 1965 г. в г. Полтаве;

— научной конференции, посвященной 50-летию со дня смерти И. Я. Франко, проведенной НИИ педагогики УССР вместе с Харьковским областным ИУКУ и педагогическим институтом им. Г. С. Сковороды в мае 1966 г. в г. Харькове;

— юбилейной научной сессии, посвященной 50-летию народного образования и педагогической науки в Украинской ССР, проведенной Министерством просвещения УССР и Министерством высшего и среднего специального образования УССР в ноябре 1967 г. в г. Киеве.

Отдельные выводы исследования были использованы отделом методики литературы НИИ педагогики УССР при составлении новой программы и новых норм оценок по украинской литературе.

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

1. Работа учащихся над художественным текстом. Журн. «Література в школі», 1962, № 1.

2. Повышение речевой культуры учащихся старших классов. Журн. «Українська мова і література в школі», 1965, № 9.

3. Наблюдения над стилем романа «Знаменосцы». Журн. «Українська мова і література в школі», 1966, № 4.

4. Изучение языка и стиля «Энеиды». Журн. «Українська мова і література в школі», 1966, № 9.

5. Развитие образного мышления школьников. Журн. «Українська мова і література в школі», 1967, № 1.

6. Стилистические упражнения во время изучения литературы. Журн. «Українська мова і література в школі», 1968, № 2.

7. Вопросы стилистики на уроках синтаксиса простого предложения в 10 классе. Журн. «Українська мова і література в школі», 1970, № 9.

8. Воспитание у учащихся навыков самостоятельного анализа литературных произведений. В сб.: «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років (тези ювілейної наукової сесії)», «Радянська школа», К., 1967.

9. Работа учащихся над художественным текстом. В сб.: «Література учити жити», «Радянська школа», К., 1968.

10. Изучение языка и стиля поэмы «Энеида» И. Г. Котляревского. В сб.: «Матеріали котляревських читань 1965 року», изд-во Харьковского университета. X., 1968.

11. Проблемы поэтической стилистики в школьном курсе литературы. В сб.: «Методика викладання української мови і літератури», «Радянська школа», К., 1970.

